

KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES

**RECUPERAÇÃO DE ESTUDANTES EM DEFASAGEM
ESCOLAR NA ESCRITA: análise de uma intervenção
didática numa perspectiva *vigostkiana***



KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES

**RECUPERAÇÃO DE ESTUDANTES EM DEFASAGEM
ESCOLAR NA ESCRITA: análise de uma intervenção
didática numa perspectiva *vigostkiana***

Tese de doutorado apresentada ao Conselho,
Programa Linguística e Língua Portuguesa da
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
como requisito para obtenção do título de Doutor
em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de
Língua

Orientadora: Profa. Dra. Anise de Abreu
Gonçalves D'Orange Ferreira

ARARAQUARA – S.P.
2025

C223r Canizares, Kathia Alexandra Lara
Recuperação de estudantes em defasagem escolar na escrita: análise de uma intervenção didática numa perspectiva vigostkiana / Kathia Alexandra Lara Canizares. -- Araraquara, 2025
244 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

1. Ensino. 2. Didática Ensino Médio. 3. Redação. 4. Inteligência artificial aplicações educacionais. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa, ancorada na teoria de Vygotsky e implementada com um itinerário didático específico para o gênero dissertativo-argumentativo, mostra-se relevante ao apresentar evidências de desenvolvimento de capacidades de linguagem, consequentemente, melhoria na capacidade de estudantes com defasagem na escrita em abordar temas e adaptar-se às exigências textuais escolares, profissionais e cidadãs. Adicionalmente, a proposição de um guia didático prático, embasado em estratégias bem-sucedidas identificadas – como o uso de textos autênticos, atividades engajadoras e mediação docente explícita – oferece uma ferramenta concreta para educadores enfrentando o desafio da defasagem na escrita, alinhando-se diretamente com o Objetivo 4.1 da Agenda 2030 da ONU ao buscar garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Por outro lado, a apresentação do uso da Inteligência Artificial, como ferramentas de apoio no processo de avaliação de grandes quantidades de textos, constitui uma importante contribuição no campo da pesquisa em Linguística.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research, anchored in Vygotsky's theory and implemented with a specific didactic itinerary for the argumentative essay genre, proves relevant by presenting evidence of the development of language skills, consequently improving the ability of students with writing deficiencies to address topics and adapt to school, professional, and civic textual demands. Additionally, the proposition of a practical didactic guide, based on identified successful strategies – such as the use of authentic texts, engaging activities, and explicit teacher mediation – offers a concrete tool for educators facing the challenge of writing deficiencies, directly aligning with Goal 4.1 of the UN's 2030 Agenda by seeking to ensure quality and equitable education.

On the other hand, the presentation of the use of Artificial Intelligence as a support tool in the process of evaluating large quantities of texts constitutes an important contribution to the field of Linguistics.

KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES

RECUPERAÇÃO DE ESTUDANTES EM DEFASAGEM ESCOLAR NA ESCRITA: análise de uma intervenção didática numa perspectiva *vigostkiana*

Tese de doutorado apresentada ao Conselho, Programa Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

Data da defesa: 05/03/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profª Drª. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profª Drª. Eliane Gouvêa Lousada
USP – São Paulo

Membro Titular: Profª Drª Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP – Araraquara

Membro Titular: Profª Drª. Lília Santos Abreu Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto

Membro Titular: Prof. Dr. Thiago Jorge Ferreira Santos
UFSC – Florianópolis

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Alô)

Ismael, companheiro de travessia
Bruno, Ana e José, luzes do meu peregrinar
Gil e Maria, ancestralidades guias

Dedico.

AGRADECIMENTO

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, pela oportunidade de estudo e contribuições na continuidade da minha formação profissional. Aos professores que compartilharam experiências e saberes essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao Centro Paula Souza/SP por ter concedido o afastamento parcial das aulas, possibilitando tempo de dedicação aos estudos e à pesquisa para a conclusão do doutorado. Agradeço também à Escola onde trabalho por permitir a realização da pesquisa em suas dependências e por todo o apoio e incentivo oferecidos durante essa jornada.

À professora Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira, minha orientadora, pela assertividade durante a troca de inquietações relacionadas à pesquisa, e sobretudo, pela compreensão em todas as etapas do percurso do doutorado. Aos membros da banca examinadora do Exame de Qualificação e da Defesa, professores: Eliane Gouvêa Lousada; Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld; Lília Santos Abreu Tardelli e Thiago Jorge Ferreira Santos, pelas valiosas contribuições.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pelo comprometimento em cada uma das etapas.

À minha família.

Meu reconhecimento à importância da contribuição da ciência da linguística para o conhecimento da cultura e do pensamento humano, que ao observar as complexidades da linguagem promove a mobilização de saberes necessários para práticas de ensino inclusivo e humanizado.

A minha gratidão confunde-se com a celebração da experiência da vida humana enquanto seres únicos e universais. Assim, compartilho um *slam* que a minha filha fez quando deixou a casa para viver plenamente a sua existência.

Mãe resistência, mulher negra e indígena, estrangeira, professora

Sempre nos disseram como éramos
parecidas
E ainda bem, soa como elogio
Já foi meu porto seguro pós noites mal
dormidas
Me confortando, em dias frios
As vezes sou um pouco distante,

mas você está presente no meu dia a dia a
todo instante
No almoço coloco Mercedes Sosa por
memória afetiva
Quando criança sabia que quando ouvisse
ela, tinha minhas comidas favoritas
Me peguei até nas suas manias

Lavar primeiro os copos e depois limpar a pia
E quando olho no espelho vejo nossas raízes
Me encontro nelas carregando tudo que tu dizes
Gratidão, admiração, resistência,
inspiração
Mulher, preta, estrangeira, professora
Em todo lugar que ia junto era ouvir um:
eae psora!
A sua maior luta é dentro da educação
É foda ter te acompanhado um pouco nesse processo
Via você dias e noites, estudando,
trabalhando, se esforçando
Divagando e acima de tudo, amando
Sempre foi por amor, lindo de ver
Eram tantas pedras no caminho, sem contar
as que jogavam em você
E eu te via sempre em pé, mesmo com tudo
a perder
Porque você acreditava naquilo, e eu
acreditava em você
Hoje sigo convicta no que vivo, inspirada em
te ver
Absorver, ler, escrever
Foi você quem me apresentou Daniel
Munduruku, Eliane Potiguara, Sonia
Guajajara
Saber sobre Zapoteca, Potossí, Frenesi,
incas, maias, astecas, tupi
E ainda entender que o sistema
escravagista mais duradouro foi por aqui
E hoje carrego em meu braço o sangue das
veias abertas da América Latina, seu
sangue, nosso sangue
Quando criança me dava bonecas negras,
fiz questão de nos levar pro Equador e
tantos outros lugares pra conhecer a
realidade das nossas raízes pretas
e para além, trazia conhecimento e cultura
que tentaram apagar, é sobre território
essa treta

Hoje transcrevo sua assinatura, mas não
falsificando igual como fiz quando criança
Porque sua assinatura é lutar, por
liberdade, autonomia e igualdade
Base do que me tornei, veio da maternidade
Saudades de ouvir o pai reclamando da
gritaria
Por cantarmos como nossos pais e depois a
gente sorria
Casa cheia e sempre tinha um que discutia
Mas sorte nossa, que tínhamos vocês como
família
*Gracias a la vida, que ha me dado tanto
Que me ha quitado tanto, que me ha
inspirado tanto, y si me caigo, me levanto
Gracias a la vida, que me ha dado a ti
Y así digo que vivo por ti
Vivo por ella que me da
Todo el afecto que le sale
A veces pega de verdad
Pero es un puño que no duele
Gracias por el regalo
Hubo muchos aprendizajes
Gracias por todos estos años
me enseñó mucho sobre el lenguaje
linguagem do amor, dos discursos, do corpo,
do espírito
O seu amor é nutriente, suas vivências são
sementes
Você tem vários filhos dessa terra, sendo
sempre muito coerente
Y "Yo te esperaba" também
Não queria nenhum outro alguém
Você me amou como ninguém
Me deu suporte para eu ir além
Me dizia sempre pra seguir com pés no
chão
E sempre continuar a sonhar
Mas eu que sou impulsiva levanto voo
E isso también significa amar
E sei bem que depois tenho onde pousar*

Ana Paula

RESUMO

A dificuldade no ensino da escrita nas escolas públicas, influenciada por desafios históricos, exige a busca constante por métodos pedagógicos inovadores. Esta investigação, inserida no campo da Engenharia Didática de Ensino de Língua e fundamentada na perspectiva vigotskiana, no Interacionismo Sociodiscursivo e na Atividade Orientadora de Ensino, analisou uma organização de ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de estudantes com defasagem. Para tanto, o ensino da escrita de dissertação-argumentativa foi estruturado em um itinerário didático com um dispositivo de ensino, implementado em 2022, acompanhando um grupo de alunos da terceira série do ensino médio de uma escola pública. A professora, atuando como pesquisadora e mediadora, utilizou diversas ferramentas de mediação – atividades de expressão escrita e oral, tarefas e exercícios de metalinguagem – para facilitar as ações e operações linguísticas necessárias à superação das dificuldades relacionadas ao conteúdo temático e ao gênero textual. Os resultados indicaram a necessidade de uma organização de ensino que considere as múltiplas dimensões do gênero e as especificidades dos estudantes com defasagem, bem como a relevância da mediação docente e do dispositivo de ensino. A análise das produções escritas antes e depois das intervenções, evidenciou o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção escrita da dissertação-argumentativa, permitindo que os estudantes atendessem aos critérios de tema e gênero exigidos em processos seletivos, embora algumas dificuldades ortográficas persistissem. A integração das bases teóricas vigotskianas com o dispositivo de ensino mostrou-se eficaz para auxiliar na superação dos obstáculos, podendo, assim, ser considerada uma importante contribuição metodológica para a pesquisa e o ensino. As escolhas didáticas para engajar os estudantes no projeto anual de escrita, argumentação e apropriação do conteúdo temático, como o “debate” e a “página de Instagram”, foram bem-sucedidas. Por fim, o uso de um corretor de redações com inteligência artificial demonstrou ser um valioso aliado na pesquisa e no âmbito acadêmico, especialmente no tratamento de um grande volume de textos. Sugere-se a realização de pesquisas direcionadas ao desenvolvimento da argumentação em estudantes do ensino médio com defasagem na escrita, assim como o estudo do impacto de intervenções focadas no desenvolvimento da consciência metalinguística sobre os mecanismos argumentativos e o papel da mediação docente na explicitação e internalização das lógicas argumentativas.

Palavras-chave: Organização de ensino; Itinerário didático; Dispositivo de ensino; Dissertação-argumentativa; Defasagem de escrita; Corretor de Redações por Inteligência Artificial.

ABSTRACT

The difficulty in teaching writing in public schools, influenced by historical challenges, demands a constant search for innovative pedagogical methods. This investigation, situated within the field of Didactic Engineering of Language Teaching and grounded in the Vygotskian perspective, Sociodiscursive Interactionism, and the Teaching-Oriented Activity, analyzed a teaching organization with the aim of promoting the development of language skills in the writing of students with learning deficiencies. To this end, the teaching of argumentative essay writing was structured in a didactic itinerary with a teaching device, implemented in 2022, following a group of third-year high school students from a public school. The teacher, acting as both researcher and mediator, used various mediation tools – written and oral expression activities, tasks, and metalinguistic exercises – to facilitate the linguistic actions and operations necessary to overcome the difficulties related to the thematic content and the textual genre. The results indicated the need for a teaching organization that considers the multiple dimensions of the genre and the specificities of students with learning deficiencies, as well as the relevance of teacher mediation and the teaching device. The analysis of written productions before and after the interventions evidenced the development of language skills in the written production of the argumentative essay, allowing students to meet the criteria of theme and genre required in selection processes, although some orthographic difficulties persisted. The integration of the Vygotskian theoretical bases with the teaching device proved effective in helping to overcome obstacles and can thus be considered an important methodological contribution to research and teaching. The didactic choices to engage students in the annual project of writing, argumentation, and appropriation of thematic content, such as the “debate” and the “Instagram page,” were successful. Finally, the use of an AI-powered essay corrector proved to be a valuable ally in research and in the academic sphere, especially in the processing of a large volume of texts. It is suggested that research be conducted focusing on the development of argumentation in high school students with writing deficiencies, as well as the study of the impact of interventions focused on the development of metalinguistic awareness on argumentative mechanisms and the role of teacher mediation in the explication and internalization of argumentative logics.

Keywords: Teaching organization; Didactic itinerary; Teaching device; Argumentative essay; Writing gap; Artificial Intelligence Essay Corrector.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquematização da fundamentação teórico-didática do trabalho de pesquisa	24
Figura 2 -	Protótipo de sequência didática de ensino de língua	46
Figura 3 -	Organização de ensino de gênero textual em forma de itinerário didático	48
Figura 4 -	Elementos da organização do ensino pela abordagem da Atividade Orientadora de Ensino	54
Figura 5 -	Sistematização das fases do desenvolvimento do pensamento abstrato	59
Figura 6 -	Síntese dos tipos de complexos.	60
Figura 7 -	Esquematização didática sobre conceitos	62
Figura 8 -	Resultado das notas alcançadas na avaliação Provão Seriado Paulista 2023	79
Figura 9 -	Macroestrutura do itinerário de ensino de gênero dissertação-argumentativa	82
Figura 10 -	Tela de entrada da textualização da redação a ser avaliada	111
Figura 11 -	Esquema de funcionamento do CRIA	112
Figura 12 -	Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Ariel	130
Figura 13 -	Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Berta.	141
Figura 14 -	Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Dara	153
Figura 15 -	Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Ema	162
Figura 16 -	Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA	164
Figura 17 -	Avaliação dos textos de Ariel, Berta, Dara e Ema, por capacidades (CRIA)	165
Figura 18 -	Avaliação dos textos da turma pela plataforma CRIA	167
Figura 19 -	Avaliação dos textos da turma pela plataforma CRIA, por assiduidade	168
Figura 20 -	Avaliação dos textos da turma pela plataforma CRIA, por assiduidade e pontuação inicial	169
Figura 21 -	Perfil dos estudantes participantes da pesquisa	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dimensões gerais do modelo teórico do gênero textual	28
Quadro 2 -	Bases tecnológicas, competências e habilidades relacionadas ao ensino da produção textual da dissertação-argumentativa	33
Quadro 3 -	Modelo teórico-didático do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa	35
Quadro 4 -	Síntese das operações mentais, segundo Feuerstein	67
Quadro 5 -	Organização do itinerário didático da dissertação-argumentativa	83
Quadro 6 -	Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, etapa I, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 100 e produção de página de conteúdo para Instagram”	84
Quadro 7 -	Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, etapa II, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 100 e produção de página de conteúdo para Instagram”	87
Quadro 8 -	Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, etapa III, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 100 e produção de página de conteúdo para Instagram”	94
Quadro 9 -	Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, etapa IV, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 100 e produção de página de conteúdo para Instagram”	97
Quadro 10 -	Formação do corpus inicial para a análise da produção inicial dos textos empíricos dos estudantes	103
Quadro 11 -	Assiduidade dos estudantes e participação nas etapas e produção do texto, em dia marcado, como critérios iniciais para a formação do <i>corpus</i> de pesquisa	104
Quadro 12 -	Resumo das unidades de análise de dados a partir das produções de textos	106
Quadro 13 -	Unidades de análise de dados: organização do ensino	113
Quadro 14 -	Reprodução dos textos empíricos das três produções (P1, P2 e P3) de ARIEL	120
Quadro 15 -	Sequência argumentativa no desenvolvimento dos textos (P1, P2 e P3) de Ariel	125
Quadro 16 -	Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Ariel	129
Quadro 17 -	Reprodução dos textos empíricos das três produções (P1, P2 e P3) de BERTA	132
Quadro 18 -	Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Berta	140

Quadro 19 - Reprodução dos textos empíricos das três produções de DARA	142
Quadro 20 - Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Dara	152
Quadro 21 - Reprodução dos textos empíricos das três produções (P1, P2 e P3) de EMA	155
Quadro 22 - Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Ema	161
Quadro 23 - Síntese das avaliações por categoria	163
Quadro 24 - Proposta de um itinerário de ensino de língua, considerando estudantes em defasagem escolar, norteado por um gênero textual, com base em teorias de base vigotskiana	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Proficiência dos estudantes da 3ª série do ensino médio em Língua Portuguesa, segundo SARESP/2022	78
Tabela 2 -	Parâmetros e critérios de avaliação e pontuação para a formação do <i>corpus</i> inicial de análise como base para o planejamento de tarefas para o ensino de língua	102
Tabela 3 -	Formação do <i>corpus</i> final de análise de textos de estudantes que participaram de todas as etapas da intervenção didática	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular

CPS – Centro Paula Sousa

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

ETEC – Escola Técnica Estadual

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

P1 – Produção inicial de textos

P2 – Produção intermediária

P3 – Produção final

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	
1	INTRODUÇÃO	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	24
2.1	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS DIMENSÕES TEXTUAIS DOS GÊNEROS DE TEXTO/DISCURSO	25
2.1.1	O gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa e seu modelo didático	31
2.2	ENGENHARIA DIDÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA E A NOÇÃO DE OBSTÁCULO LINGÜÍSTICO	38
2.3	ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DE ENSINO	49
2.4	A ESCRITA NA ADOLESCÊNCIA E A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS	54
2.4.1	Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos	57
2.4.2	Operações mentais e operações de linguagem	66
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
3.1	METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	76
3.2	CONTEXTO FÍSICO DA PESQUISA	77
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	80
3.4	PERCURSO DO ITINERÁRIO DIDÁTICO DE ENSINO DE GÊNERO	81
3.4.1	Primeira intervenção didática	83
3.4.2	Segunda intervenção didática	96
3.5	FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO INICIAL E FINAL DE TEXTOS	102
3.6	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS TEXTOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	106
3.6.1	Categorias de análise de textos base para o planejamento da intervenção didática	107
3.6.2	Categorias de análise para o estudo do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes em defasagem	108
3.6.3	Avaliação das produções textuais por inteligência artificial	109
3.7	AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA E ELABORAÇÃO DA PROPOSTA GUIA	113

4	RESULTADOS: ANÁLISE DE DADOS	115
4.1	ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	115
4.1.1	Análise preliminar dos textos empíricos que nortearam a organização do ensino	116
4.1.2	Análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de textos de estudantes em defasagem escolar	119
4.1.2.1	<i>Estudante ARIEL: análise das produções de texto</i>	120
4.1.2.2	<i>Estudante BERTA: análise das produções de texto</i>	132
4.1.2.3	<i>Estudante DARA: análise das produções de texto</i>	142
4.1.2.4	<i>Estudante EMA: análise das produções de texto</i>	154
4.1.2.5	<i>Síntese do desenvolvimento de capacidades de linguagem de Ariel, Berta, Dara e Ema</i>	162
4.1.3	Análise de produções textuais <i>corpus</i> completo utilizando inteligência artificial	167
4.2	ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO DE ESCRITA	170
4.2.1	Autoavaliação e avaliação geral: percepção do estudante	171
4.2.2	Síntese da organização de ensino: percepções da professora-pesquisadora	181
4.2.3	Análise da organização do ensino sob uma abordagem vigotskiana	183
4.2.4	Avaliação da intervenção didática e validade	187
4.3	PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO DE DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR	188
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICE A – Dispositivo de ensino utilizado na 1ª intervenção	212
	APÊNDICE B – Dispositivo de ensino utilizado na 2ª intervenção	229
	APÊNDICE C – Textos empíricos (<i>corpus</i> inicial)	238
	ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	239
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	241
	ANEXO C – Parecer Consubstanciado	243
	ANEXO D – Avaliação com uso de inteligência artificial/CRIA	244

"O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2018, p. 114)

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória profissional em 1995 como professora de Língua Espanhola. Uma década mais tarde, passei a lecionar Língua Portuguesa na educação básica. Ao longo desses anos, vivenciando as práticas de ensino e aprendizagem, fui desconstruindo paradigmas e construindo uma identidade de professora reflexiva, questionadora e pesquisadora. Essa transformação foi impulsionada pelas leituras realizadas em diversos cursos de especialização e aperfeiçoamento, mas foi durante o mestrado e, especialmente, no doutorado que consolidei minha prática como professora-pesquisadora.

Durante o curso de mestrado conheci os fundamentos da Engenharia Didática de Ensino de Línguas e do Interacionismo Sociodiscursivo apresentados pelos pesquisadores de Genebra. No doutorado, entrei em contato, de forma crítica, com a fundamentação teórico-didática da Atividade Orientadora de Ensino. As duas primeiras abordagens passaram a nortear o meu agir docente, influenciando efetivamente a minha prática pedagógica. A partir dessa experiência, o ensino da produção de textos, no ensino médio, tem sido articulado a atividades de leitura de textos literários e de reflexões gramaticais, organizando os conteúdos temáticos no formato de sequências didáticas de ensino de língua em torno de um gênero de texto/discurso principal, objetivando promover o desenvolvimento de **capacidades de linguagens**¹ dos estudantes.

Apesar de ter sido possível superar alguns desafios inerentes ao ensino de escrita em escolas públicas, como o grande número de alunos por turma e a heterogeneidade das turmas, a pandemia de COVID-19 e o consequente ensino remoto emergencial (2020-2021) evidenciaram um problema crônico: a defasagem na produção textual escrita de muitos estudantes. Essa defasagem, ou seja, a incapacidade de os alunos demonstrarem as capacidades de linguagem na escrita esperadas para sua série escolar, tem sido um obstáculo limitante para o acesso ao ensino superior, uma vez que a redação é um componente fundamental nos processos seletivos. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de dar continuidade

¹ O conceito de **capacidades de linguagem**, do linguista Bronckart, é apresentado na seção de fundamentação teórico-metodológica.

aos estudos sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem, com foco especial nos estudantes que apresentam dificuldades na escrita, isto é, em **defasagem escolar**².

Inicialmente, pensei em estudar a relação entre o desenvolvimento de capacidades de linguagem e a transferência dessas capacidades entre gêneros textuais e discursivos, por meio do projeto de pesquisa intitulado “Transferência de capacidades de linguagem entre gêneros textuais multimodais e unimodais, no contexto do ensino remoto emergencial”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer 4.746.087/2021), que viria a se tornar piloto da pesquisa principal. Os avanços dessa pesquisa foram apresentados nos Seminários de Estudos de Linguística da UNESP (SELIN de 2021, 22 e 23), e as sugestões apontadas pelos avaliadores foram acolhidas. Dessa forma, a questão da “transferência de capacidades de linguagem” e o “contexto ensino remoto” resultaram na publicação do artigo “Campanha comunitária virtual: uma proposta de intervenção didática” (Canizares e Ferreira, 2022).

Após a conclusão do projeto piloto, a motivação principal do estudo – o desenvolvimento de capacidades de linguagem em estudantes com defasagem na escrita – continuava evidente. Diante disso, surgiu a necessidade de investigar quais ações pedagógicas e didáticas específicas poderiam ser implementadas para atender às necessidades individuais desses alunos, considerando as características dos grupos heterogêneos e numerosos das escolas. A análise das produções textuais dos estudantes permitiria identificar evidências linguísticas da defasagem na escrita, possibilitando a identificação de **obstáculos** específicos e a proposição de estratégias de **superação**³.

A partir desse momento, orientei minha atividade de estudo e pesquisa seguindo os passos propostos por Dolz *et al.* (2020). Segundo esses autores, o ensino de língua deve ser fundamentado em quatro princípios: (1) a integração das ciências da linguagem e da educação; (2) o estudo dos processos de apropriação das práticas orais e escritas; (3) a análise das capacidades de linguagem nos textos produzidos pelos estudantes; e (4) a elaboração de dispositivos de ensino que promovam o desenvolvimento de metodologias inovadoras.

1º PASSO. Com base na perspectiva vigotskiana, iniciei meus estudos com uma revisão bibliográfica sobre a integração das ciências da linguagem e da educação. Ao estudar os

² **Defasagem escolar** na escrita, no sentido do não atendimento das expectativas no desenvolvimento das capacidades de linguagem na expressão escrita de acordo com a série escolar em que o estudante está inserido.

³ Os conceitos de “**obstáculos**” e “**superação**” são apresentados na seção da fundamentação teórico-metodológica, no sentido do estudioso Bachelard. Neste trabalho, utiliza-se “obstáculo” como sendo as **barreiras** internas que **dificultam** a compreensão e o progresso do conhecimento científico. A **superação** seria a **ruptura** do pensamento anterior, de forma crítica e reflexiva, que dificultava ou impedia o processo de apropriação de conhecimentos científicos.

processos de apropriação das práticas linguísticas em adolescentes, aprofundei minha compreensão sobre o papel da mediação social nesse desenvolvimento. Conforme Vigotski (1996), o contexto sociocultural é fundamental para a construção do conhecimento. No contexto deste estudo, essa perspectiva permitiu-me analisar e refletir sobre como os adolescentes se apropriam do gênero textual dissertação-argumentativa, considerando as especificidades do ensino desse gênero e as características do contexto escolar.

2º PASSO. Dando continuidade aos estudos, busquei compreender como se desenvolvem os processos de escrita. Nesse contexto, explorei a relação entre as ações e operações⁴ de linguagem e o conceito de defasagem, considerando que a produção textual exige a mobilização de ações/operações de análise, síntese e abstração. A partir dessa perspectiva, iniciei a elaboração de tarefas escolares específicas para estimular o desenvolvimento das capacidades de linguagem, visando à recuperação dos estudantes em defasagem.

3º PASSO. Optei por delimitar a análise das capacidades de linguagem nos textos produzidos pelos estudantes que, no início da pesquisa, apresentavam defasagem na expressão escrita. Justifiquei essa escolha pela necessidade de analisar as capacidades de ação e discursiva desses estudantes, uma vez que a produção de textos que atendam aos critérios mínimos de avaliação de vestibulares é fundamental para garantir o acesso ao ensino superior. Embora a obtenção de uma nota alta seja importante, é preciso considerar o contexto socioeducacional desses alunos. Para muitos deles, a simples aprovação em redação representa um marco significativo e abre caminho para novas oportunidades.

4º PASSO. O quarto passo consistiu na construção de um dispositivo de ensino, com foco em ações e operações de linguagem, que, a partir dos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e de didáticas de base vigotskiana, como a Engenharia Didática e a Atividade Orientadora de Ensino⁵, visando à promoção do desenvolvimento das capacidades linguísticas de estudantes com defasagem na escrita. O foco principal foi a produção da dissertação argumentativa, buscando auxiliar os alunos a superarem os desafios desse gênero textual.

Nesta breve apresentação do percurso de concepção da ideia central que norteou minha pesquisa de doutorado, assumo o papel de uma professora de língua portuguesa que,

⁴ Os conceitos de **ações, operações** são apresentados na seção da fundamentação teórico-metodológica. *A priori*, com base em vigotskiana, assume-se a “ação” como um processo consciente, intencional e direcionada à consecução de um objetivo específico. Enquanto a “operação” é o modo rotineiro ou habitual, repetitivo e automatizado de realização da ação.

⁵ A **Atividade Orientadora de Ensino** é apresentada na seção da fundamentação teórico-metodológica. *A priori*, corresponde a uma unidade de análise, de organização de ensino, e de mediação, que visa à promoção do desenvolvimento do psiquismo e possibilita a apropriação do conhecimento teórico.

anualmente, enfrenta o desafio de ensinar escrita para estudantes da educação básica da escola pública que apresentam defasagem escolar, especialmente aqueles no último ano. A partir da próxima seção, assumirei o papel de pesquisadora-professora para relatar o desenvolvimento do trabalho intitulado ‘Recuperação de estudantes em defasagem escolar na escrita: análise de uma intervenção didática numa perspectiva vigotskiana’.

La instrucción es válida cuando precede al desarrollo.
Entonces despierta y engendra toda una serie de
funciones que se hallaban em estado de maduración y
permanecían en la zona de desarrollo próximo.
(VYGOTSKI, 2014, p. 243)

1 INTRODUÇÃO

Este estudo do campo da Engenharia Didática de Ensino de Língua, em conjunto com algumas abordagens teóricas *vigotskianas*, pretende contribuir apresentando um caminho possível para a recuperação de estudantes com dificuldades na escrita, especialmente na produção de Dissertações-argumentativas, um gênero textual/discursivo fundamental nos processos seletivos de vestibulares. Essas dificuldades são as barreiras que os alunos encontram na apropriação e uso da linguagem, decorrentes de lacunas em seus conhecimentos e entraves no desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos.

A escrita é uma ferramenta essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. No entanto, observa-se que muitos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, enfrentam dificuldades na produção textual, o que limita seu acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a transformação da prática pedagógica, com o objetivo de oferecer ferramentas concretas aos professores para que possam auxiliar seus alunos a desenvolverem capacidades de linguagem para a escrita de textos.

A pesquisa sobre estratégias de mediação, como a organização do ensino baseada em itinerários, é fundamental para promover a equidade educacional e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver as capacidades de linguagem na escrita. Nessa conjuntura, a organização do ensino⁶, conforme a Atividade Orientadora de Ensino (Moura *et al*, 2011), envolve um processo intencional de planejamento, no qual o professor busca criar condições para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver.

A perspectiva *vigotskiana* complementa a Engenharia Didática de Ensino de Língua. Vigotski destaca a importância da mediação social e da interação no desenvolvimento

⁶ A expressão “**organização de ensino**” é declinada da Atividade Orientadora de Ensino, correspondendo à atividade pedagógica desencadeada durante organização intencional das ações e escolhas dos instrumentos adequados para objetivar o antes idealizado (conhecimentos necessários para a apropriação de bens culturais da humanidade); e, por fim, avaliar a conformidade do objeto produzido, empírico (objetivação), com o antes idealizado (Moura *et al.*, 2011).

cognitivo, o que se alinha com a proposta de intervenções didáticas focadas na colaboração entre professor, o estudante e o dispositivo de ensino. Por outro lado, a Engenharia Didática de Ensino de Língua, com sua ênfase na criação de dispositivos didáticos específicos, representa um avanço no campo da educação. No entanto, é fundamental considerar o ensino voltado para a análise das ações de linguagem em contexto específico e aprofundar a pesquisa sobre as ações pedagógicas e operações de linguagem que ocorrem durante as intervenções visando à promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes em defasagem na escrita.

A defasagem na escrita tem sido um desafio persistente na educação básica. Diante desse cenário, ao integrar diferentes teorias, o presente trabalho busca compreender como a organização de ensino de escrita, em formato de itinerário, pode contribuir para a superação dessa dificuldade. Para essa finalidade, a pergunta que norteia este estudo é:

- Em que medida a organização de ensino e a intervenção didática influenciam o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de estudantes de ensino médio com defasagem escolar?

Para responder a esse questionamento, o **objetivo geral** desta pesquisa é **analisar o impacto da organização de ensino**, em formato de itinerário, na superação da **defasagem** da escrita e no desenvolvimento de capacidades de linguagem, de estudantes de ensino médio.

Com o intuito de responder à pergunta norteadora da pesquisa, os textos produzidos pelos estudantes, antes e após a intervenção didática, são analisados à luz dos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo. Dessa forma, busca-se compreender como a organização do ensino em itinerário, desenvolvida pela professora de língua portuguesa, pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na expressão escrita dos estudantes em defasagem. Para subsidiar a consecução desse objetivo, propõem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a organização de ensino de escrita, sob perspectiva *vigotskiana*, assim como as percepções dos estudantes e da professora-pesquisadora sobre a intervenção didática, por meio de questionários e relatos, a fim de identificar os pontos fortes e as dificuldades encontradas na implementação do dispositivo de ensino, no formato de itinerário, e assim, contribuir para a compreensão da relação entre a organização do ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita.

PERGUNTA: Como a organização do ensino e das práticas pedagógicas, baseada em uma abordagem *vigotskiana*, se relaciona com as percepções dos estudantes e da

professora sobre a efetividade de um dispositivo de ensino itinerário orientado à superação da defasagem da escrita e promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem?

- Elaborar um guia didático para o ensino da dissertação argumentativa, fundamentado na análise das abordagens didáticas utilizadas na pesquisa, com o objetivo de oferecer um recurso prático para professores que atuam com estudantes em defasagem.

PERGUNTA: Quais elementos de diferentes abordagens didáticas podem ser integrados em um guia prático para o ensino da dissertação argumentativa, a fim de atender às necessidades específicas de estudantes do ensino médio com defasagem na escrita?

A fim de responder aos questionamentos da pesquisa, um estudo longitudinal foi realizado com estudantes do ensino médio, com base na organização de ensino de escrita, em torno de um projeto anual, que envolveu a produção de textos em diferentes momentos: antes, durante e após as intervenções. A análise dos textos do *corpus* da pesquisa, especialmente dos estudantes em defasagem, é realizada com base nos parâmetros de Bronckart (2003, 2023), buscando identificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita.

Ademais, para aprofundar a análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita dos estudantes, optou-se por analisar o *corpus* completo de textos, produzidos pelos 31 estudantes que autorizaram a pesquisa, com uso de inteligência artificial, possibilitando, assim, analisar um grande volume de dados, para fornecer subsídios importantes ao processo de avaliação da organização de ensino em formato de itinerário.

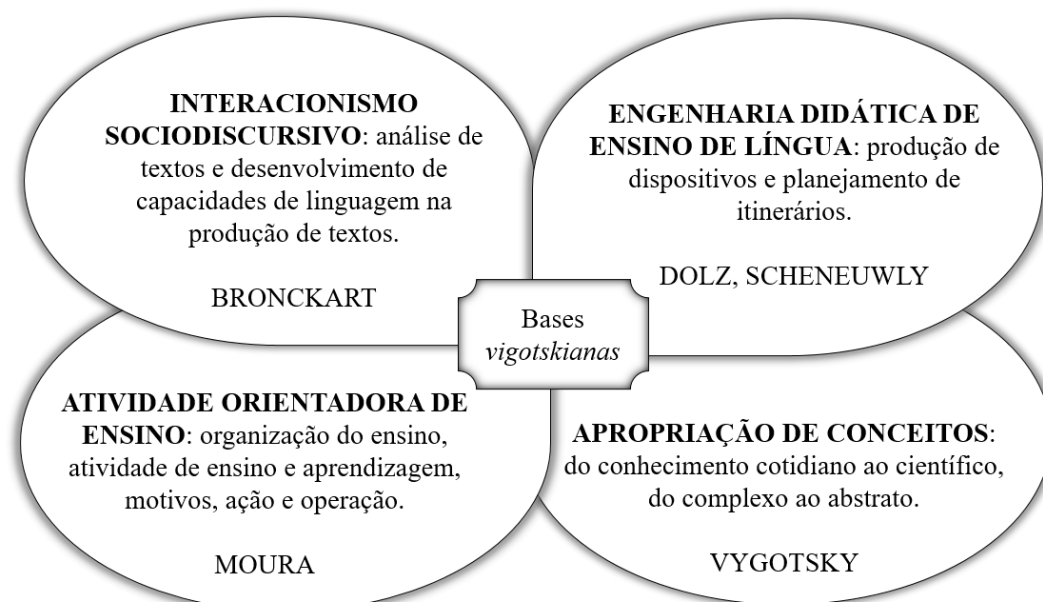
Este trabalho é composto por cinco seções: introdução, fundamentação teórico-metodológica, procedimentos metodológicos, resultados com análise dados e considerações finais.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes (VIGOTSKI et al., 2018, p. 108).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os pilares das bases teórico-metodológicas deste estudo estruturam-se sobre abordagens relacionadas à produção de dispositivos de ensino, produção e análise de gêneros textuais/discursivos, estudos do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de textos, sob práticas específicas de ensino e processos de apropriação de conhecimentos. Assim, os saberes teóricos que fundamentam o percurso deste trabalho pertencem a abordagens que não se opõem nas suas concepções teóricas basilares, pois, de embasamento *vigotskiano*, dialogam com o Materialismo Histórico-Dialético. Nesse contexto, a transposição didática mobilizada na pesquisa parte do marco teórico-metodológico das abordagens do Interacionismo Sociodiscursivo, da Engenharia Didática do Ensino de Língua e da Atividade Orientadora de Ensino e Apropriação de Conceitos (figura 1).

Figura 1 – Esquemática da fundamentação teórico-didática do trabalho de pesquisa



Fonte: Sintetizado pela autora, 2024.

As bases do Interacionismo Sociodiscursivo contribuem com a concepção de gênero de texto/discurso e com os parâmetros de produção e avaliação dos textos empíricos dos

estudantes, em função do desenvolvimento de capacidades de linguagem. Os fundamentos da Engenharia Didática de Ensino de Língua amparam o planejamento geral da intervenção didática, em torno de gêneros textuais como instrumentos de ensino e aprendizagem, assim como a produção de dispositivos didáticos. A Atividade Orientadora de Ensino propõe a organização do ensino no formato de atividade, contemplando motivos, necessidades, ações e operações necessárias para a apropriação de conceitos.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS DIMENSÕES TEXTUAIS DOS GÊNEROS DE TEXTO/DISCURSO

O Interacionismo Sociodiscursivo, abordagem que se baseia em diversas áreas do conhecimento, como a linguística, a psicologia e a sociologia, conforme Bronckart (2003, 2023), tem como objeto de estudo a análise das semioses da linguagem verbal humana em contextos sócio-históricos específicos. Essa perspectiva teórico-metodológica investiga as práticas de linguagem e a relação entre o desenvolvimento de capacidades de linguagem, epistêmicas e praxeológicas, isto é, segundo o autor, o Interacionismo Sociodiscursivo busca compreender como a linguagem molda e é moldada pelas experiências humanas, em suas diversas dimensões. Dessa forma, essa teoria se configura como uma ferramenta para pesquisas que buscam investigar a relação entre linguagem, processos cognitivos e práticas sociais.

A ciência do humano tem por alicerce a ciência do desenvolvimento humano (socialização e individualização) e a do interacionismo social que foca nas relações de interdependência que se desenvolvem entre aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, cultural, linguísticos humanos e os processos históricos (Bronckart, 2006). Nessa perspectiva,

a ciência integrada do humano deveria ter como objetivo último tratar (ou até resolver) os problemas que se colocam concretamente na vida das “gentes”: problemas de trabalho, de formação ou de educação, de patologia social ou individual etc. Aderimos firmemente a essa concepção, e sustentamos, consequentemente que uma ciência do humano somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações de atividade humana. Essa é a razão pela qual, no quadro do ISD, ao lado de trabalhos propriamente teóricos, foram operacionalizados, simultânea e permanentemente, caminhadas de intervenção sobre situações práticas, na ocorrência essencialmente no domínio da didática das línguas (Bronckart, 2006, p. 17).

Pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, os produtos das práticas de linguagem situadas, isto é, **gêneros de textos/discursos**⁷, são instrumentos de desenvolvimento humano, no prisma da apropriação de saberes, de conhecimentos, da capacidade de agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006). Nesse universo, gêneros discursivos são enunciados, construídos historicamente, como formas relativamente estáveis (Bakhtin, 2011, p. 282); estabilidade recorrente da sua normatividade em função da esfera social onde eles circulam (p. 284).

Os produtos da atividade social, segundo Bronckart (2003), no plano individual, a construção da **ação de linguagem** consciente ocorre por meio de um processo de autorregulação que permite ao produtor efetuar escolhas enquanto mobiliza **operações de linguagem** em forma de capacidades para desenvolver as etapas da produção. Nesse sentido, Machado (2005, p. 254) afirma que, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, as operações de linguagem estão em interação contínua para mobilizar representações sobre a situação de ação de linguagem e de escolha do gênero adequado; operações de regulação da infraestrutura do texto (da escolha do tipo de discurso e de seleção de conteúdos); operações de textualização (de relações entre os segmentos, de gerenciamento de vozes enunciativas, de expressão de modalizadores); operações de construção de enunciados e seleção de unidades lexicais.

A produção textual intrinsecamente está ligada às situações sociais de interação, sendo moldada pelas demandas de cada esfera social (trabalho, arte, jornalismo, escola etc.). Nesse sentido, o delineamento de capacidades de linguagem, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), permite identificar as capacidades de linguagem específicas requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais em diversos contextos. Ao analisar os elementos que se articulam no processo de produção textual, ultrapassando a mera análise superficial, é possível compreender a complexidade das capacidades linguísticas. Para Mascanhi (2013, p. 65), as capacidades de linguagem envolvem a mobilização de operações linguísticas em situações comunicativas, complementando a noção de operações de linguagem, que se refere aos processos psicológicos subjacentes à produção textual. Dessa forma, o conhecimento de capacidades de linguagem é essencial, pois ao dominá-las, as pessoas podem utilizar a língua como ferramenta para construir conhecimentos, expressar ideias e interagir com o mundo.

⁷ Neste trabalho, será utilizada a terminologia de “gênero textual/discursivo” para abranger a forma mais ampla de definição, isto é, como instrumento desenvolvido historicamente pelo gênero humano, nas suas interações sociais, objetivando a satisfação das suas necessidades (Bakhtin, 2011).

A relação dialética entre o saber epistêmico (teórico) e o saber praxeológico (prático), segundo Bronckart (2003), mostra como ambos se influenciam mutuamente. Sob essa ótica, para analisar a relação entre desenvolvimento de capacidades de linguagem e apropriação de saberes, faz-se necessário compreender e considerar aliar dois processos relacionados aos conceitos, do saber epistêmico e do praxeológico. Por um lado, o saber epistêmico refere-se ao conhecimento teórico, conceitual e sistemático e é adquirido por meio de estudos, reflexões e experiências. Por outro lado, o saber praxeológico envolve o conhecimento prático, que surge na experiência das práticas sociais, desenvolvendo ao realizar tarefas e resolver problemas concretos. Sob essa questão, pesquisas de Bulea e Bronckart (2008) apresentaram as potencialidades de aplicar esses dois tipos de saberes de forma contextualizada, por meio de práticas de linguagem verbalizadas.

Para não simplificar a discussão da noção de gênero, e os limites entre gênero textual e gênero discursivo, optou-se por chamar gênero de texto/discurso para fazer referência às manifestações empíricas das atividades de linguagem ou de “produções de linguagem situadas” construídas mobilizando recursos lexicais e sintáticos, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro de uma língua (Bronckart, 2006, p. 13).

Sabe-se que a produção textual é um processo complexo que envolve a mobilização de diversas capacidades cognitivas e linguísticas. Conforme Cristovão e Stutz (2011), tomando como base Bronckart (2003), a capacidade de ação possibilita ao produtor mobilizar representações mentais sobre os elementos constitutivos do texto e do contexto de produção, realizando inferências sobre o autor, o público-alvo, o assunto, o tempo, o objetivo e o gênero textual mais adequado. A capacidade discursiva, por sua vez, permite a mobilização de saberes específicos sobre o gênero textual, como o layout, o mundo discursivo, tipo de discurso e a organização do texto por meio das escolhas das sequências textuais. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas envolvem a compreensão e a utilização dos elementos linguísticos que constituem as frases, orações e parágrafos, tais como conectores, organizadores textuais, operadores argumentativos, vozes sociais e modalizadores discursivos. Em síntese, a produção textual é um processo dinâmico que exige a integração de diversas **capacidades de linguagem**, a fim de construir um texto coeso, coerente e comunicativo.

No âmbito da análise das materialidades textuais, o Interacionismo Sociodiscursivo propõe um **modelo teórico** que permite distinguir as condições de produção e a arquitetura textual de diferentes gêneros de texto/discurso. Essa abordagem, fundamentada nos trabalhos de Bronckart (2003, 2023), relaciona essas dimensões textuais às capacidades de linguagem

propostas por Schneuwly e Dolz (2004), a saber: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões gerais do modelo teórico do gênero textual

Dimensão da ação de linguagem	Dimensão da arquitetura interna do texto	
Mundo físico (externa) e sociossubjetivo (interna) - Lugar/situação físico e social de produção. - Momento da interação (extensão do tempo), objetivos, intenções e motivos. - Emissor/agente produtor e posição social do enunciador. - Receptor/interlocutor e posição social do destinatário. - Conteúdo temático ou referente (temas, informações). - Suporte de circulação (físico/eletrônico).	Infraestrutura textual - Plano geral do texto. - Tipos de discurso/mundos discursivos (EXPOR, NARRAR, implicado, autônomo): discurso interativo, relato interativo, discurso teórico, narração. - Sequências textuais: narrativa, descritiva, dialogal, argumentativa, explicativa, injuntiva. - Outras formas de planificação (script, esquematização). <i>Organização temática: temática, agonística, planificação.</i> <i>Organização discursiva: Tipos discursivos (textualização).</i> <i>Relações predicativas, segundo Bronckart (Miranda, 2020)⁸:</i>	Textualização Mecanismos de textualização: conexão (organizadores), coesão nominal (anáforas), coesão verbal. Mecanismos enunciativos: responsabilização enunciativa e gerenciamento de vozes; modalizações. Mecanismos de responsabilização enunciativa. <i>Foco enunciativo, Vozes e pontos de vista, Atribuições modais (lógicas, deônticas, apreciativas)</i>, segundo Bronckart (Miranda, 2020).
Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Outras capacidades de linguagem: multissemiótica		

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003, 2023); Dolz e Schneuwly, (2004, p. 44).

Legenda: Os três estratos do folhado textual em vermelho

O quadro 1 apresenta o modelo teórico de análise de textos empíricos proposto por Bronckart em 2003, o qual se estrutura em torno das seguintes dimensões: contexto de produção, infraestrutura global, mecanismos de textualização e enunciativos. É importante ressaltar que Miranda (2020) aponta para uma possível incorporação da **coesão verbal** dos mecanismos de textualização à infraestrutura textual, por sugestão do próprio Bronckart em 2013. No entanto, na versão mais recente do modelo, apresentada por Bronckart (2023), não é confirmada essa alteração.

Ao analisar o quadro geral do modelo para a análise de textos empíricos, observa-se que as capacidades de ação, entendidas como o conjunto de possibilidades de atuação linguística

⁸ MIRANDA, F. (2020). O modelo de análise de textos e discursos do Interacionismo Sociodiscursivo: panorama histórico e (uma possível) configuração atual (online). III Jornada do GEPLA (19/11/2020). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XMxP_plufFA.

(provável poder fazer), são influenciadas por uma complexa rede de fatores. De acordo com Dolz, Schneuwly (2004) e Barros (2012), esses fatores englobam tanto elementos do mundo físico da ação de linguagem (lugar, momento, produtor e receptor), quanto aspectos do contexto sociossubjetivo (lugar social, posição social dos interlocutores, motivo e objetivo da interação) e do conteúdo temático (conhecimentos e temas a serem abordados). Lousada (2007), por sua vez, enfatiza que a capacidade de ação está intrinsecamente ligada à compreensão da situação comunicativa, ou seja, à capacidade de identificar a função social do texto e de adaptar a linguagem aos objetivos da interação.

As **capacidades discursivas** assim como as **linguístico-discursivas** vinculam-se aos elementos que compõem os estratos constituintes do texto, dos três folhados de Bronckart (2003, 2023).

Os textos empíricos apresentam uma **arquitetura interna** estruturada em três níveis concomitantes: no nível englobante (ou primeiro nível), a infraestrutura geral do texto; no nível intermediário (ou segundo nível), os mecanismos de textualização; e no nível superficial (terceiro nível), os mecanismos de enunciação. Nesse sentido, concebe-se o texto “como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (Bronckart, 2003, p. 119). Dessa forma, essa proposta de análise de textos a partir das três camadas contribui para uma compreensão mais aprofundada dos processos de produção e interpretação textual.

O conhecimento das diferentes dimensões da infraestrutura do texto é fundamental para a tomada de decisões que envolve a escrita. Nesse sentido, o desdobramento das **capacidades discursivas** (Schneuwly e Dolz, 2004), segundo Barros (2012), ocorre em uma série de escolhas: dos elementos constituintes do plano geral do texto (*layout*); das ações relacionadas ao tipo de discurso (teórico, narração, relato interativo e interativo); e das sequências textuais que são articuladas: narrativa (situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final, avaliação e fase de oral); descritiva (fase de ancoragem no título/tema, aspectualização ou propriedades e características, e relacionamento ou comparação); argumentativa (premissa ou dados, argumentação, contra-argumentos ou restrição e conclusão); explicativa (constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação); dialogal (abertura, transacional, encerramento); injuntiva, script e esquematizações.

As capacidades **linguístico-discursivas**, por sua vez, vinculam-se, segundo Cristovão (2011) e Barros (2012), à coerência geral de um texto, por meio dos mecanismos de textualização (relações entre os níveis de organização das ideias do texto, coerência e coesão) e dos enunciativos (clarificação dialógica do texto).

Os **mecanismos de textualização** mobilizam as séries isotópicas de organizadores e retomadas nominais para atribuir aos textos conexão, coesão nominal e coesão verbal. O progresso coerente do conteúdo temático é feito por meio de conexões ou organizadores textuais, no plano do significante e do significado, que promovem articulações entre os tipos de discurso (segmentação), entre as sequências textuais (balizamento), entre as fases de cada sequência (empacotamento) e entre os períodos que compõem a mesma fase (encaixamento ou ligação). Esses mecanismos podem “atravessar (ou transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre diferentes componentes)” (Bronckart, 2003, p. 260).

Os **mecanismos de coesão nominal** cumprem a função de introdução, geralmente um sintagma nominal indefinido, e de retomada do tema, também recorrendo ao apagamento ou à elipse dos referentes do texto (argumentos, personagens), por meio da construção de cadeias anafóricas, compostas por sintagmas nominais e pronominais. Da categoria das anáforas pronominais fazem parte os pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e os apagamentos pronominais ($\emptyset$). Da categoria das anáforas nominais fazem parte diversos tipos, inclusive o próprio sintagma antecedente. Às vezes, correspondem a elementos mais ou menos lógicas de associação, inclusão ou contiguidade (Bronckart, 2003, p.269).

Finalmente, em relação aos **mecanismos de coesão verbal**, a progressão do texto é analisada a partir da articulação de tempos e modos verbais, sobretudo em relação a fatores de temporalidade expressos pelos processos verbalizados e situabilidade temporal relacionados ao momento de fala (simultaneidade, anterioridade, posterioridade); e fatores de aspectualidade (de estado, de atividade, de realização e de acabamento) que são os sintagmas verbais com propriedades internas de processo, em relação a sua duração, frequência e grau de realização do processo (concluso, inconcluso e de realização total). Além disso, advérbios e sintagmas explicitam eixos de referência com valor temporal podem exercer a função de coesão verbal. A proporção de sintagmas nominais e verbais que se apresenta nos diferentes tipos de discursos é conhecida como densidade. Quando a quantidade de sintagmas verbais supera os sintagmas nominais, entende-se que há maior densidade verbal (Bronckart, 2003).

Os **mecanismos enunciativos** (Bronckart, 2003) contribuem para o estabelecimento da coerência interativa do texto, por meio das modalizações e do gerenciamento de vozes. Segundo esse autor, as modalizações apresentam, em qualquer nível da arquitetura textual, comentários, avaliações ou julgamentos sobre alguns elementos do conteúdo temático, segundo o mundo objetivo (lógicas), o mundo social (deônticas), o mundo subjetivo (apreciativas) e expõem aspectos pragmáticos vinculados a intenções, finalidades, capacidades e julgamentos do agente.

As expressões das modalizações contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e orienta o destinatário na interpretação do conteúdo temático. Essas marcações são feitas por meio de tempos verbais, auxiliares de modo, advérbios e locuções adverbiais e orações impessoais.

Além disso, dentro dos mecanismos enunciativos, tem-se, de forma explícita ou implícita, a marcação e gerenciamento das vozes de responsabilidade do que é expresso no texto: seja do textualizador (como expositor ou narrador), seja do autor empírico (como sujeito físico), seja de vozes de instâncias sociais e/ou de personagens (Bronckart, 2003). Nesse sentido, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (Bronckart, 2003, p. 326).

Esta pesquisa adota o Interacionismo Sociodiscursivo, com foco na análise das práticas de linguagem, especialmente na produção e análise de textos empíricos produzidos por estudantes, no gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa. O processo de produção textual envolve ações, escolhas conscientes e operações de linguagem, influenciadas pela interação social e pelos contextos escolar e extraescolar. Essas ações mobilizam capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva), organizadas em diferentes níveis do texto.

2.1.1 O gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa e seu modelo didático

Na escola, o trabalho com gêneros textuais vem-se mostrando uma metodologia para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual escrita dos estudantes. Sob essa abordagem, os **gêneros textuais/discursivos** são considerados “megainstrumentos” que permitem agir em diferentes situações de comunicação discursiva (Dolz e Schneuwly, 2004, p.25). Dessa forma, o olhar para os gêneros textuais/discursivos como instrumentos de ensino/aprendizagem orienta a intervenção didática do professor.

As práticas de ensino de língua devem visar, principalmente, ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para tornar o estudante consciente da autoria do seu texto. Nesse sentido, é possível percorrer o caminho para que ocorra apropriação pelo estudante, por meio da organização do ensino, sob o olhar da Engenharia Didática de Ensino de Língua, lançando mão da organização das práticas no formato de itinerário de ensino de gênero, na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz *et al.*, 2004), considerando os

modelos de gêneros textuais/discursivos historicamente produzidos nas diferentes esferas sociais, sem ignorar seu engajamento discursivo.

Aulas de língua portuguesa podem ser estruturadas com base nos gêneros textuais/discursivos como **instrumentos para ensinar a língua**, e assim instrumentalizar o estudante a partir da sua realidade (Marcuschi, 2011, p.31) e necessidade. Sob essa orientação, propicia-se o desenvolvimento de *capacidades linguageiras* reflexivas (Cristovão e Nascimento, 2011, p. 35), na produção de textos. Nesse sentido,

o ensino voltado para a análise das ações em contextos nos quais se manifestam problemas de “integração e de cidadania” desenvolveria a consciência prática dos aprendizes em duas direções: uma levaria a detectar as características das ações; outra que consistiria em fazer os estudantes produzirem em variados contextos de ação e com diferentes gêneros, textos que tenham a ver com esses problemas.” “capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, despertar consciência sobre situações concretas (Bronckart citado por Cristovão e Nascimento (2011, p. 41).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 116), baseando-se na perspectiva de gêneros de Bakhtin, os textos produzidos se distribuem em gêneros, que são designados ou nomeados, e podem ser avaliados, observando as três dimensões que os identifica como tal: o conteúdo temático ou o que é dizível; a estrutura ou organização composicional do dito; e o estilo ou os meios linguísticos que operam para dizê-lo. Nessa perspectiva, neste estudo, assume-se a dissertação-argumentativa como um gênero de texto da esfera escolar, concordando com Oliveira (2016), mas que também **transcende** esse espaço, quando o candidato, no exercício da sua cidadania, participa de processos seletivos, como no Exame Nacional de Ensino Médio e Provão Paulista Seriado, e mobiliza os conhecimentos do gênero de texto em questão, visando a obtenção de uma avaliação suficiente que lhe permita concorrer por uma vaga no ensino superior.

No Brasil, o gênero de texto dissertação-argumentativa transformou-se em conteúdo, cuja produção empírica acontece, principalmente, na escola, em cursos pré-vestibulares e em processos seletivos de vestibular e concursos públicos. Nessa conjuntura, se por um lado, a terminologia de **capacidades de linguagem** na escrita pertence ao campo teórico que fundamenta esta pesquisa, por outro lado, no campo da prática pedagógica, faz-se necessária a mobilização de uma outra terminologia: **competências** e **habilidades**. Além disso, para o ensino da produção da dissertação-argumentativa deve ser considerado o objetivo didático relacionado à coerência do conteúdo a ser ensinado e aos resultados esperados em relação à aprendizagem. Frente a isso, propõe-se a analogia da ponte entre a academia-documentos-sala de aula, para considerar a validade didática (legitimidade, pertinência e coerência) deste estudo,

que pode ser explicada a partir das relações possíveis entre as ações/operações de linguagem necessárias para a promoção do desenvolvimento de **capacidades de linguagem**, consideradas no ensino do gênero, e as **competências e habilidades** elencadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 483-505) e das bases tecnológicas do CPS.

O documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) propõe práticas didáticas de ensino e aprendizagem baseadas em desenvolvimento de **competências e habilidades**. Por outro lado, o Centro Paula Souza (CPS) orienta a organização do ensino em torno de gêneros textuais/discursivos (quadro 2).

Quadro 2 – Bases tecnológicas, competências e habilidades relacionadas ao ensino da produção textual da dissertação-argumentativa

<i>Bases tecnológicas</i>	<i>Campo de atuação</i>
Eixo das práticas de leitura e escrita. Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculado por textos e atos de linguagem. Relação do texto com o contexto de produção e experimentação dos papéis sociais. Refutação e réplica.	Campo de atuação na vida pública, cujo domínio social de comunicação é a discussão de problemas sociais controversos.
<i>Competência específica de linguagens e suas tecnologias</i>	<i>Competência geral da Educação Básica</i>
C3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. Habilidade (EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	C7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta Habilidade (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

Fonte: Plano de ensino do CPS e BNCC (Brasil, 2018).

A inserção da prova de redação nos processos seletivos brasileiros, a partir do Decreto 79.298/1977⁹, tornou-se um marco importante na avaliação da competência escrita dos candidatos. Desde então, estudos como os Rocco (1983) têm evidenciado as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção textual, especialmente no que se refere à elaboração de textos mais complexos, que exigem o domínio do pensamento abstrato. Diante desse cenário, a dissertação-argumentativa, gênero que exige a defesa de um ponto de vista de forma clara e coesa, inserida nas práticas do campo de atuação na vida pública, consolidou-se como o gênero textual predominante em vestibulares e concursos públicos, refletindo as demandas cada vez mais exigentes do mundo contemporâneo. Consequentemente, esse gênero tornou-se um importante objeto de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio de instituições públicas e particulares, incluindo cursinhos preparatórios de vestibular, o que tem pautado o **contexto físico e sociossubjetivo** da produção do gênero (enunciador, interlocutor e situação e objetivo da produção).

Em práticas de ensino, num primeiro momento, segundo Schneuwly e Dolz (2004), o **objeto de ensino** é contemplado na implementação do dispositivo de ensino e na intervenção que o professor realiza, para, em segunda instância, por meio da regulação das aprendizagens (interna e local), a superação dos **obstáculos**¹⁰ linguísticos encontrados durante o processo de aprendizagem dos estudantes seja promovida. Essa regulação pode partir da obtenção de informações sobre o estado de conhecimento dos estudantes (interna) ou através das interações do professor com os estudantes observando as atividades escolares (regulação local). Em terceira instância, no momento da institucionalização, promove-se a fixação de conhecimentos construídos pela humanidade historicamente; finalizando com a criação de memória didática ou compartilhamento da construção do conhecimento comum e coletivo, dando um sentido de totalidade ao objeto de ensino, revelando o que foi, está sendo e será ensinado.

No que concerne à transposição didática, baseada nas contribuições de Machado e Cristóvão (2006), Cristóvão e Nascimento (2011) e Barros (2012), é necessário contar com a explicitação dos saberes a serem ensinados, considerando os conhecimentos historicamente construídos nas práticas escolares, para, assim, prever os possíveis obstáculos e, dessa forma, organizar o ensino de forma a viabilizar a apropriação dos saberes e conhecimentos pelos

⁹ Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁰ “Obstáculos”, da teoria da transposição didática, no sentido apontado por Chevallard (1985). Outras especificidades conceituais são apresentadas no próximo item (2.2 Engenharia Didática de Ensino de Língua).

estudantes, por meio de ações e interações didáticas mediadas por instrumentos de ensino adequados.

O primeiro passo para a transposição didática, conforme Cristóvão e Nascimento (2011), é a descrição do modelo didático do gênero textual/discursivo, no que tange às especificidades e regularidades, tanto dos parâmetros que influenciam a produção quanto a arquitetura interna dos textos, são apresentadas no quadro 3, segundo Canizares *et al.* (2019), Canizares (2019) e Manzoni *et al.* (2021, p. 38).

Quadro 3 – Modelo teórico-didático do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa

Parâmetros que influenciam a produção		
Capacidades de ação	Contexto da situação de produção ou parâmetros do mundo físico ▪ Emissor: nome do candidato participante de processo seletivo. ▪ Receptor: profissionais que compõem bancas corretoras/avaliadoras, mínimo dois, podendo haver um terceiro. ▪ Momento e lugar da interação: fase da produção da redação, em lugares pré-selecionados do processo seletivo de vestibulares. ▪ Objetivo da interação: demonstrar domínio da língua portuguesa na defesa de um ponto de vista polêmico por meio de argumento. Contexto de produção/parâmetros do mundo sociossubjetivo ▪ Enunciador: sujeito cidadão que faz uso do bom senso para defender um posicionamento crítico sobre um assunto polêmico. ▪ Interlocutor: sujeito universal anônimo e avaliador ou examinador, com poder decisório sobre o desempenho do produtor da DAV. ▪ Contexto e lugar de produção: processo avaliativo e seletivo de vestibular, cujos participantes pleiteiam uma vaga na Universidade. ▪ Efeito desejado no interlocutor: demonstrar suas capacidades de linguagem e, assim, conseguir uma vaga na universidade. Suporte de circulação: modalidade escrita, materializada em folha de papel própria de vestibular, formatada com 30 linhas. Conteúdo temático: assuntos polêmicos atuais, de interesse geral, da área social, econômica, ambiental, política e comportamental.	
	Arquitetura interna do texto	
Capacidades discursivas	Infraestrutura	Plano geral do texto: Introdução, desenvolvimento e conclusão, no mínimo com três parágrafos. Título opcional.
		Tipo de discurso predominante: discurso <i>misto interativo teórico</i>; do mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado e conjunto.
		Sequência textual predominante: <i>argumentativa</i> (premissa da constatação inicial, argumentos ou suportes, restrição e conclusão ou nova tese). Estatuto dialógico de convencer com encaixamento de segmentos de sequência <i>explicativa</i> e <i>descritiva</i>.
Capacidades	Mecanismos de	Conexão: Presença de operadores lógico-argumentativos. Articuladores que indicam: certeza, probabilidade, causa/consequência, restrição/oposição, esclarecimento/retificação, concessão/contradição, gradação; organizam argumentos, preparam conclusão etc.

		Coesão nominal: cadeia anafórica pronominal (este, esse, aquele; que, o qual, onde, cujo etc.) e nominal (sinônimos, hiperônimos, perífrases etc.). Referência intertextual. Ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular. Apagamentos da 1ª. Pessoa (das marcas de subjetividade).
		Coesão verbal: atemporalidade ou temporalidade primária. Densidade verbal fraca. Predominantemente localização no presente. Em menor grau, retroativa (pretérito perfeito e imperfeito) e projetiva (futuro do pretérito). Presente e o passado: valor genérico. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular. Frases passivas. Aspectualizadores: atualmente, hoje em dia, cada vez mais e muitas vezes.
	Mecanismos de enunciação	Gerenciamento de vozes: voz do autor do texto e vozes sociais citadas por meio de mecanismos de intertextualidade.
		Modalização: predominantemente lógica (é evidente, é certo que, necessariamente, talvez, é provável/possível etc.); e, em menor densidade, deôntica (é preciso, deve).

Fonte: Canizares (2019, p. 40).

Conforme a síntese apresentada no quadro 3, Canizares (2019, p. 40) aponta as dimensões do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa, tomando como base o roteiro de análise das camadas ou folhados do texto de Bronckart (2003). Com relação aos **parâmetros que influenciam a produção**, pode-se acrescentar que essa modalidade de gênero “tem como função social avaliar a competência do candidato no uso da linguagem” em textos escritos por candidatos, que participam no processo de disputa de uma vaga no ensino superior (Pavani *et al.*, 2006). Portanto nessas semioses situadas, o produtor mostra o seu ponto de vista sobre algum assunto, organizando as ideias em textos que serão lidos e avaliados por uma banca.

Quanto ao conteúdo temático, no Exame Nacional de Ensino Médio, as propostas de redação dos últimos anos¹¹ tem envolvido diversos assuntos, tais como:

“Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”/2023; “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”/2024; “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”/2022; “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”/2021; “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileiras”/2020; “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”/2019; “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”/2018; “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”/2017; “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”/2016; “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”/2015; “Publicidade infantil em questão no Brasil”/2014; “Efeitos da

¹¹ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

implantação da Lei Seca no Brasil”/2013; “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”/2012, entre outros.

Com relação à **arquitetura interna do texto**, no quadro 3, pode ser observado que é composta pela infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciativos. Destaca-se que, no plano geral, a organização do texto é realizada em, pelo menos, três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão) para dissertar sobre um tema polêmico, a partir de uma tese que representa o ponto de vista a ser defendido e/ou refutado pelo autor, mobilizando argumentos fundamentados em dados pertinentes. É necessário destacar, antes de tudo, que as capacidades de linguagem dominantes desse gênero se referem à argumentação, sustentação, refutação e negação de tomadas de posição sobre um assunto polêmico. Ademais, o ato de argumentar, segundo Adam (2011) envolve o direcionamento da atividade de linguagem para convencer alguém sobre um assunto, contrapondo enunciados que são sustentados por operadores argumentativos.

A análise da discursividade da dissertação-argumentativa, conforme Canizares (2019), com base em Bronckart (2003), revela a presença de um discurso misto, caracterizado pela combinação de elementos interativos e teóricos. Essa característica se manifesta na alternância entre momentos em que o autor apresenta seu ponto de vista de forma pessoal, estabelecendo um diálogo com o leitor, e momentos em que utiliza uma linguagem mais objetiva, com o objetivo de apresentar informações de forma clara e concisa. A natureza dialógica desse gênero textual permite a combinação de diferentes sequências textuais, como sequências explicativas, que apresentam informações de forma objetiva, e sequências argumentativas, que visam defender uma tese por meio de justificativas e refutações.

As informações apresentadas no quadro 3, realizada por Canizares (2019) com base em Bronckart (2003), revelam que a progressão coerente do conteúdo temático é alcançada por meio da articulação de diversos elementos textuais. Essa articulação se dá por meio de operadores de articulação temporal e lógico-argumentativos, que estabelecem relações entre tipos de discurso, sequências textuais e períodos. Além disso, a coesão nominal, principalmente por meio de cadeias anafóricas, e a coesão verbal, com predominância da voz passiva no presente (isocrônico) e, em menor grau, retroativa (pretérito perfeito e imperfeito) e até projetiva (futuro do pretérito), contribuem para a construção de um texto coeso e coerente.

Com relação aos mecanismos enunciativos (modalizações e gerenciamento de vozes), Canizares (2019), com base em Bronckart (2003), observa que nesse gênero de texto/discurso são evidenciados termos que remetem à condição de verdade (modalizações lógicas) e marcações de valores relacionados conformidade com as normas da sociedade (modalizações

deônticas). Ademais, o gerenciamento das vozes pode ser realizado pela autoria empírica impessoal, pelo uso do argumento de autoridade, enquanto argumento de prestígio, e pelas vozes sociais.

Em suma, em uma situação de interação determinada, o estudante precisa “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as ações e operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 44). Nesse contexto, segundo os autores, o desenvolvimento das capacidades de linguagem é um processo dinâmico que envolve, em parte, a reprodução de modelos linguísticos presentes no ambiente social. Ao estudar essas capacidades, é possível compreender as transformações que ocorrem na linguagem ao longo do processo de aprendizagem, o que contribui para a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica.

Neste trabalho de pesquisa, o modelo didático do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa apresentado representa um guia para o ensino desse gênero, por meio da observação atenta à estrutura específica que abrange os parâmetros que influenciam a produção (capacidade de uso da linguagem para defender um ponto de vista sobre um tema controverso); conteúdo temático (abordagem de temas atuais e relevantes); arquitetura interna do gênero; capacidade mobilização de diferentes tipos de discurso (interativo e teórico) e utilização diversos recursos linguísticos para construir a argumentação.

2.2 ENGENHARIA DIDÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA E A NOÇÃO DE OBSTÁCULO LINGUÍSTICO

A expressão Engenharia Didática origina-se na década de 1980, na França, a partir da pesquisa de uma metodologia que pretendia discutir as ações didáticas para o desenvolvimento e produção de conhecimento, na área de ensino da Matemática, sendo um dos contribuintes Chevallard (Carneiro, 2005). Os princípios de criação de tarefas específicas para o ensino foram aproveitados pela Engenharia Didática de Ensino de Língua (Dolz, 2016), tendo como uma das funcionalidades a elaboração de ferramentas, instrumentos ou dispositivos didáticos com propostas de ações e tarefas escolares com exercícios que considerem os saberes e conhecimentos historicamente acumulados, dos professores e dos estudantes

A modalidade de Engenharia Didática de Ensino de Língua que se segue aqui é a que dialoga diretamente com a teoria dos gêneros na escola (Schneuwly e Dolz, 2004) e, principalmente, com os fundamentos teórico-didáticos do Interacionismo Sociodiscursivo

(Bronckart, 2003, 2023) que propõem práticas de ensino e mediação semiótica com ferramentas de trabalho, através do uso de uma grande diversidade linguística, num processo de aprendizagem e interação, visando ao letramento e desenvolvimento da linguagem (Dolz, 2016).

No âmbito específico da Engenharia Didática de Ensino de Língua, a partir da transposição didática (De Pietro, 2016), é elaborado o modelo didático do gênero textual/discursivo, determinando as especificidades, as regularidades e as dimensões ensináveis do gênero, para orientar o planejamento e organização do ensino, condizente com os objetivos de ensino do professor e da instituição educativa, para assim, em instância final, promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004; Barros, 2012).

O trabalho da Engenharia Didática de Ensino de Língua paira sobre o ensino de gênero textual na escola, contemplando a promoção, em instância final, do desenvolvimento de capacidades de linguagem. No planejamento das atividades pedagógicas, o professor deve prever a apropriação dos saberes ensináveis, a sua legitimidade, a pertinência de acordo às capacidades dos estudantes e a solidarização em relação aos objetivos didáticos (Dolz e Schneuwly, 2004). Ademais, segundo Dolz (2016, p. 241), a Engenharia Didática de Ensino de Língua,

organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos estudantes. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.

No processo de transposição didática do gênero de texto/discurso, a identificação dos **obstáculos** é essencial para adaptar os conteúdos curriculares, tornando-os compreensíveis, por meio de estratégias mobilizadas durante as práticas de ensino. Dessa forma, refletir sobre os tipos de obstáculos pode tornar a intervenção didática relevante e, assim como Dolz *et al.* (2010, p. 31), neste estudo, assume-se o termo **obstáculo como a dificuldade de uso da língua**, possíveis e passíveis de serem superados por meio de práticas textuais reflexivas.

O termo “obstáculo” corresponde à conceitualização de Chevallard (1985) e faz referência às barreiras que surgem na transformação de saber científico em saber escolar, afetando a maneira como os conhecimentos são compreendidos e ensinados. Nessa linha, na teoria da transposição didática, as barreiras podem ser da ordem **epistemológica** (inerentes à

natureza e complexidade do próprio conhecimento); **praxeológica** (relacionadas às práticas e técnicas de ensino); **didática** (sobre as condições para a organização de ensino) e **ontológica** (relacionado ao objeto de conhecimento).

A partir dos “obstáculos epistemológicos” evidenciados na transposição didática, de acordo com Chevallard (1985), podem ser destacados dificuldades específicas. Nesse sentido, Bachelard (1996) cita os “**obstáculos**” para se referir aos entraves que a **linguagem** manifesta no processo de apropriação de conhecimentos científicos, podendo ser os conceitos vagos contidos na linguagem do cotidiano que dificultam a compreensão da comunicação e atrapalham a aprendizagem do saber científico. Essas **barreiras linguísticas** podem contemplar: obstáculos da experiência inicial (impressões prévias); obstáculos subjetivos (emoções e crenças pessoais); obstáculos do conhecimento comum (intuitivo ou empírico); obstáculos verbais (ambiguidades da linguagem); obstáculos substancialistas (realidade concreta x conceitos abstratos); e obstáculos animistas (atribuição de características humanas).

Dentre os tipos de obstáculos, Dolz *et al.* (2017) apontam os tipos da ordem epistemológica, ontogenética e/ou didática. Nesse sentido, o professor Dolz¹², apoiando-se na definição de obstáculo de Bachelard, explica que os **epistemológicos** se relacionam com a construção conceitos e saberes e com o desenvolvimento do conhecimento científico por ruptura e superação da resistência ao conhecimento novo enraizado no senso comum. Os obstáculos da ordem **ontogenética** implicam as capacidades e desenvolvimento do estudante ou a sua condição neurofisiológica. Os obstáculos **didáticos** ou pedagógicos podem estar atrelados às condições de ensino ou vinculados às barreiras e estratégias metodológicas no momento do planejamento do ensino ou no ato de ensinar.

No universo dos obstáculos no processo de ensino e aprendizagem, Dolz (2022) aponta categorias de obstáculos da ordem **cognitiva** (processos mentais), **linguística** (domínio da língua), **social** (interagir com textos diversos), **afetiva** (autoestima) e da própria **organização** do ensino (metodologia pouco eficaz).

O desenvolvimento da linguagem implica o enfrentamento de obstáculos específicos. Segundo Dolz (2022, p. 300), o domínio limitado da língua pode, por si só, ser um obstáculo à aprendizagem reflexiva. Portanto é necessário considerar que o saber linguístico, que envolve

¹² Aula do professor Joaquim Dolz, na disciplina “Pesquisas em Engenharia Didática e Ensino de Línguas II: Identificação de Obstáculos de Aprendizagem e Elaboração de Intervenções”, 30/03/2023, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da FFLCH-USP/São Paulo, sob a responsabilidade da professora Eliane Gouvêa Lousada.

o conhecimento da língua para saber agir em situação de comunicação, pode mobilizar **obstáculos linguísticos** relacionados ao domínio da língua, tais como:

- a) compreensão fonética, lexical, gramatical;
- b) utilização de regras gramaticais (pontuação, concordância, regência, tempo verbal);
- c) repetição de palavras por falta de vocabulário e de conhecimentos de sinônimos ou de termos técnicos;
- d) dificuldade em encontrar termos específicos para a expressão com clareza e objetividade;
- e) dificuldade em construir frases complexas estabelecendo relações lógicas entre as ideias;
- f) uso inadequado de conectivos e gerenciamento da ambiguidade;
- g) falta de progressão temática;
- h) desconhecimento da estrutura do gênero de texto/discurso;
- i) dificuldade na diferenciação dos níveis de formalidade, dentre outros.

No agir reflexivo docente, a análise dessas categorias (capacidades de linguagem) é necessária visando à mobilização de estratégias, adaptação e organização do ensino, no intuito de promover ações didáticas para enfrentar e superar os possíveis obstáculos, tanto os previstos, quanto os que se sucedem em situação de ensino ao longo da intervenção didática.

A noção de **obstáculo** linguístico, na abordagem da Engenharia Didática de Ensino de Língua, de perspectiva *vigotskiana*, a identificação de problemas relacionados à produção de texto pode ser realizada por ocasião da avaliação inicial da zona próxima de desenvolvimento do estudante. Nessa ótica, e com o intuito de orientar as soluções, Dolz *et al.* (2009); Dolz (2016, 2022, 2023a, 2023b) consideram fundamental a observação e identificação do tipo de obstáculo linguístico como instrumento norteador para o professor orientar a interação didática e refletir sobre a função da tarefa que será proposta, sem desistir da reflexão sobre a fonte e causa dos erros, que podem estar vinculados aos saberes da estudante e/ou do professor.

Na prática docente, observar os erros na expressão escrita dos estudantes pode ser realizado por meio da percepção de indicadores específicos para o enfrentamento de obstáculos linguísticos. Nessa perspectiva, Dolz *et al.* (2017, p. 74) afirmam que “o erro ou o disfuncionamento são manifestações dos obstáculos de aprendizagem da escrita em geral e em particular”. Os **erros**, ou **manifestações concretas dos obstáculos**, de acordo com Bachelard (1996), são intrínsecos ao processo da apropriação do conhecimento científico, portanto inerentes ao da aprendizagem. Para esse autor, a produção de conhecimento científico resulta da superação dos obstáculos que impedem os sujeitos de apropriar-se dos conhecimentos do

mundo. Portanto, em todo processo de ensino e aprendizagem, os obstáculos precisam ser previstos, refletidos, enfrentados, pois uma vez superados, o conhecimento se estabiliza em forma de representações.

Os **obstáculos** prováveis, que frequentemente são evidenciados no processo de ensino, podem ser antecipados, segundo Dolz *et al.* (2010). Esses autores apontaram diferentes fontes de dificuldades: motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas, sensório-motor, como sendo possíveis obstáculos para a escrita. Portanto, ações didáticas específicas do professor podem prever dificuldades de ensino e de apropriação de saberes por parte dos estudantes. Dessa forma, a observação antecipada das fontes das dificuldades pode fornecer ao professor informações a serem contempladas no planejamento da intervenção pedagógica de forma mais assertiva.

Dentre os pressupostos que envolvem a Engenharia Didática de Ensino de Língua, Dolz (2016, 2022, 2023) afirma que as ações e a intervenção didática do professor sejam baseadas em práticas de ensino de gêneros textuais/discursivos, com finalidades diversas, segundo um contexto social específico, organizadas em forma sequencial. Consequentemente, o agir do professor, mediador do processo de ensino aprendizagem, possibilita o olhar para os saberes não apropriados pelos estudantes, isto é, levantamento de obstáculos linguísticos, com o intuito de direcionar ações e tarefas que possam promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem de forma integral.

A partir da identificação dos obstáculos linguísticos atrelados à produção textual em uma determinada situação de comunicação, o professor não somente pode elaborar, mas também adaptar um dispositivo de ensino já analisado, no intuito de promover a superação das dificuldades observadas nos textos produzidos pelos estudantes. Por outro lado, ao longo da intervenção didática, outros obstáculos podem surgir, principalmente por ocasião do desenvolvimento das tarefas com exercícios. Frente a essa situação, o professor pode lançar mão de outros instrumentos, ou destinar maior tempo para resolver esses problemas ou pode intervir para sanar dúvidas. Nesse ambiente de interação verbal entre estudantes e professor, enfrentando os obstáculos os estudantes encaminham-se ao desenvolvimento real, tornando-se autônomo e capaz de resolver problemas mobilizando seus novos (Dolz *et al.*, 2017).

As etapas que a Engenharia Didática de Ensino Língua, segundo Dolz (2021)¹³, remetem a quatro momentos:

¹³ DOLZ, Joaquim. Palestra online sobre “A engenharia didática das línguas: contribuições para democratizar o letramento. Em 09/2022. https://www.youtube.com/watch?v=lpy_IBGYX90

- o da **concepção** dos dispositivos de ensino, análise dos objetos de ensino, das dimensões linguísticas, psicossociais, cognitivas (capacidades de linguagem), sociológicas, institucionais e materiais;
- da **implementação**, experimentação e análise das práticas de ensino: objetos efetivamente ensinados, procedimentos, suportes – atividades – formas sociais de trabalho;
- da **avaliação** do impacto e da validade didática;
- da **extensão**, seguimento e generalização.

Em síntese, a Engenharia Didática de Ensino de Língua contempla a produção de dispositivos ou ferramentas didáticas de ensino, com propostas de atividades didáticas e análise do processo de ensino e aprendizagem de um gênero textual/discursivo, inerente a uma situação de comunicação específica. Para isso, a apropriação das dimensões ensináveis, sistematização e modelização do gênero textual/discursivo é o primeiro passo (Dolz, 2016), antes da concepção dos dispositivos de ensino. Um passo adiante, a organização de ensino em **sequência didática** ou **itinerários** (Dolz, et al, 2020) de ensino, atrelada a práticas de ensino condizentes com os objetivos e necessidades de saberes do gênero, a sua legitimidade e a acessibilidade para o estudante torna-se imprescindível.

De acordo com Dolz (2016), na Engenharia Didática de Ensino de Língua, para promover aprendizagem, o estudante precisa experienciar a atividade de forma ativa, por meio de situações de comunicação de fala, escrita e de leitura. Para essa finalidade, **exercícios** de língua, utilizados como instrumentos de mediação da interiorização e desenvolvimento de novas capacidades de linguagem, podem conduzir o processo, desde que atrelados a projetos de dizer, de produção de gêneros textuais, orais e/ou escritos, como por exemplo, resumos, sínteses, resenhas, contos, poemas, seminários etc. Porém, é necessário perceber os limites da atividade didática relacionada às **tarefas com exercícios escolares**¹⁴, pois o uso excessivo pode acarretar resultados negativos. Nessa situação, a Engenharia Didática de Ensino de Língua propõe que, na elaboração dos dispositivos didáticos de ensino, sejam consideradas tarefas que orientem a aprendizagem do estudante, combinando tarefas simples e complexas, com acompanhamento inicial do professor, até que os estudantes se apropriem do conhecimento e passem a agir de forma autônoma.

¹⁴ As **tarefas** são atividades específicas destinadas à mediação do ensino e da aprendizagem das línguas, visando à promoção do desenvolvimento linguístico dos estudantes e podendo conter exercícios de escrita, leitura, reescrita, pesquisas, dinâmicas etc. Os **exercícios** exigem a repetição de ações práticas e operações de linguagem em torno de questões da ordem gramatical, linguística, terminológica, textual etc.

Na concepção dos exercícios escolares, antes de tudo, é necessário analisar os obstáculos ou dificuldades que os estudantes apresentam numa primeira produção de textos, em situação específica de comunicação. Os erros, ou desafios, evidenciados na primeira produção, ajudam a identificar a forma de abordagem para superá-los. Nesse sentido, sob “uma perspectiva *vigotskiana*, as situações de ensino implicam numa avaliação inicial da zona próxima de desenvolvimento da estudante”, que, segundo Dolz (2016, p. 245), corresponde ao conjunto de conhecimentos que o estudante é capaz de mobilizar com plena autonomia, sem a ajuda do professor. Assim, a partir de uma situação de comunicação inicial e após o professor ter-se apropriado das dimensões ensináveis do gênero escolhido, são identificados os saberes que faltam serem apropriados, ou capacidades de linguagem na produção de textos que ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes, para, assim, planejar tarefas escolares colaborativas, por meio de ações e operações que promovam o desenvolvimento de capacidades de escrita (Dolz *et al.*, 2004).

Tarefas com exercícios escolares, tais como, produção, reescrita de textos e tarefas (de descoberta, consolidação e automatização), podem ser realizadas por meio da conjunção de ações de linguagem realizadas ao “produzir, compreender, interpretar, memorizar” (Dolz *et al.*, 2010, p. 63) enunciados ou textos semiotizados em dispositivos de ensino. Nesse quadro, segundo Dolz (2016), as tarefas com exercícios, como parte das práticas de ensino da produção escrita/oral, pela abordagem da Engenharia Didática de Ensino de Língua, devem visar à superação dos obstáculos dos estudantes; à compreensão do funcionamento discursivo (utilização de recursos da língua, conceitos e procedimentos) desenvolvendo um ensino explícito; à integração das aprendizagens dentro de situações de comunicação que tenham sentido próprio para os estudantes.

Os exercícios das tarefas escolares, de acordo com Dolz (2016), dentre as várias possibilidades, podem considerar: a produção escrita ou oral de textos sociais ou literários; a semiotização de comentários críticos; a redação de correspondência administrativa; a escrita de textos a serviço das aprendizagens da escola ou para resolver um problema social; releituras e ressignificação de textos literários; correção, revisão e reescrita de textos produzidos pelos estudantes; uso de citação de autor (filósofo, clássico da literatura) para começar a escrita de diferentes dimensões (argumentativa, literária ou de análise textual); exercícios não fragmentados sobre recursos linguísticos da escrita (ortografia, vocabulário, regras sintáticas, funcionamento da conjugação verbal, entre outros), integrados e orientados à produção de um gênero textual determinado; análise das características de um gênero textual, elaboração de conteúdos temáticos etc.

Ademais, segundo Dolz (2016), a Engenharia Didática de Ensino de Língua propõe que as intervenções do professor orientem a compreensão do funcionamento do discurso dentro da atividade. Assim, verbalizar a explicação deve orientar as atividades de linguagem escolares, visto que essas **atividades metalinguageiras**¹⁵ são fundamentais no processo de apropriação de conhecimentos e saberes.

Em suma, a estruturação dos exercícios, desde o ponto de vista da nova geração da Engenharia Didática de Ensino de Língua, evoca alguns princípios. Assim, de acordo com Dolz (2016) as tarefas escolares precisam de exercícios que considerem:

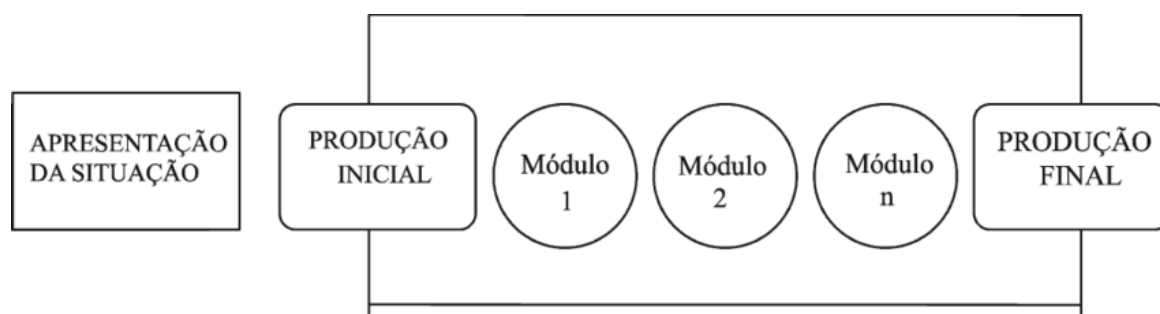
- a) a participação **ativa** do estudante na atividade de linguagem, inserido em situações de comunicação inspiradas em práticas sociais de referência, por meio de projetos didáticos de gênero que tenham sentido para os estudantes;
- b) a zona próxima de desenvolvimento, por meio da observação das capacidades de linguagem iniciais dos estudantes e **identificação dos obstáculos** na produção oral/escrita de textos, visando à promoção da superação dessas dificuldades e do desenvolvimento das capacidades de linguagem;
- c) a dinâmica do **simples/completo** que implica ir desde a análise dos elementos constitutivos (dimensões do gênero textual) até a integração das partes na totalidade do texto, como parte de projetos educativos;
- d) a instrumentalização do estudante, por meio de ferramentas semióticas, promovendo um movimento progressivo de promoção da **autonomia** e interiorização de suportes externos transformados em ferramentas internas;
- e) a **diversificação** e articulação das tarefas, organizadas em etapas, possibilitando a construção da aprendizagem, motivação, respeito do estilo de aprendizagem e transformação do comportamento;
- f) a antecipação de interações entre estudantes e explicitação dos conceitos para o desenvolvimento do controle consciente do comportamento a desenvolver, assim como da operacionalização por atividades **metaverbais**;
- g) o **respeito da escolha da estudante**, evitando assim, derivações tecnicistas e mecanicistas, pois o exercício deve permitir que estudante o veja como um espaço de desenvolvimento pessoal, já que o desenvolvimento da linguagem (exercícios) está ligado ao desenvolvimento pessoal (apropriação de saberes).

¹⁵ **Atividades metacognitivas**, para a promoção de autonomia e reflexão, versa sobre o processo consciente de aprendizagem, envolvendo momentos de discussão sobre as dificuldades e progresso; questões de autorregulação; definição de metas; escolhas lexicais, gramaticais e de estilo (Dolz, 2016).

Amparada na pesquisa, a Engenharia Didática de Ensino de Língua parte de uma fase inicial de apropriação de conhecimentos científicos sobre os objetos de ensino e das pesquisas existentes. Somente assim, é possível criar ferramentas didáticas organizadas, coordenadas, planejadas e experienciadas no exercício profissional, no intuito de, ao final do processo, promover o desenvolvimento da linguagem da estudante. A validade didática desses dispositivos de ensino perpassa pela validade do uso no trabalho, pertinência e coerência dos objetos de ensino e progresso no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

A **primeira geração** dos estudos sobre Engenharia Didática de Ensino de Língua, fundamentada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, propõe a organização das práticas de ensino com o objetivo final de desenvolver capacidades de linguagem, por meio de procedimentos estruturados em sequência didática de ensino de gênero de texto/discurso (Dolz *et al.*, 2004). Nesse sentido, esses procedimentos, segundo Dolz e Schneuwly (2004), contemplam um conjunto de práticas organizadas em módulos sequenciais que possibilitam o contato dos estudantes com práticas de linguagem, coletivas e individuais, de recepção (objetos das práticas de referência sociais) e de produção (objeto de reconstrução), sem perder os objetivos do ensino em situação escolar. Nessa ótica, Dolz *et al.*, (2004) apresentam uma sequência didática num esquema de fases: apresentação da situação, primeira produção, oficinas modulares, produção final (figura 2).

Figura 2 – Protótipo de sequência didática de ensino de língua



Fonte: Dolz *et al.* (2004, p. 98).

Na fase de situação inicial é apresentado o projeto anual (figura 2), utilizando-se da ficcionalização para criar um ambiente que imite uma situação real da prática de referência social. Na fase seguinte, a avaliação formativa visa à observação dos saberes dos estudantes e levantamento das evidências relacionadas ao desenvolvimento reais das capacidades de linguagem. Na fase das oficinas modulares, ações e tarefas são mobilizadas para confrontar os obstáculos de escrita observados na fase anterior e a superação desses obstáculos serão estudados através da produção final, quando acontece a avaliação somativa.

Para realizar de forma objetiva a avaliação da **produção inicial de textos**, é necessário elencar, em **grades de avaliação**, as categorias que serão observadas nos textos, por meio de pistas que evidenciem obstáculos, dificuldades e/ou saberes negligenciados. Nesse contexto, essa percepção de possíveis dificuldades relacionadas a unidades linguísticas, recorrentes em diversas textualidades, possibilita a antecipação do trabalho didático com estruturas da língua que guiem o trabalho em sala de aula (Dolz e Abouzaid, 2015).

A **segunda geração** de trabalhos da Engenharia Didática de Ensino de Língua contempla a pesquisa relacionada ao ensino da produção e recepção de textos escritos e orais; ao estudo de objetos de ensino, de procedimentos, das ferramentas de trabalho e de gestos profissionais dos professores. Nessa nova geração de estudos, a tradicional sequência didática de ensino de gênero oral ou escrito, organizada em módulos visando à resolução de problemas ou superação de dificuldades, vem sendo substituída por uma modalidade atualizada denominada de **itinerário didático** de ensino por Colognesi e Lucchini (2017).

De acordo com Dolz *et al.* (2020), um itinerário didático é uma sequência didática complexificada, que consiste em contemplar, além da produção inicial e final de textos, outras produções escritas ou/e orais, até de gêneros diferentes, mas com determinadas relações. Nessa modalidade, a sequência didática pode ser organizada em etapas, contemplando atividades de recepção (leitura, compreensão, análise linguística) e produção de textos. Porém, antes de iniciar uma nova etapa, deve haver uma atividade metalinguística (refletir, descrever, analisar e verbalizar a própria linguagem) ou metacognitivas (autorregulação da aprendizagem) que promovem reflexões sobre a produção textual precedente, visando ao final do itinerário à apropriação de um determinado gênero de texto.

O ensino organizado em itinerários didáticos exige uma avaliação prévia das capacidades de linguagem dos estudantes para a produção de um gênero. A partir daí o professor propõe uma intervenção com atividades específicas para superar as dificuldades observadas. Para essa finalidade, parte-se de um projeto de comunicação que gere uma motivação para que os estudantes tomem consciência sobre a realização das tarefas e levá-los à apropriação do gênero e ao desenvolvimento de capacidades de linguagem a ele associadas (Dolz, et al, 2020).

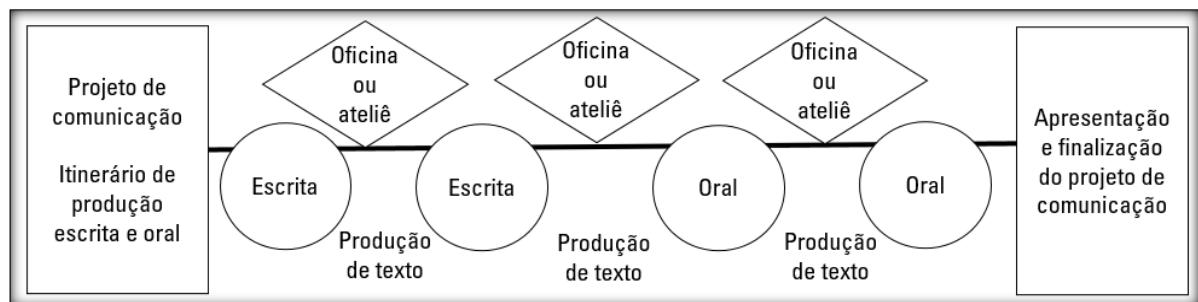
Segundo Dolz *et al.* (2020, p 260), itinerários podem apresentar algumas características, tais como:

- a) intervenção didática em etapas, com propostas de atividades de linguagem, por meio de diferentes produções de escrita, de expressão oral, de leitura e de compreensão em cada oficina;

- b) produções de textos finalizam as etapas, e antes da próxima, podem ser realizadas pausas, mas sem perder a coerência do projeto comunicativo;
- c) a avaliação continuada prossegue, ao final de cada etapa, propõe-se uma avaliação formativa sobre as dimensões abordadas nas oficinas;
- d) a centralidade dos itinerários acompanha o processo de compreensão e de produção dos estudantes, valendo-se de atividades metalinguageiras, de conceptualização e de retorno reflexivo sobre o assunto essencial de cada oficina;
- e) podem ser combinadas as modalidades oral e escrita de um mesmo gênero, modalidades centradas no conteúdo temático e nas dimensões de oralização do gênero;
- f) o itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto de comunicação.

Na figura 3, esquematiza-se a organização de ensino, em itinerário didático, de um gênero textual/discursivo previamente determinado, porém que atravessa etapas de recepção, compreensão/interpretação e produção de textos diversos, que podem ser do mesmo gênero textual ou de outros que guardem relação com o projeto principal de comunicação.

Figura 3 – Organização de ensino de gênero textual em forma de itinerário didático



Fonte: Esquematizado a partir de Dolz *et al.* (2020).

No domínio da Engenharia Didática de Ensino de Língua, trabalham-se intervenções didáticas centradas sobre um grupo de gêneros textuais/discursivos com finalidades afins (narrar, informar, argumentar etc.), organizadas em itinerários didáticos (figura 3), visando à conscientização da escolha do gênero pertinente, de acordo com a atividade de linguagem na qual se encontra o ser social. Ao longo desse processo, são evidenciados alguns obstáculos (problemas de diversas ordens) que são levantados durante a produção dos textos. Nesse sentido, de acordo com Dolz (2016), o percurso das fases da Engenharia Didática de Ensino de

Língua considera a análise prévia dos objetos de ensino e a análise das representações das capacidades de linguagem, assim como dos obstáculos dos estudantes, por meio de evidências linguísticas chamadas, muitas vezes, de erros. Quando os erros são observados na primeira versão da produção de um texto, é possível “identificar a natureza dos obstáculos e as pistas possíveis para superá-los” (Dolz, 2016, p. 246).

Em suma, um projeto de Engenharia Didática de Ensino de Língua, segundo Dolz (2016), contempla quatro fases:

- uma análise inicial do trabalho a ser desenvolvido;
- a produção de um protótipo de dispositivo de ensino;
- a experimentação desse dispositivo;
- a sua análise.

Com relação à **análise dos dispositivos de ensino**, organizados em itinerários de ensino de gênero textual, faz-se necessário observar, durante a construção do modelo didático do gênero (Schneuwly e Dolz, 2004), os princípios de **legitimidade** (saberes válidos a ensinar), de **pertinência** (adequação em função das capacidades dos estudantes e da finalidade da escola), de **solidarização** (coerentes com os objetivos de ensino).

Quanto à **análise didática**, segundo Dolz (2020), é fundamental ter um olhar científico. Assim, a análise didática dos instrumentos, produtos da Engenharia Didática de Ensino de Língua, precisa atender a três critérios, segundo Dolz (2016):

- viabilidade e eficácia ergonômica para o trabalho do professor;
- legitimidade, pertinência e coerência dos objetos de ensino;
- progressos do desenvolvimento da linguagem dos estudantes.

Dessa forma, a organização de ensino de língua, permeada por tarefas com exercícios, terá que ser condizente com a realidade do professor, da escola e dos estudantes.

Em síntese, a abordagem metodológica da Engenharia Didática de Ensino de Língua busca promover a aprendizagem consciente e reflexiva, na qual o estudante participa de atividades comunicativas (fala, escrita, leitura). Ademais, ela se concentra na elaboração de atividades didáticas que consideram tanto os saberes previamente acumulados quanto aqueles que ainda precisam ser apropriados. Para tal finalidade, a abordagem contempla a avaliação inicial das dificuldades do estudante e, a partir dessa análise, são propostas estratégias de ensino e a realização de tarefas, incluindo exercícios de linguagem (simples e complexos) associados a projetos de produção textual. O objetivo é promover a superação de obstáculos, o desenvolvimento de capacidades de linguagem e a progressão da autonomia do estudante. Essa metodologia dialoga estreitamente com a teoria dos gêneros textuais e com o Interacionismo

Sociodiscursivo, fomentando práticas de ensino que visam desenvolver a linguagem. Nessa perspectiva, a noção de obstáculo, especialmente o linguístico, é central para a transposição didática, auxiliando o professor a identificar e superar barreiras no processo de ensino.

Finalmente, nesta pesquisa, considera-se o princípio da Engenharia Didática de Ensino de Língua que propõe o uso de dispositivos didáticos adaptados ao contexto escolar, com base na organização do ensino por meio de sequências didáticas ou itinerários didáticos, concebendo o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem, respeitando as dificuldades iniciais dos estudantes, os obstáculos linguísticos e, considerando central a avaliação contínua, metalinguística e reflexiva sobre o progresso.

2.3 ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DE ENSINO

A educação, enquanto processo de humanização, encontra na Teoria Histórico-Cultural (THC) um sólido embasamento teórico. Para Leontiev (1978), a apropriação das objetivações histórico-culturais, que englobam elementos materiais, instrumentais, intelectuais e linguísticos, é fundamental para o desenvolvimento humano. Essa apropriação ocorre por meio da atividade efetiva do indivíduo, a qual, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de suas faculdades superiores, como consciência, memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, formação de conceitos, planejamento e fala. A Atividade Orientadora de Ensino apoia-se nessa concepção.

A Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se no método do Materialismo Histórico-Dialético (Davidov, 1988). Nessa base, o autor aponta a descrição de formas históricas universais na **atividade prática**, de seus contrários concretos, de pensamento e de suas contradições, e considera a dialética inerente à atividade prática que se manifesta na atividade de cada indivíduo. Nesse processo, os conceitos científicos formam-se em conexão com o desenvolvimento de seus objetos e dos meios de domínio práticos. Para essa finalidade, o exame da atividade de um sujeito deve dirigir-se à descoberta das condições e dos contrários presentes nessa atividade.

À luz da Teoria da Atividade, Leontiev (2021) afirma que a **apropriação** (reprodução e organização) do desenvolvimento histórico é resultado da atividade que se realiza nos objetivos do homem modificando a realidade exterior. A atividade prática externa (macroestrutura sócio-histórica) desencadeia a atividade interna (interiorização e formação do plano interior de consciência). Segundo o autor, uma atividade específica responde a uma **necessidade** do sujeito dirigida a um **objeto** (material ou ideal) da atividade

(motivo/finalidade), por meio de **ações** (intencional) e **operações** (condição de realização automatizada – instrumentos mentais) que são orientadas a atingir um **objetivo consciente** (tarefa em condições objetivas).

Segundo Leontiev (2021), a atividade é a substância geradora da consciência, visto que, nela, o reflexo psíquico da realidade (do mundo objetivo percebido, compreendido, reproduzido) é refratada através do prisma dos significados e dos conceitos linguísticos elaborados social e historicamente (mundo objetal, língua, prática social). Nesse sentido, “Os significados são os mais importantes formadores da consciência humana” (p. 160). Da mesma forma, significados são modos socialmente elaborados de ação e operações para alterar e conhecer a realidade. Dessa forma, no campo da percepção sensorial do mundo exterior (representação mental, personificação do objeto e objetivação na atividade), o sujeito toma consciência, social e individual (processo de percepção), no ato da duplicação. Nesse contexto, a consciência evidencia-se na relação do indivíduo com a atividade, entrando em contato com os significados dos objetos da atividade.

De acordo com Sforzi (2015), estudos da Didática e da Teoria Histórico-Cultural podem instrumentalizar professores para a sua atividade de ensino de conteúdo escolar, visando à promoção da aprendizagem conceitual dos estudantes na perspectiva de formação do pensamento teórico. Segundo a autora, os pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria fundamentam a abordagem da **Atividade Orientadora de Ensino**, como metodologia de condução do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Mendonça (2019, p. 7) afirma que “teóricos da Teoria Histórico-Cultural caracterizam a atividade de estudo como aquela em que o sujeito da atividade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa atividade, já que há uma autotransformação de si”.

Na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino, segundo Moura *et al.* (2010), ao assumir o conceito de “atividade” de Leontiev, o **ato de ensinar** é concebido como atividade. Nesse contexto, a **organização de ensino** e de aprendizagem pressupõe que a atividade individual (internalização de conceitos) é constituída a partir da atividade coletiva (experiência social historicamente construída pela humanidade), em um processo educativo, mediado pelo professor, de forma intencional, organizada, sistematizada, com objetivos que visem à apropriação de conhecimentos teóricos (objeto de ensino), por abstração, generalização e formação de conceitos.

A Atividade Orientadora de Ensino, conforme proposta por Moura *et al.* (2010), constitui-se em uma unidade de análise que permite compreender e organizar o processo de ensino de forma a promover o desenvolvimento do psiquismo e possibilitar ao estudante a

apropriação do conhecimento teórico. Essa teoria tem como premissa a ideia de que a atividade de aprendizagem do estudante está intrinsecamente ligada à atividade de ensino, sendo **mediada** pela ação do professor. Essa concepção de mediação, inspirada nos trabalhos de Leontiev, enfatiza o papel do professor como facilitador da apropriação do conhecimento teórico pelo estudante.

Conforme Sforni (2008), o processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar, deve ter como finalidade primordial a apropriação de mediadores culturais por parte dos estudantes. Ao se apropriar desses elementos, que podem ser materiais, simbólicos ou intelectuais, os indivíduos desenvolvem suas capacidades cognitivas e intelectuais, incorporando a experiência histórica da humanidade. Para que essa apropriação ocorra de forma efetiva, é necessário que haja a **reprodução das objetivações**, ou seja, das formas de agir, pensar e sentir historicamente constituídas, por meio da atividade correspondente ao objeto ou fenômeno em estudo. Nesse sentido, a formação de **ações e operações** (motoras e mentais) são necessárias para a **apropriação**, em um processo de internalização, passando a funcionar como mediadores da atividade física ou mental do sujeito com o mundo.

Segundo Sforni (2008), na abordagem da THC, percebe-se que, nas práticas sociais escolares, há uma dupla mediação, professor/estudante e estudante/conteúdo. Nesse contexto, a **ação docente** envolve colocar os conteúdos como mediadores das ações mentais objetivadas nos conhecimentos, para que o estudante realize suas produções utilizando-se do conceito apropriado e sem o auxílio do professor, isto é, o conhecimento passa a ser o mediador da atividade psíquica compartilhado na comunicação prática e verbal entre pessoas.

Conforme a Atividade Orientadora de Ensino, segundo Sforni (2008), o professor deve considerar a colocação dos estudantes (sujeitos) em atividade de aprendizagem, definindo ações, instrumentos e critérios de avaliação do processo de ensino, isto é, os estudantes precisam ser conscientizados sobre a **necessidade** da compreensão do conceito e dos **motivos** da atividade para chegar à **apropriação do objeto de estudo**, portanto, o foco da atenção deve ser o conteúdo, segundo a mesma autora. Nesse contexto, a **organização do estudo** precisa considerar as interações com seus pares, como também fora considerado por Miller (2019), que afirmou que a atividade de estudo “constitui-se como um caminho privilegiado para inserir o estudante em um processo de aprendizagem que gera desenvolvimento, isto é, que o transforma qualitativamente, tornando-o sujeito capaz de agir de forma autônoma e criativa em seu meio” (p. 81).

O professor, por sua vez, coloca-se em atividade de ensino, portanto, o ensino pode produzir a atividade de estudo (Davidov e Márkova, 2019, p. 196). Para esses autores, o

estudante assume uma atitude ativa, colocando-se como sujeito de seu próprio comportamento; enquanto, por meio da atividade, o professor, com intencionalidade e foco nas ações e operações mentais **envolvidas na apropriação do conhecimento**, e motivação centrada no estudo, passa a dirigir o processo de desenvolvimento do estudante. Nesse contexto, segundo Davidov e Márkova (2019), o conteúdo principal da atividade de estudo é a **apropriação de conceitos** científicos e procedimentos, com base em tarefas de estudo que visam à transformação do sujeito, promoção de novas capacidades e procedimentos de ação com conceitos, interação e reestruturações, com a finalidade de promover autotransformação e desenvolvimento.

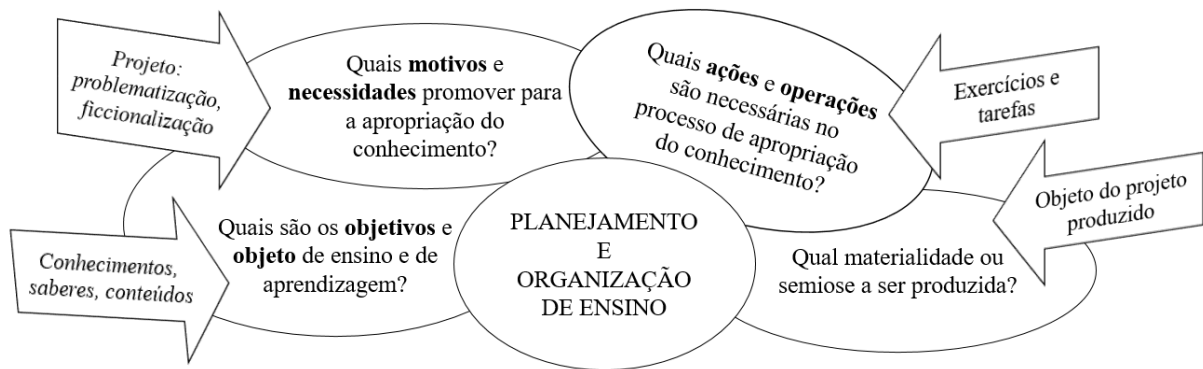
Os componentes do processo da atividade de ensino e de estudo devem estar claramente delimitados para o estudante e para o professor, isto é, conteúdo a ser desenvolvido (conhecimentos), características dos sujeitos da interação, objetivos, motivos, necessidade, ações e operações. Para promover a situação de atividade é necessário, antes de tudo, evidenciar um problema para resolução coletiva (do interpessoal), com contribuições individuais (ao intrapessoal), processo de interiorização descrito por Vigotski (2009). Esse problema pode ser criado numa situação de ficcionalização.

Segundo Sforzi (2015), considerando os pressupostos teóricos da THC, que ao serem transpostos dialogicamente para a **ação prática pedagógica**, contemplam: a estruturação do **conteúdo** curricular, os **procedimentos** didáticos metodológicos de ensino e a **avaliação** da aprendizagem. Nesse sentido, a autora propõe algumas ações como princípios sintéticos para um ensino que se baseie na THC, como por exemplo, as ações didáticas que podem favorecer a aprendizagem seriam: o ensino que desenvolve (pensamento teórico); o caráter ativo da aprendizagem (geração de motivos da necessidade); o caráter consciente (seleção do conteúdo essencial); a unidade entre o plano material e o verbal (mental); e com a ação mediada pelo conceito, favoráveis à aprendizagem (avaliação).

A organização de ensino, pela abordagem da Atividade Orientadora de Ensino (Moura *et al.*, 2010), considera que o ato de ensino deve ser planejado antes de ser desenvolvido em sala de aula. Para esses autores, qualquer conteúdo curricular (objeto/objetivo de ensino) pode ser atrelado a um projeto escolar anual, em que a partir da problematização de um evento ou ficcionalização (ação desencadeadora) sejam promovidos motivos da necessidade do estudante de se apropriar de conhecimentos para o desenvolvimento e consecução do projeto (promoção de sentido). Para essa finalidade, por um lado, na intervenção didática são oportunizados momentos de síntese, compreensão do conteúdo (conceitos sistematizados) e avaliação do processo; por outro lado, o professor reflexiona sobre quais ações seriam adequadas à promoção de operações intencionais que conduzam o estudante à apropriação dos saberes coerentes para,

assim, alcançar um fim determinado que, no caso da Engenharia Didática de Ensino de Língua e Interacionismo Sociodiscursivo, é a produção da materialidade de um gênero de texto/discurso (figura 4).

Figura 4 – Elementos da organização do ensino pela abordagem da Atividade Orientadora de Ensino



Fonte: Adaptação livre de Moura *et al.* (2010).

Em suma, a Atividade Orientadora de Ensino, de acordo com Moura *et al.* (2010), enquanto proposta metodológica de ensino, coloca a atividade pedagógica na escola, como uma unidade de ensino (professor) e de aprendizagem (estudante), visando à apropriação de conhecimentos historicamente construídos (conteúdos), a partir de uma necessidade inerente à própria apropriação da cultura, mediadas por ações e operações que considerem as condições da unidade escolar. Nesse contexto, dentre os poucos trabalhos de pesquisa, relacionando a Atividade Orientadora de Ensino à área da Linguística Aplicada, podem ser citados os trabalhos do grupo de pesquisa GEPELIN, da FC-UNESP/Bauru (Manzoni *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2022) e Canizares *et al.*, 2023), que abordam o ensino e produção dos gêneros carta argumentativa, Fanzine e revista virtual, respectivamente.

Enfim, a Atividade Orientadora de Ensino propõe que o ensino de qualquer conteúdo escolar seja vinculado a um projeto que motive os estudantes a se apropriarem do conhecimento para resolverem problemas ou desenvolverem projetos. No contexto desta pesquisa, assume-se que o professor deve refletir sobre as ações, e o seu próprio agir pedagógico, adequadas para guiar os estudantes no processo de apropriação dos saberes necessários à produção de um objeto/objetivo determinado e, em instância final, promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essa abordagem metodológica posiciona a atividade pedagógica como uma unidade entre o ensino do professor e a aprendizagem do estudante, visando à apropriação de conhecimentos históricos e culturais.

2.4 A ESCRITA NA ADOLESCÊNCIA E A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS

O presente estudo tem como participantes estudantes adolescentes. Nesse contexto, é crucial compreender que o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita é um processo complexo que envolve a internalização de saberes sociais, históricos e culturais, mediado pelas interações sociais e pelo uso de ferramentas simbólicas. Corroborando essa perspectiva, Vigotski (2008) destaca que, na adolescência, a escrita exige o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a comunicação e a expressão, as quais devem ser consideradas na organização e nas práticas de ensino.

Em primeiro lugar, é necessário entender a categoria adolescente, segundo Vigotski (1996). Para esse autor, essa fase intermediária ou de transição entre criança e adulto pode ser considerada como um fenômeno relacionado à crise do desenvolvimento, ou mesmo como uma etapa crítica com mudanças qualitativas na procura da autonomia. Assim sendo, no planejamento e elaboração de dispositivos de ensino, devem ser pensadas ações e tarefas didáticas específicas para adolescentes, considerando a operacionalização da autonomia dos estudantes para promover a superação das dificuldades na escrita.

A fase da adolescência é conhecida como uma época na qual o jovem se depara com grandes mudanças. Sob esse aspecto, Vigotski (2009) afirma que nessa transição entre criança e adulto é onde acontece a crise do desenvolvimento, o amadurecimento do pensamento, com mudanças qualitativas na procura da autonomia. Por outro lado, Leal, *et al.* (2014) explicam que devido ao aumento do tempo de escolarização das crianças, promovido durante a massificação da escolarização da adolescência, na atualidade, esses jovens são promovidos a uma nova função social, adiando, assim, o início do seu processo produtivo.

Algumas particularidades devem ser observadas em relação à fase da adolescência. Por exemplo, Vigotski (2009) disse que, nessa fase, percebem-se discrepâncias entre a palavra e a **formação dos conceitos**, pois, embora ele forme o conceito e o utilize de forma adequada, quando questionado para defini-lo verbalmente, apresenta dificuldades. No entanto, para Vigotski (2012), no ato consciente e na convivência coletiva, seu pensamento apresenta matizes novos e especificidades, perpassando por um determinado sistema de juízos que se revela e manifesta-se no pensamento lógico e mais tarde, no pensamento dialético. Salienta-se que, segundo o autor, a tomada de consciência das próprias operações está direta e intimamente ligada com a linguagem.

No âmbito escolar, as ações didáticas devem relacionar-se intimamente com o acionamento das operações de linguagem. Nessa direção, os dispositivos de ensino podem ser organizados no formato itinerário didático, com propostas, por um lado, que coloquem os estudantes em atividade de aprendizagem e, por outro, o professor em atividade de ensino. Além disso, o planejamento da organização de ensino para estudantes adolescentes deve considerar alguns pressupostos. Nessa perspectiva, a maior capacidade de abstração para a compreensão da realidade, iniciada na adolescência, é favorecida pela inserção do jovem no meio cultural, portanto, interesses, necessidades e comportamento são sensivelmente modificados. Frente a isso, o planejamento da metodologia de ensino deve ser pensado considerando que, conforme Leal *et al.* (2014), os adolescentes estabelecem relações no ambiente de atividades coletivas para iniciar novos mecanismos de apropriação do mundo, num movimento que parte do social para o individual. Nesse agir pedagógico, situações seriam previstas para propiciar a reelaboração do pensamento sincrético, conduzindo os estudantes, segundo Vigotski (1996), para outras tarefas cada vez mais complexas, acionando o **pensamento por complexos**, visando ao **pensamento em conceitos**.

O processo de transferência de sentidos ou significados dos conceitos, num plano abstrato, nos adolescentes, é mais difícil que quando o aplica numa situação determinada não dissociada ainda do concreto. A conscientização para a definição do conceito com precisão tropeça nas etapas anteriores, passando a definir os conceitos como complexo. Porém, em situação de problema, o processo de transferência pode ser facilitado. Nesse sentido, “a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (Vigotski, 2009, p. 236).

A dificuldade de estabelecer relação, a indiferença frente à contradição, a aproximação sincrética subjetiva e não objetiva, são características inerentes ao pensamento verbal do escolar. Ademais, o nexos associativo frequentemente apresenta uma argumentação simples (Vigotski, 2012, p. 94-97). Nesse sentido, esse autor aponta que os adolescentes dominam o uso de conjunções causais (porque) e adversativas (mesmo que) em situações específicas. Porém, segundo o mesmo autor, os estudantes de onze a doze anos utilizam conjunções adversativas sem completo domínio, conforme observações de Piaget. Na mesma linha, o autor cita Leontiev para corroborar que os estudantes se apropriam, tardiamente, do verdadeiro sentido de outras estruturas linguísticas, tais como as conjunções embora, pese a, incluso se etc.

Outro conceito básico e caro para a didática das línguas refere-se à teoria da área ou zona de desenvolvimento potencial e o desenvolvimento efetivo. Dessa forma, pressupõe-se

que “o ensino deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada” (Vigotski, 2018, p. 113). Ademais, as práticas de ensino precisam considerar o fato de que as funções superiores que envolvem o desenvolvimento decorrem das funções intersíquicas, nas atividades sociais coletivas, assim como da intrapsíquicas, nas atividades individuais e internas. Dessa forma, embora a aprendizagem não seja em si desenvolvimento, a organização adequada do ensino pode ativar uma série de processos de desenvolvimento que implicam aprendizagens.

Enfim, o conhecimento dos pressupostos teóricos vigotskianos, descritos anteriormente, possibilita a compreensão de como os adolescentes desenvolvem a escrita. Por um lado, durante essa fase de transição, marcada pela busca por autonomia e pela transição do pensamento concreto para o abstrato, é fundamental considerar características específicas. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal é um conceito-chave nesse contexto, indicando a distância entre o que o jovem já domina e o que pode alcançar com o auxílio do professor. Ao identificar essa zona, é possível oferecer atividades que promovam o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita, adaptando ou criando práticas pedagógicas que, considerem as características específicas dos adolescentes, ofereçam atividades desafiadoras, auxiliem na superação de dificuldades na escrita e promovam o desenvolvimento de capacidades de linguagem, assim como o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.4.1 Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos

O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos foi descrito por Vigotski (2009, 2012), Vigotski, *et al.* (2018). Nesse contexto, Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), autor russo, que tomando por base estudos de diversos cientistas, desenvolveu os fundamentos basilares da Teoria Histórico-Cultural sob os preceitos filosóficos e metodológicos marxistas. O autor discutiu diferentes hipóteses relacionadas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem possibilitando importantes contribuições, dentre elas, defendeu que “os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem” (Vigotski *et al.*, 2018, p. 10).

Para a explicação das formas superiores de comportamento humano, que mobilizam as funções psíquicas superiores, segundo Vigotski (2009, p. 161), é essencial a compreensão dos meios para dominar o próprio comportamento ou autorregulação, assim como a incorporação do emprego de signos (palavra) que participa do processo de formação de conceitos.

Nos adolescentes, de acordo com Vigotski (2012), o pensamento em conceitos é uma forma nova da atividade intelectual superior, que possibilita a tomada de consciência social objetiva sobre um mundo, com múltiplas possibilidades e nexos diversos entre fatos e realidade, que lhe permitirão compreender as leis que ordenam e regem o mundo. Assim, o adolescente passa a pensar a sua realidade mediada pelos conceitos elaborados em seu pensamento.

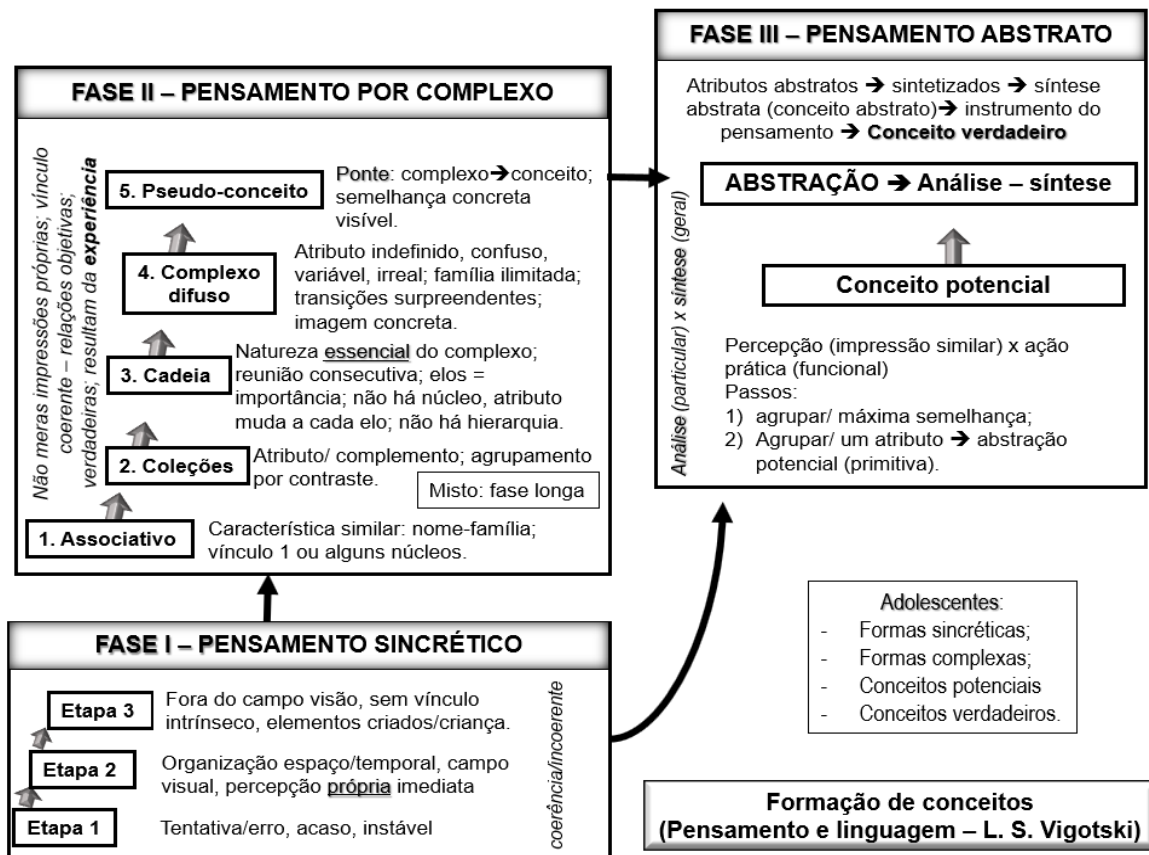
O processo de apropriação dos saberes em adolescentes, mediado pelo uso dos signos e de instrumentos, é chamado por Vigotski como Desenvolvimento do Pensamento e Formação de Conceitos. Nesse sentido, segundo Vigotski (2012, p. 64-71), o **conhecimento do verdadeiro sentido da palavra**, da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural são assimiladas em forma de pensamento em conceito, o qual, na atividade voltada para um fim, revela profundos nexos com a realidade, dando a conhecer as leis que a regem e ordenam o mundo que se percebe através de relações lógicas de semelhança, diferenças e ligações psicológicas. Nessa conjuntura, o conhecimento do mecanismo do desenvolvimento do pensamento em conceitos é fundamental para compreender o processo de construção de conhecimento de forma consciente e reflexiva no contexto cultural e social.

A formação do conceito ou apropriação do sentido através da palavra demanda uma série de processos diversos e complexos operacionalizados com ela mesma, como instrumento, através da qual subordinam-se as próprias operações psicológicas que orientam uma atividade de resolução de problemas (Vigotski, 2009, p. 168). Nesse sentido,

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (Vigotski, 2009, p. 170).

De acordo com Vigotski (2012, p. 50 – 92), o desenvolvimento dos conceitos constitui-se em três estágios básicos com várias fases em cada. Após a etapa do **Pensamento Sincrético** (até os dois ou três anos), iniciam-se novas formas de pensamento em um todo complexo, particularmente de associações, isto é, o **Pensamento por Complexo** (cerca dos 12 ou treze anos), avançando posteriormente para o **Pensamento em Conceito** ou pensamento abstrato, mas sem romper completamente com o concreto ou visual-direto (figura 5).

Figura 5 – Sistematização das fases do desenvolvimento do pensamento abstrato



Fonte: Adaptação e tradução livre a partir de Vigotski (2012)¹⁶

Observa-se na figura 5, que na fase I, chamada de **Estágio do Pensamento Sincrético** (Vigotski, 2009) ou **Fase do Pensamento Sincrético** (Vigotski, 2012), o significado da palavra possui uma extensão difusa e não direcionada a uma série de elementos atrelados a impressões externas instáveis, mas internamente dispersos e desconexos ou a uma superabundância de nexos subjetivos que caracterizam uma mistura sincrética de imagens. Nesse estágio,

o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado em objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável (Vigotski, 2009, p. 175).

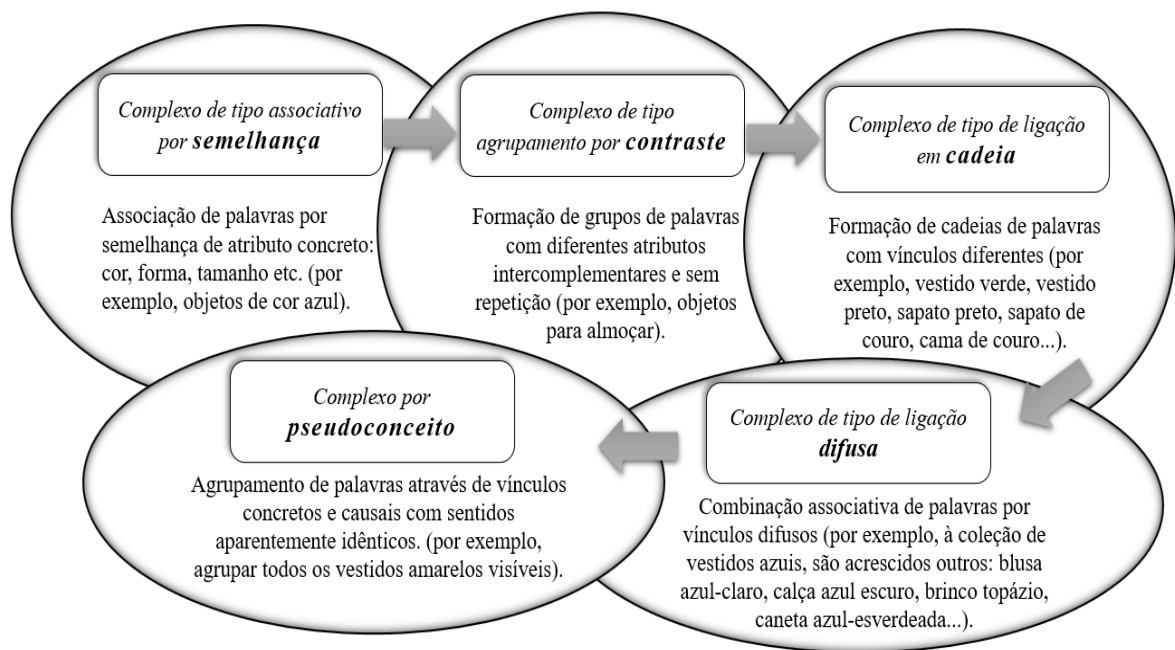
Nesse primeiro estágio (Fase I), a construção de imagens sincréticas dá-se através de um amontoado de significado das palavras (nexo-desconexo), com vínculos emocionais e subjetivos. Esse processo pode ser percebido em três etapas: exploratória ou de tentativa/erro

¹⁶ Para a esquematização do desenvolvimento do pensamento em conceito, realizou-se a tradução livre da versão em espanhol de Vigotski (2012).

(1^a); organização dos elementos com base no contato direto e percepção imediata com vínculos subjetivos, no campo visual, espacial e temporal (2^a); atribuição de um único significado a elementos de grupos diferentes, sem relação interna e transição para uma próxima fase (3^a).

No segundo estágio (Fase II), isto é, o **Pensamento por Complexo**, podem ser observados vínculos coerentes e objetivos de formas diversas, através da experiência direta. O caráter desses vínculos, sem hierarquia, dá-se, segundo Vigotski (2009, p. 178), “pela relação de cada objeto particular integrante do grupo com todo o grupo, em suma, pelo tipo e modo de atividade”. A construção dos vínculos objetivos **concretos** dos objetos desvincula-se das próprias impressões e apresenta-se em cinco tipos básicos de complexos, que, conforme Vigotski (1995), se sucedem um aos outros durante essa fase do desenvolvimento (figura 6).

Figura 6 – Síntese dos tipos de complexos.



Fonte: Esquematização a partir de Vigotski (2009) e Vigotski (2012).

Na figura 6, observa-se que o *complexo do tipo de ligação associativa por semelhança*, a partir de um objeto nuclear acrescentam-se outros que compartilhem atributos semelhantes por meio de vínculos concretos recorrentes, com atribuição de um nome de família comum a todos. Já no *complexo do tipo de ligação de agrupamento por contraste*, a combinação dos objetos e impressões concretos, com atributos diferentes, com contrastes, e intercomplementares, dá-se para formar grupos e **coleções** de objetos funcionais em um todo único. As formas associativas e de agrupamento operam em conjunto numa fase longa e

persistente que se fomentam na experiência prática e direta. Esta forma é a mais frequente generalização de impressões concretas (Vigotski, 2009, p. 184).

O pensamento em *complexo do tipo de ligação em cadeia* combina atributos que são transmitidos de forma dinâmica e temporal por meio de diversas ligações, cujo critério de ligação é concreto e mutável a cada nova ligação; isto é, o significado da palavra é deslocado pelos elos da cadeia, sem assumir um elo central específico, podem adquirir um caráter indeterminado (Vigotski, 2009).

No pensamento *complexo difuso*, aproximam-se atributos concretos, por via associativa, de impressões vagas, distantes e de difícil definição do atributo essencial, que pode ser inverídico, mas com possibilidades inesperadas e infinitas de ligações de atributos não concretos e não práticos (generalizações difusas) (Vigotski, 2009).

Complexo por pseudoconceito são noções gerais sobre as coisas, resultantes de processos de combinação ou agrupamento simples de uma série de objetos/palavras aparentemente idênticos (vínculos diretos fatuais e concretos), mas que se perde no campo do não concreto, isto é, sem deslocamento dos possíveis sentidos das palavras. Nesse campo, acontece a aproximação da generalização entre os complexos e os conceitos. Nesse sentido, Vigotski (1995) afirma que o pseudoconceito não é exclusivo do pensamento infantil, visto que adolescentes e adultos frequentemente recorrem a essa etapa no cotidiano.

Entre as ligações do complexo e do conceito os elos diferem essencialmente pela hierarquização dos vínculos, que na “construção do conceito a relação entre o geral e o particular, isto é, entre o complexo e cada um de seus integrantes particulares concretos, e a relação dos elementos entre si, assim como a lei de construção de toda a generalização” (Vigotski, 2009, p. 186). Ademais,

(...) no desenvolvimento da linguagem uma luta incessante e diária entre pensamento por conceitos e o pensamento por complexos. Um nome por complexos, destacado conforme um determinado traço, entra em contradição com o conceito que ele designa, resultando daí uma luta entre o conceito e a imagem que serve de base à palavra. A imagem de apaga, é esquecida, deslocada da consciência do falante, e a relação entre som e conceito enquanto significado da palavra já se torna incompreensível para nós (Vigotski, 2009, p. 214).

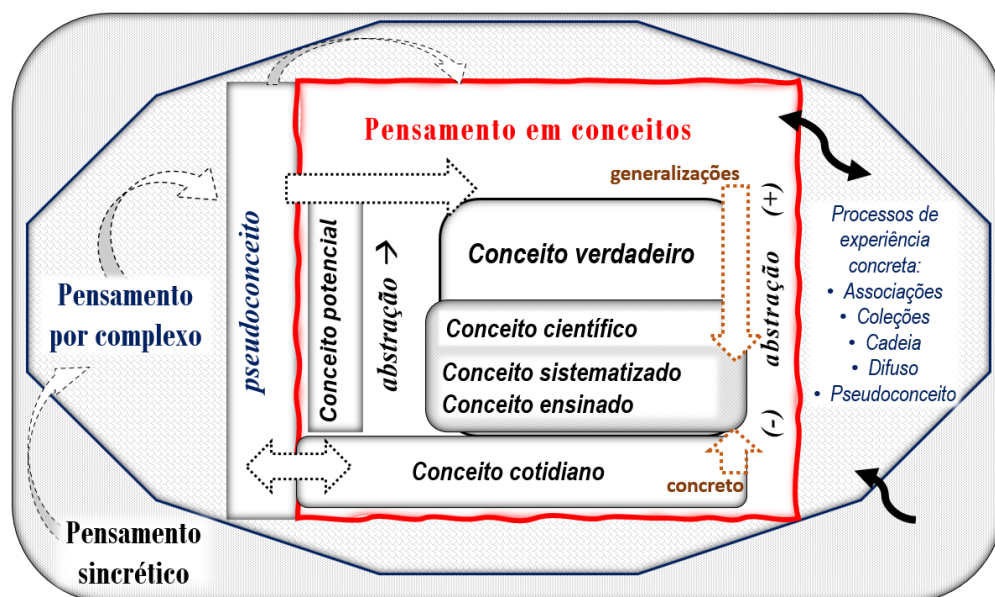
No terceiro estágio (Fase III), isto é, o **Pensamento por Conceitos**, desenvolvem-se plenamente as generalizações e atribuição de sentidos às palavras através de **operações** intelectuais diversas, ações intencionais de escolha, deriva de sentidos e transferência de significações. Mas,

o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração, e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência (Vigotski, 2009, p. 220).

Na construção dos conceitos são mobilizadas **operações** de decomposição ou análise, de síntese, de abstração e generalização. Nesse sentido, nessa terceira fase, podem ser observadas duas etapas: *conceitos potenciais* e *verdadeiros conceitos*. Na etapa dos conceitos potenciais organiza-se num grupo objetos/palavras e destaca-se algum segundo um atributo comum e estável e privilegiado, por ação de um hábito, sem processos lógicos. O conceito surge quando os atributos abstraídos são sintetizados e através dele toma-se conhecimento do mundo. Assim, “o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra” (Vigotski, 2009, p. 226). Essas palavras podem servir como meio, no sentido de instrumento, para diferentes operações intelectuais próprias dos verdadeiros conceitos.

A formação de conceitos dá-se num movimento em dupla direção, que avança desde os lados, considerando a lógica-dialética, particular/geral, concreto/abstrato etc. (Vigotski, 2014). Nesse contexto, simbolicamente foi elaborada uma esquematização (figura 7), com intencionalidade meramente didática, na qual apresenta-se uma leitura sobre as múltiplas possibilidades do conceito.

Figura 7 – Esquematização didática sobre conceitos



Fonte: Adaptação livre a partir de Vigotski (2014).

Com a apresentação didática esquematizada na figura 7, pretende-se levantar uma série de questionamentos sobre as múltiplas possibilidades dos conceitos. Dessa forma, quanto ao pensamento em conceitos, de acordo com Vigotski (2014, p. 131-132), o fator imediato determinante do desenvolvimento do pensamento conceitual é a formação de conceitos ou apropriação por parte da palavra, como processo especial, complexo e diferenciado do pensamento, no qual participam e se combinam, de forma especial, todas as funções intelectuais, como processos orientados a resolver uma tarefa dada.

Toda atividade de linguagem envolve atos de fala, assim, opera-se com generalizações e conceitualizações, visto que, segundo Vigotski (2009), toda palavra é um conceito, que se realiza com ajuda de operações mentais. Entretanto, esses conceitos dependem das condições objetivas sobre a apropriação dos produtos culturais simbólicos. Nessa condição, conceitos espontâneos (não científicos, do cotidiano, da experiência prática) são diferentes, e não necessariamente opostos, dos científicos (privilegiados na educação escolar, sob orientação consciente). Para Vigotski (2014, p. 169), os conceitos não científicos ou **cotidianos** abrangem representações gerais, utilizados na experiência cotidiana, que não costumam superar o nível dos pseudoconceitos, e mesmo apresentando alguns elementos dos conceitos verdadeiros não atendem a lógica-dialética. Assim, a apropriação de **conceitos científicos** não é espontânea, pois precisa da participação colaborativa de mediadores (adultos, signos, operações mentais etc.).

Para Vigotski (2014, p. 181), os conceitos **científicos** são conceitos verdadeiros ou autênticos que não surgem de forma espontânea, e diferem dos conceitos cotidianos de diferentes maneiras, pois “os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os cotidianos” (p. 188). Nesse sentido, o autor analisou os conceitos científicos e os cotidianos com base em regularidades dos conceitos em geral observadas empiricamente, apontando que o desenvolvimento dos conceitos científicos deve “revelar todas as características qualitativas fundamentais do pensamento da criança na fase concreta do seu desenvolvimento em relação com a idade” (p. 193). Ademais, os conceitos científicos não são ‘apropriados’¹⁷ nem aprendidos pela criança, não se adquirem através da memória, senão que surgem e se formam devido à colossal tensão de toda a atividade de seu próprio pensamento (p. 194). É nessa tensão, segundo Vigotski, que opera a zona de desenvolvimento próximo – ZDP, isto é, aquilo que a criança pode fazer com mediação do adulto. Assim, a ZDP é a relação complexa entre ensino e desenvolvimento (Schneuwly e Martin, 2022).

¹⁷ Tradução livre: em vez de “asimilados” usou-se “apropriados”.

A fronteira entre conceitos **científicos** e **cotidianos**, segundo Vigotski (2014, p. 194), é tênue, estando imersos num processo de continua interação. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se nos conceitos cotidianos no caminho às generalizações de estrutura superior. Nessa conjuntura, pensar em ensino de conceitos científicos é refletir sobre o ensino em si, e segundo o autor, é abordar a relação ensino x desenvolvimento, pois o papel guia e de orientação (atividade mediadora) do processo de ensino é determinante no desenvolvimento de conceitos (p. 195).

Uma das observações apontadas por Vigotski (2014, p. 182-184) é que há um maior nível de **concentração** na esfera dos conceitos científicos que nos cotidianos. Segundo o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em relação aos cotidianos, pois a definição verbal primária constitui o aspecto principal no desenvolvimento dos científicos que, devido à organização do sistema, desce para o concreto, enquanto os cotidianos, fora de uma sistematização determinada, ascendem para as generalizações.

De acordo com Vigotski (1995, 2008), o desenvolvimento humano vincula-se à apropriação de conceitos científicos num processo ativo e consciente a partir do conhecimento espontâneo construído previamente na experiência. Nesse caminho, há necessidade da **mediação**, por exemplo a mediação linguística (operações de linguagem), para a compreensão de saberes científicos cada vez mais complexos. Ademais, os conceitos científicos correspondem a transformações das estruturas da generalização, sendo, assim, um tipo superior de conceitos que se dá por meio de tensões, tarefas e problemas (obstáculos) exigindo a atividade teórica do pensamento, em relação a uma realidade refletida e vivida profundamente. Nesse sentido, segundo Vigotski (2010), a vivência determina a influência do meio no desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2014, p. 184), o *Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos* não corresponde a um conjunto de conexões associativas, ele exige que o pensamento opere com outras funções superiores para poder surgir na consciência. Nesse cenário, no ensino de conceitos científicos, diferentes funções mentais superiores são mobilizadas durante a relação de cooperação entre estudante e professora que deve ser estabelecida no processo de apropriação de conceitos científicos, cada vez mais voluntária e consciente, com apoio das “instruções” (comanda). Sobre esse assunto, ainda o autor afirma que

O processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções (a atenção voluntária, a memória lógica,

a abstração, a comparação e a diferenciação), de modo que uns processos psíquicos tão complexos não podem ser aprendidos e apropriado de modo simples (p. 185)¹⁸.

Essa complexidade convoca para pensar sobre ensino, pois o ensino de conceitos pelo ensino em si resulta inviável. Vigotski (2014, p. 185) afirma que o professor que tente seguir esse caminho (ensinar palavras) não conseguirá mais do que uma **aprendizagem**¹⁹ sem reflexão, de pura imitação e memorização, pois, nesse percurso, o estudante não se apropria de conceitos, mas de palavras, apresentando dificuldade para empregar, com outros sentidos, os conhecimentos aprendidos. Algumas vezes, a incompreensão de certas palavras se dá pela incompreensão do seu conceito, mesmo tendo sido aprendido.

A apropriação de palavras e conceitos implica um complicado processo mental interno. A compreensão de uma nova palavra começa com uma ideia vaga, passa pela aprendizagem antes de ter acesso às múltiplas possibilidades de sentidos dessa palavra (Vigotski, 2014, p. 187). Nesse percurso, no campo do ensino, é possível orientar o processo de desenvolvimento do conceito científico, por meio de tarefas.

Nas práticas pedagógicas, o conceito científico, por ser o principal objeto/objetivo do ensino, deve ser sistematizado, prevendo no seu planejamento, ações de orientação para que os estudantes, ao realizarem tarefas, mobilizem as suas próprias estratégias de aprendizagem para alcançarem a apropriação do conceito científico. Nesse contexto, apoiando-se em preceitos *vigotskianos*, atribui-se a função de mediadores do processo, tanto o signo, o professor e a tarefa, no sentido de dirigirem ações e operações psíquicas para resolver tarefas de lembrança, comparação, escolhas etc., por meio da reflexão, raciocínio, planejamento, autorregulação, autoavaliação etc. Consequentemente, o ensino exige o conhecimento dos processos naturais de desenvolvimento prevendo o controle artificial do processo.

Por outro lado, a inclusão das ferramentas semióticas, no processo comportamental provoca novas funções, suprime processos naturais e modifica o curso de processos psíquicos, aliado à consciência vontade, orientando o adolescente para a resolução de tarefas (como fim) proposta pela apropriação de um objeto (problema objetivo). Essas ferramentas semióticas, com dupla semiotização dos objetos, segundo Schneuwly e Martin (2022, p. 6), garantem o encontro do estudante com o objeto e a orientação da atenção. Dessa forma, o uso dessas ferramentas promove novas formas de interação, construção de significados e resolução de problemas.

¹⁸ Tradução livre. Em vez de “asimilados” utilizou-se apropriados.

¹⁹ Em vez de “asimilación” utilizou-se aprendizagem.

Em suma, é necessário voltar o olhar para o agir do professor que, ao apresentar o conteúdo, mobilizar ferramentas semióticas, fazer escolhas de tarefas, regular, promover e orientar a sua realização, constitui um dos elementos de mediação essenciais do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, considera-se também extremamente relevante refletir sobre o papel das ações/operações necessárias ao desenvolvimento de capacidades diversas e específicas, chamadas por Vigotski de “instrução”²⁰, e ousa-se dizer que esse pode ser um momento sensível e decisivo no processo de apropriação de conceitos.

Finalmente, neste estudo, faz-se eco da voz de Schneuwly e Ronveaux (2021), quando dizem que ensinar é **transformar modos de pensar, falar, fazer e agir dos estudantes**, por meio de ferramentas semióticas. Sendo assim, é nesse alicerce que o papel da educação deve ser sustentado.

2.4.2 Operações mentais e operações de linguagem

De acordo com a concepção teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo e conforme Bronckart (2006), quando as representações de um tipo de discurso são reorganizadas no processo de semiotização do discurso é necessária a planificação de segmentos que acionam a **operacionalização de processos mentais e linguageiros** (raciocínio prático, causais, da ordem lógica) relacionados ao processo de desenvolvimento de *operações do pensamento* humano. Nessa conjunção, uma série de **operações mentais**, isto é uma combinação de funções intelectuais superiores, servem de meio para colaborar no processo de formação de conceitos, orientada pelo uso funcional da palavra (Vigotski, 2009).

Para Vigotski (1995), a formação do conceito é uma atividade complexa, em que participam funções intelectuais básicas, tais como, associação, atenção imaginação, inferências etc., entretanto, é a palavra a protagonista como mediadora das **operações mentais**.

No processo de aprendizagem são mobilizados diversos instrumentos mentais. Nesse sentido, Gomes (2002, p. 148) discute a construção mediada do conhecimento, a partir das bases epistêmicas de Feuerstein. Segundo o autor, as **operações mentais** são instrumentos que podem mediar a aprendizagem, possibilitando a eficiência do raciocínio lógico e a resolução de problemas. Assim, a organização do processo de ensino e aprendizagem, que organiza o modo

²⁰ Assume-se o termo “instrucción”, nesse contexto, como sendo o agir das escolhas adequadas de ações em função da mobilização de operações mentais relacionadas ao desenvolvimento de um conceito determinado.

de construir o pensamento verbal e não verbal (esquema), pode ser orientada a partir da mediação adequada das *operações mentais* influenciando o raciocínio da estudante.

A *operação mental*, reversível e lógica, segundo Feuerstein (GOMES, 2002, p.139), é o produto de uma série de funções cognitivas que operam em cadeia, tendo a sua gênese na ação, enquanto o seu desenvolvimento “surge a partir da aprendizagem mediada, de forma semelhante a Vigotski, que preconizava que a operação mental se define pela apropriação de instrumentos psicológicos pelo indivíduo”. Para esses autores, a interação social é essencial para o desenvolvimento das *operações mentais* (identificação, análise, comparação, síntese, classificação, seriação, diferenciação, codificação/decodificação, projeção, representação mental, pensamento divergente, pensamento lógico etc.).

Gomes (2002, p.139-161) apresenta algumas considerações sobre *operações mentais*, na teoria de Feuerstein, de uma forma didática, visto que as *operações mentais* estão interrelacionadas e operam no formato de cadeia, em interação contínua. Nesse sentido, no quadro 4 é apresentada uma breve síntese desses apontamentos.

Quadro 4 – Síntese das operações mentais, segundo Feuerstein

Operação	Definição
Operação de identificação	Percepção e reconhecimento do objeto/termo como um todo, propriedades, características gerais/específicas, contornos e limites.
Operação de análise	Recorte, desdobramento e reconhecimento das partes do objeto/termo identificado. Auxilia a compreensão dos dados do ambiente, a extrapolação dos dados, construção de generalizações, isto é, o desenvolvimento do conhecimento prático e científico.
Operação de comparação	Extração de uma característica de um objeto/termo, previamente identificado e analisado, para transpô-la a outro objeto/termo e, assim, constatar a aproximação deles por semelhanças ou diferenças.
Operação de síntese	Estabelecimento sistematizado, organizado e coerente de relações e vínculos existentes entre as partes contextualizadas da estrutura de um objeto/termo como um todo. Desenvolve-se conjuntamente com a análise.
Operação de classificação	Coordenação, ordenação hierárquica, reorganização e formação de relação lógica de classes, dentro de uma igualdade, e reunião entre classes, sob diversos critérios, considerando as especificidades de um objeto/termo, após a sua identificação, análise e comparação.
Operação de seriação	Agrupamento de elementos assimétricos ou reunião de classes de objetos com diferença gradual entre os elementos, ou com desigualdade em ordem de sucessão qualitativa e lógica. Organiza as operações de projeção de relações virtuais e de representação. Operação de diferenciação: identificação básica do objeto/termo em seu todo em relação a um ambiente e aos objetos ao seu redor.
Operação de codificação e decodificação	Construção de esquemas simbólicos gráficos notacionais a partir de conceitos mentais e sua compreensão (interna) para transformá-los em conceitos mentais ou em representações de significado em múltiplas modalidades (verbal, numérica, pictórica, de imagem visual, auditiva ou cinestésica).
Operação de projeção de relações virtuais	Movimento, no plano virtual (imaginação), das representações mentais que antecipam ligações entre coisas, eventos, ideias, objetos e propriedades que não apresentam relações no ambiente concreto.

Operação de representação mental	Incorporação, compreensão e construção da realidade (conteúdo da mente), através da capacidade de assimilação da relação entre a estrutura (verbal ou não verbal) cognitiva (representações gráfico-simbólicas, conceitos) e o ambiente para compreender o real. É o pensamento por palavras ou por imagens, essencial para a resolução de problemas.
Operação de pensamento divergente	Formulação de diferentes possibilidades, caminhos, meios para resolver um problema e construção complexa sobre o mundo (relação de conceitos antagônicos, conflitantes, contraditórios, contrastantes).
Operação de pensamento lógico	Construção progressiva da estrutura cognitiva para formar representações capazes de apreender e elaborar a realidade, de forma reversível. Ordenação flexível para os objetos da realidade e estabelecimento de regras para o mundo, canalizado e regulado pela aprendizagem mediada, em que o fator cultural regula e canaliza seu processo de apropriação.
A operação de pensamento lógico concreto	Abrange as operações anteriores (identificação, análise, comparação, síntese, classificação, seriação, diferenciação, codificação/decodificação, projeção, representação mental, pensamento divergente, pensamento lógico), enquanto a operação de pensamento lógico formal é realizada através de argumentos (dedutivos e indutivos), que são combinações de enunciados na qual a conclusão é obtida a partir da relação entre enunciados.
Operação de pensamento hipotético-inferencial	Ação operacional de previsão de probabilidades em função de relações de causa-efeito, sendo que a inferência é a descoberta das relações de uma regra causal de um objeto/termo e seus efeitos nos eventos do mundo, e a hipótese é a elaboração de uma possível solução para um determinado problema.
Operação de pensamento transitivo	Ação operacional de capacidade de estabelecer relações conceituais que expressam mudança de magnitude entre os objetos/fenômenos/termos
Operação de pensamento analógico:	Generalização de uma regra inferida de uma situação dada para diversos contextos por indução e associação de semelhança.

Fonte: Sintetizado a partir de Gomes (2002).

O quadro 3, que apresenta as operações mentais sistematizadas por Feuerstein (*apud* Gomes, 2002), estabelece um diálogo com a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse sentido, Machado (2005) argumenta que, para a realização de uma ação de linguagem, é fundamental a mobilização de operações linguísticas específicas. Essas operações, por sua vez, são apropriadas pelos indivíduos no contexto de diferentes atividades sociais. Nessa conjuntura, para o planejamento de atividades de ensino, é necessário resgatar a importância central das ações/operações de linguagem na expressão oral/escrita de textos.

Segundo Machado (2005, p. 252-254), a **ação de linguagem** resulta de um conjunto de **operações** que, didaticamente, podem ser organizadas em três níveis de análise:

- a) operações de mobilização de representações sociais (construção sócio-histórica) ou de conhecimentos necessários à produção de um texto (gênero de texto/discurso);
- b) operações de regulação da infraestrutura geral do texto, por meio da escolha de tipos de discurso, sequência discursiva e da elaboração de conteúdos;

- c) operações de textualização, apoiadas em operações de conexão e segmentação, regulação de modalizações e vozes enunciativas, construção de enunciados e escolha lexical.

O presente estudo fundamenta-se na premissa de que a palavra, enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, medeia as operações mentais e as ações de linguagem, facilitando a construção do conhecimento e a resolução de problemas. Nesse contexto, **ações** e **operações de linguagem**, tais como identificar, analisar e sintetizar, configuram-se como instrumentos de aprendizagem indispensáveis. Ademais, a mediação docente pode desempenhar um papel crucial na promoção do desenvolvimento do pensamento lógico e crítico, uma vez que as ações pedagógicas podem ser intencionalmente direcionadas para o desenvolvimento dessas capacidades.

Por outro lado, essa perspectiva complementa a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, ao analisar as ações de linguagem como um conjunto de operações interligadas que envolvem a mobilização de conhecimentos prévios, a organização do texto e a escolha de palavras adequadas. Dessa forma, a reflexão sobre a relação entre as operações mentais e as ações de linguagem é estratégica no ensino, sendo que, ao compreender essa relação, é possível adaptar práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem no estudante.

2.4.3 Aproximações entre algumas abordagens teórico-metodológicas *vigotskianas*

A Atividade Orientadora de Ensino e o Interacionismo Sociodiscursivo são abordagens teórico-metodológicas que se fundamentam nos pressupostos teóricos de Vigotski. Embora apresentem convergências com o desenvolvimento do pensamento em conceitos, proposto por esse autor, é fundamental destacar que existem nuances e diferenças entre essas perspectivas teóricas.

Vigotski (2018), em sua Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolveu conceitos como o desenvolvimento do pensamento em conceitos, destacando a relevância da interação social e da linguagem nesse processo. A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, propõe uma abordagem prática para o ensino, visando à apropriação de saberes por meio de ações e operações específicas e necessárias à produção de um objeto/objetivo (Moura *et al.*, 2010). Já o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003), com base na sociolinguística, destaca a linguagem como

ferramenta central na construção do conhecimento em contextos sociais, estabelecendo um diálogo com as ideias de Vigotski.

Os estudos de Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2005), Moura *et al.* (2010), Dolz *et al.* (2010), Piotto (2020) permitem estabelecer um diálogo entre a Engenharia Didática de Ensino de Língua e a Atividade Orientadora de Ensino, evidenciando tanto convergências quanto divergências. A concepção do desenvolvimento do pensamento em conceitos de Vigotski (2018) serve como base **teórica** para ambas as perspectivas, porém, a Engenharia Didática (abordagem **teórico-metodológica**), inserida no Interacionismo Sociodiscursivo, propõe uma metodologia específica para o ensino de língua, enquanto a Atividade Orientadora de Ensino (abordagem **didática**), ancorada na Teoria Histórico-Cultural, enfatiza a organização de atividades orientadoras para a aprendizagem. Apesar das diferenças, ambas as abordagens compartilham o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A análise do estatuto da **atividade humana** e da atividade de linguagem revela uma interconexão entre ambas. Vigotski (2018) destaca a linguagem como uma atividade social que, do ponto de vista psicológico, dá conta dos mecanismos de construção interna das experiências históricas, ou seja, das capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem. O Interacionismo Sociodiscursivo, que orienta a Engenharia Didática de Ensino de Língua, alinhando-se à perspectiva de Leontiev, concebe a atividade como uma forma de organização do comportamento humano no ambiente, na qual os indivíduos constroem coletivamente conhecimentos mediados pela linguagem. Nessa abordagem, os gêneros textuais são considerados atividades de linguagem inerentes a diversas formações sociais (Bronckart, 2003). De modo similar, a Atividade Orientadora de Ensino, com base em Leontiev (1989), define a atividade como uma estrutura do comportamento humano orientada por motivos sociais. Nesse contexto, a **atividade de linguagem** funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, respondendo a um motivo geral de representação e comunicação.

Ao analisar o estatuto da **ação de linguagem** nas diferentes abordagens, percebe-se um discreto afastamento entre elas. Vigotski (2018), ao considerar a linguagem como uma atividade social, concebe a ação de linguagem como um momento específico dessa atividade. O Interacionismo Sociodiscursivo, por sua vez, aprofunda essa análise, propondo que a **ação de linguagem** individual, tanto interna quanto externa, pode estar em ações como oral/escrita, apresentar, compreender, orientar, explicar, perguntar, responder, dialogar, interpretar, interagir, escrever, ler, memorizar, orientada de forma consciente por parte de um agente, como parte da atividade social. Nessa perspectiva, a ação de linguagem é resultado da apropriação

das propriedades da atividade social **mediada pela linguagem** (Bronckart, 2003, p. 42). A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, enfatiza o papel **mediador da ação de linguagem** no processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância da **intervenção intencional externa** nesse processo.

O estatuto da **operação** mental apresenta uma concepção próxima nas diferentes abordagens, embora com especificidades. Vigotski (2012, 2013) define as operações mentais como processos cognitivos da mente humana, englobando uma ampla gama de atividades, como percepção, memória, pensamento, linguagem, raciocínio, imaginação, atenção, resolução de problemas, planejamento, de compreensão, de expressão de ideias, de argumentação, de interpretação etc. A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, enfatiza que as ações e **operações de linguagem** são mobilizadas por indivíduos em contextos sociais, orientados por motivos e objetivos (Moura *et al.*, 2010). No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, as operações mentais são associadas à ação de linguagem, sendo necessárias para a semiotização do texto (Machado, 2005, p. 424). Ademais, a ação de linguagem é permeada pelas capacidades de linguagem que o estudante precisa aprender para realizar **operações de linguagem** de ancoragem, de contextualização, de planificação de estratégias linguísticas e discursivas (Bronckart, 2003; Dolz *et al.*, 2010; Cristóvão e Stutz, 2011).

O estatuto da **aprendizagem** é comumente associado à atividade de linguagem. Vigotski (2018) concebe a aprendizagem como um processo ativo e interativo, no qual o estudante e o professor desempenham papéis fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. O Interacionismo Sociodiscursivo atribui grande importância à **atividade linguística** e discursiva como meio de interação social e construção do conhecimento, enfatizando a necessidade da prática, como por exemplo, a prática da escrita para aprender a escrever (Dolz *et al.*, 2010). A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, destaca a importância de direcionar a aprendizagem com ênfase na **atividade de ensino** do professor e na atividade de aprendizagem do estudante para a construção do conhecimento.

O estatuto da **apropriação do conhecimento** apresenta uma convergência significativa entre as diferentes abordagens, especialmente no que diz respeito ao processo de apropriação no contexto de práticas sociais. Vigotski (2001) considera que a apropriação de conceitos e significados ocorre em um processo dialético, que se inicia nas relações interpessoais (atividade coletiva) e culmina nas intrapessoais (atividade individual). De forma análoga, o Interacionismo Sociodiscursivo defende que a apropriação do conhecimento resulta da interiorização de significações, que se dá por meio da participação em práticas sociais e da apropriação de práticas textuais (Dolz *et al.*, 2010), por meio da semiotização de representações

organizadas em textos/discursos, diversificados em gêneros. A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, concebe a apropriação de conceitos científicos como resultado da apropriação de ações e operações mobilizadas na produção de representações semiotizadas, em um processo de imersão na cultura humana (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto do **objeto de ensino e aprendizagem** apresenta diferentes enfoques nas abordagens em questão. A partir dos estudos de Vigotski (2018), a unidade de análise fundamental é a **ação de linguagem**, sendo a palavra considerada a unidade verbal básica. No contexto da Engenharia Didática de Ensino de Língua, o objeto de ensino é orientado pela produção de textos/discursos, diversificados em gêneros (unidade verbal). Nessa perspectiva, a escrita e a **produção de textos escritos e orais** são objetos de ensino centrais, organizados em itinerários de ensino que visam o domínio de gêneros textuais específicos (Dolz *et al.*, 2010). A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, considera o **conceito científico** como o principal objeto de ensino e aprendizagem, o qual, segundo Vigotski (1996, p. 81), corresponde a um “reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; forma-se como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de ter descoberto os nexos e as relações desse objeto com outros, incluindo em si”.

O estatuto da **atividade de ensino** apresenta diferentes enfoques nas abordagens em questão. Vigotski (2018) concebe a atividade de ensino como uma prática social, intencional e consciente, que deve considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aprendiz, ou seja, a distância entre o que o sujeito já sabe e o que ele é capaz de aprender com a ajuda de outros (conhecimento ainda não apropriados). A Engenharia Didática de Ensino de Língua, inscrita no Interacionismo Sociodiscursivo, por sua vez, caracteriza a atividade de ensino como um **conjunto de procedimentos e estratégias intencionais**, visando à superação dos obstáculos que os aprendizes enfrentam na produção textual. Nessa perspectiva, o sistema de ações e operações mobilizadas pelo professor desempenha um papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz *et al.*, 2010). A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, concebe a atividade de ensino como um **modo de realização da educação** análogo aos processos de formação das funções psíquicas superiores, que se dão na relação **mediada** por instrumentos culturais, dos sujeitos com os objetos, enfatizando a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos envolvidos na atividade educativa (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto do **desenvolvimento humano nas** diferentes abordagens aponta para a centralidade da interação. Segundo Vigotski (2002, 2018), o desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de aprendizagem, ocorre por meio de

processos de interação (meio físico e social) e internalização, mediados por instrumentos e signos (a linguagem, por exemplo). Bronckart (2003, p. 87), por sua vez, concebe o desenvolvimento como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, que se dá por meio do contato com modelos textuais, generalizações e conceitualizações. A abordagem da Atividade Orientadora de Ensino, por fim, destaca a importância da criação e apropriação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto da **mediação** apresenta aproximações significativas entre as diferentes abordagens teóricas, estando intrinsecamente vinculado a instrumentos culturais, físicos e/ou simbólicos. Vigotski (2018) atribui à mediação social um papel fundamental no processo de aprendizagem e interação, considerando a linguagem como o principal mediador na construção do conhecimento. A Engenharia Didática de Ensino de Língua, por sua vez, enfatiza a importância do contexto sociocultural e a utilização de instrumentos de mediação específicos, como tarefas, exercícios e suportes, organizados em torno de gêneros textuais (Dolz *et al.*, 2010). A Atividade Orientadora de Ensino, por fim, concebe a mediação como um processo que ocorre por meio de instrumentos culturais, integrados à atividade de ensino (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto do **motivo** assume grande relevância tanto na Atividade Orientadora de Ensino quanto no Interacionismo Sociodiscursivo/Engenharia Didática de Ensino de Língua. Uma aproximação vigotskiana desse conceito pode ser estabelecida com o termo estímulo, uma vez que, para Vigotski (2012), o comportamento humano é mediado por determinados estímulos auxiliares. No Interacionismo Sociodiscursivo, o motivo é compreendido como a razão de agir, a intenção que impulsiona o indivíduo. Nesse sentido, atitudes e necessidades relacionadas à escrita podem influenciar significativamente o engajamento dos alunos nesse processo (Dolz *et al.*, 2010). De forma semelhante, a Atividade Orientadora de Ensino enfatiza a importância da promoção de motivos nos estudantes, considerando que a apropriação de conceitos teóricos deve ser motivada por ações conscientes e intencionais. Portanto, o motivo da atividade de aprendizagem é a própria apropriação do conhecimento. (Moura *et al.*, 2010). Piotto (2020) corrobora essa perspectiva, destacando que a representação da necessidade de promover motivos nos estudantes é indispensável no processo da promoção da atividade de ensino e aprendizagem.

O estatuto do **papel do estudante** no processo de ensino e aprendizagem apresenta convergências significativas nas diferentes abordagens. Vigotski *et al.* (2018) atribuem ao estudante um papel ativo e consciente na apropriação do conhecimento. De forma semelhante,

a Engenharia Didática de Ensino de Língua valoriza a capacidade autorreflexiva e autônoma do estudante que, ao serem colocados em situações de comunicação inspiradas em práticas sociais de referência, são incentivados a participarem de forma ativa em projetos didáticos de gênero que tenham sentido para eles (Dolz, 2016). A Atividade Orientadora de Ensino, por sua vez, considera o estudante como um sujeito ativo na atividade de aprendizagem, enfatizando sua participação em todo o processo (Moura *et al.*, 2010). Em todas essas abordagens, o professor assume o papel de mediador, orientador e organizador do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de tarefas e instrumentos como mediadores do desenvolvimento de habilidades e capacidades de linguagem.

Embora apresentem enfoques sensivelmente diferentes em alguns aspectos, a Engenharia Didática de Ensino de Língua (inscrita no Interacionismo Sociodiscursivo) e a Atividade Orientadora de Ensino, ambas inspirados nas bases teóricas de Vigotski, convergem para uma perspectiva comum sobre a apropriação do conhecimento. Seguindo as etapas propostas por Vigotski (2018), que vão do pensamento sincrético, passando pelo complexo, para chegar ao pensamento em conceito, abstração e generalização, ambas as abordagens enfatizam a importância de organizar o ensino de língua de forma a promover a progressão do simples ao complexo. Tanto Engenharia Didática de Ensino de Língua, por meio da proposta de tarefas envolvendo a análise dos elementos constitutivos (dimensões do gênero textual) até a integração das partes na totalidade do texto (generalizações), quanto a Atividade Orientadora de Ensino, por meio do planejamento de tarefas e criação de motivos e necessidades dos estudantes para mobilizar ações e operações necessárias à apropriação de conceitos científicos, contribuem para essa perspectiva. Considerando as contribuições de Bronckart (2003), Vigotski (2009), Moura *et al.* (2010) e Dolz *et al.* (2016), é possível propor um roteiro de organização do ensino de língua que leve em conta essa progressão do pensamento, alinhado com as premissas de que “o desenvolvimento mental depende muito da organização e do método de instrução” (Rudniová, 2018, p. 161).

A Atividade Orientadora de Ensino e a Engenharia Didática de Ensino de Língua apresentam pontos de convergência significativos, compartilhando a premissa vigotskiana de que o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem e pela interação social. Ambas as abordagens concebem o processo de aprendizagem como um fenômeno social e cultural, no qual o professor desempenha um papel fundamental como mediador. Além disso, ambas enfatizam a importância da atividade de linguagem como ferramenta para a construção do conhecimento. Contudo, as duas abordagens apresentam diferenças em seus focos: o Interacionismo Sociodiscursivo destaca a interiorização de significados e práticas discursivas

em contextos sociais, enquanto a Atividade Orientadora de Ensino concentra-se na apropriação de conceitos científicos por meio da produção de objetos, portanto, a principal diferença entre as duas abordagens reside no **objeto de ensino**: a primeira centra-se na produção textual, enquanto a segunda, nos conceitos científicos. Apesar dessas diferenças, as duas abordagens podem ser complementares, oferecendo um conjunto de ferramentas para o ensino de línguas. A integração de suas contribuições permite adaptar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita dos estudantes, partindo de atividades simples e progressivamente mais complexas.

“No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo.
(VIGOTSKI, 2018, p. 37)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico da pesquisa compreende a apresentação detalhada de seus componentes: o desenho metodológico adotado, o contexto físico, histórico e ético em que a pesquisa foi realizada, a caracterização dos participantes, o itinerário didático desenvolvido, a formação do *corpus* de análise a partir da produção textual dos participantes, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e as categorias de análise estabelecidas, além da autoavaliação e da avaliação externa da intervenção didática

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

Inserida no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa pode ser classificada, segundo Prodanov e Freitas (2013), como aplicada, uma vez que busca soluções práticas para problemas reais. Quanto à sua natureza, utiliza-se de uma abordagem qualitativa (Flick, 2004) e, conforme os fins da pesquisa, é de caráter intervencionista (Picheth *et al.*, 2016). Por sua vez, o **método ou desenho de pesquisa**, conforme Damiani *et al.* (2013), corresponde a uma pesquisa de **intervenção pedagógica**, pois envolve o planejamento, a implementação e a avaliação de uma ação que visa promover mudanças e melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, em um diálogo constante com o referencial teórico.

A **metodologia de ensino** empregada na intervenção pedagógica, que instrumentalizou a professora-pesquisadora, teve como base teórica a Engenharia Didática do Ensino de Língua, o itinerário didático de ensino de gênero proposto por Dolz (2016) e a Atividade Orientadora de Ensino de Moura *et al.* (2010), com adaptações específicas. A avaliação da intervenção e a análise do *corpus* textual foram realizadas com base nos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme a perspectiva de Bronckart (2003 e 2023), considerando as categorias de análise previamente estabelecidas. Um instrumento fundamental para o registro detalhado do desenvolvimento das etapas da pesquisa, assim como das

impressões e observações sobre os participantes, foi o caderno de bordo, que permitiu um acompanhamento sistemático do processo.

3.2 CONTEXTO FÍSICO DA PESQUISA

A intervenção didática, etapa fundamental da pesquisa, foi realizada na Escola Técnica Estadual “Doutor Domingos Minicucci Filho”, conhecida como ETEC Industrial, localizada na cidade de Botucatu, interior paulista. A escola faz parte do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), vinculada anteriormente à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e, desde janeiro de 2023, à Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação.

A unidade teve seu início em 1936 como Escola Secundária Mista de Botucatu. Em 1946, passou a ser chamada de Escola Doutor Armando Salles de Oliveira. Com o desenvolvimento da indústria automobilística, a instituição direcionou-se para a formação de profissionais. Em 1971, tornou-se uma escola técnica industrial, adotando o nome que mantém até os dias atuais.

Em 2023, em torno de cem profissionais da educação atendiam cerca de 1200 estudantes, distribuídos em curso técnicos modulares (Mecânica, Nutrição e Dietética, Enfermagem, Eletrônica, Automação Industrial, Administração, Recursos Humanos, Desenvolvimento de Sistemas) e técnicos integrados ao ensino médio (Administração, Desenvolvimentos de Sistemas, Eletrônica, Mecânica, Mecatrônica e Nutrição e Dietética).

As atividades escolares acontecem na sede (Botucatu) e nas diferentes extensões, da mesma cidade (Extensão Escola Estadual Cardoso de Almeida – EECA), ou em parceria com outras prefeituras, tais como Anhembi, Areiópolis, Itatinga e Pratânia. Cada curso oferece até 40 vagas/turma anuais (ensino médio técnico) ou semestrais (cursos modulares).

O ingresso dos estudantes é realizado por meio de processo seletivo (vestibulinho), que consiste, tradicionalmente, numa prova teste, com cinquenta questões. Entretanto, nos anos 2020 e 2021, a seleção dos estudantes ingressantes foi realizada por meio da análise do currículo escolar, devido às medidas restritivas de agrupamento por causa da pandemia da Covid-19.

Os estudantes participantes deste estudo de pesquisa finalizaram o ensino médio em 2022 e participaram do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), nesse mesmo ano. Na época, essa avaliação era realizada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, contemplando os estudantes dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com o intuito de “produzir um diagnóstico da

situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores de ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (Governo de São Paulo, 2023). Em 2020, a avaliação não foi realizada devido à pandemia da COVID-19.

Os participantes desta pesquisa, junto a outras quatro turmas da 3ª série do Ensino Médio, realizaram a prova do SARESP em novembro de 2022, cujos resultados podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1 – Proficiência dos estudantes da 3ª série do ensino médio em Língua Portuguesa, segundo SARESP/2022

Categorias		ETEC 051			Rede estadual	Diretoria de ensino	Escolas do Centro Paula Souza
		2019	2021	2022			
		%					
Insuficiente	Abaixo de básico	8,9	17,2	4,6	40,9	42,8	9,9
Suficiente	Básico	20,3	28,4	31,6	35,6	36,6	23,2
	Adequado	67,5	54,3	59,2	23,0	20,3	61,4
	Básico + adequado	87,8	82,7	90,8	58,6	56,9	84,6
Avançado	Avançado	3,3	0,0	4,6	0,6	0,3	5,5

Fonte: Relatório do Sistema de Avaliação de rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 2022.

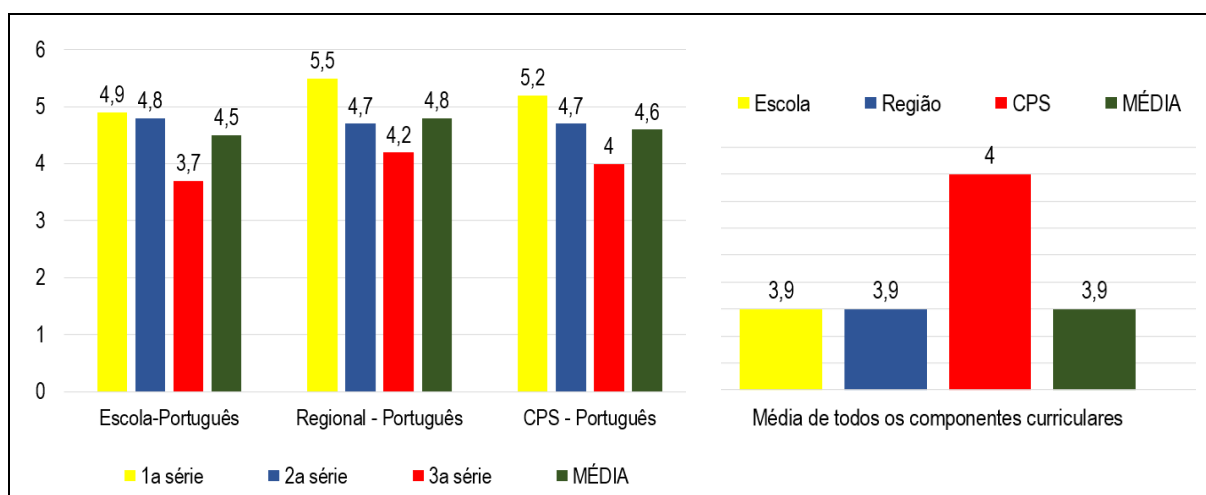
O período de ensino remoto emergencial e híbrido, decorrente da pandemia de COVID-19 (2020-2021), poderia ter impactado negativamente o desempenho dos estudantes. No entanto, os resultados da avaliação desse período demonstram o contrário. Na tabela 1, observa-se uma melhora no percentual de estudantes que alcançaram o desempenho “suficiente” (90,8%), superior ao observado nas escolas da Rede Estadual, da Diretoria de Ensino e das unidades do Centro Paula Souza. Ademais, é importante destacar a redução no número de estudantes com desempenho “insuficiente” em 2022 em comparação com os anos anteriores. Vale ressaltar que, em 2020, devido à pandemia, não houve a aplicação do SARESP.

A análise dos dados apresentados na tabela 1 revela, também, um padrão: os estudantes que concluíram o ensino médio em 2021, tendo cursado tanto a 2ª quanto a 3ª série no formato remoto, apresentaram um percentual mais elevado de desempenho insuficiente. Essa constatação sugere que o prolongado período de ensino remoto pode ter impactado negativamente o aprendizado desses estudantes. Em contrapartida, os concluintes de 2022, que vivenciaram apenas um ano letivo no formato remoto, demonstraram uma recuperação no

desempenho, superando, inclusive, os resultados obtidos pelos concluintes de 2019. Esse dado evidencia a importância do retorno às aulas presenciais para a efetiva aprendizagem dos estudantes.

A partir de 2023, houve uma significativa mudança no sistema de avaliação externa das unidades de ensino público. O SARESP, tradicionalmente utilizado para avaliar o desempenho dos estudantes, foi substituído pelo Provão Paulista Seriado (PPS). Essa nova avaliação trouxe consigo alterações nos indicadores de desempenho, eliminando as categorias “insuficiente”, “suficiente” e “avançada” anteriormente utilizadas. Além disso, o PPS possui um alcance maior, abrangendo todos os estudantes do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries), em contraste com o SARESP, que se concentrava nas séries finais. A figura 8 apresenta um resumo dos resultados obtidos pelos estudantes no Provão Paulista Seriado em 2023.

Figura 8 – Resultado das notas alcançadas na avaliação Provão Seriado Paulista 2023



Fonte: Relatório do Provão Paulista Seriado, 2023.

Os dados apresentados na figura 8 revelam que a escola em questão alcançou uma pontuação de 3,9 pontos em Língua Portuguesa na nova forma de avaliação, um resultado que se equipara à média das escolas públicas da região, porém inferior à média das escolas do Centro Paula Souza (4,0 pontos). A alteração na metodologia de avaliação dificulta uma comparação direta com os resultados obtidos em anos anteriores. No entanto, a análise dos dados demonstra um desempenho geral abaixo do esperado em Língua Portuguesa, com destaque para a 3ª série, que obteve uma pontuação de 3,7 pontos. Essa diferença em relação às séries iniciais do Ensino Médio (1ª série: 4,9 pontos; 2ª série: 4,8 pontos) pode estar associada ao período de ensino remoto vivenciado pelos estudantes da 3ª série em 2021, durante o segundo ano da pandemia.

As informações sobre o sistema de avaliação dos estudantes participantes da pesquisa foram úteis para analisar a intervenção didática na escola, ao oferecer dados para entender o contexto mais amplo da pesquisa. Nesse ambiente, é possível perceber que os estudantes da pesquisa (conclusão 2022), apresentaram evidências de recuperação de desempenho quando o ensino voltou a ser presencial, sugerindo que as práticas de ensino foram adequadas.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa **trinta e sete** estudantes, entre 16 e 18 anos, matriculados na terceira série do ensino médio integrado ao técnico em Administração (turma 3A) e a professora de Língua Portuguesa, como mediadora do processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, exerceu a função social de pesquisadora.

Os estudantes que ingressaram no ensino médio técnico em 2020 tiveram suas trajetórias escolares afetadas pela pandemia de COVID-19. A partir de março de 2020, as aulas passaram a ser ministradas exclusivamente na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE). Em julho de 2021, a escola adotou um modelo híbrido de ensino, no qual o comparecimento dos estudantes às aulas presenciais era opcional. Para aqueles que optaram por acompanhar as aulas remotamente, a plataforma Teams foi utilizada. Apesar da oferta de aulas presenciais, aproximadamente 50% dos estudantes compareceram à escola com alguma frequência. Ao longo do segundo semestre desse ano, as aulas presenciais foram suspensas em duas oportunidades, cada uma com duração de 15 dias, como medida de precaução para preservar a saúde da comunidade escolar diante do aumento de casos de COVID-19.

A partir do ano letivo de 2022, a modalidade de ensino presencial tornou-se obrigatória para todos os estudantes. Nesse contexto, a **primeira intervenção didática** direcionada ao ensino da escrita, em torno do gênero textual dissertação-argumentativa foi realizada no período compreendido entre 8 de fevereiro e 2 de abril de 2022, com um total de 22 horas-aula (50 minutos) distribuídas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional. É importante ressaltar que, naquele ano, o conteúdo programático da disciplina ainda não estava alinhado com a proposta do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, durante o planejamento das atividades, algumas habilidades e competências previstas pela BNCC foram consideradas.

Com o objetivo de superar um problema recorrente na interpretação da comanda para a produção da dissertação-argumentativa, foi realizada uma **segunda intervenção didática** no

período compreendido entre 18 de outubro e 10 de novembro de 2022. Essa intervenção buscou promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes por meio de um itinerário didático de 10 horas-aula. As tarefas propostas nesse itinerário foram cuidadosamente planejadas para auxiliar os alunos a superarem os obstáculos encontrados na produção desse gênero textual, enfatizando as ações e operações de linguagem necessárias para o atendimento à proposta temática e ao gênero de texto/discurso.

Previamente à primeira intervenção didática, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara/UNESP, obtendo aprovação em 31 de maio de 2021. A fim de garantir o respeito aos direitos dos participantes, os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE e TALE) foram apresentados aos estudantes e seus responsáveis uma semana antes do início da intervenção. Após a leitura em voz alta e o esclarecimento de possíveis dúvidas, os documentos foram entregues aos estudantes para que fossem lidos novamente em família e, posteriormente, assinados, autorizando ou não a utilização dos textos produzidos pelos filhos para fins de pesquisa.

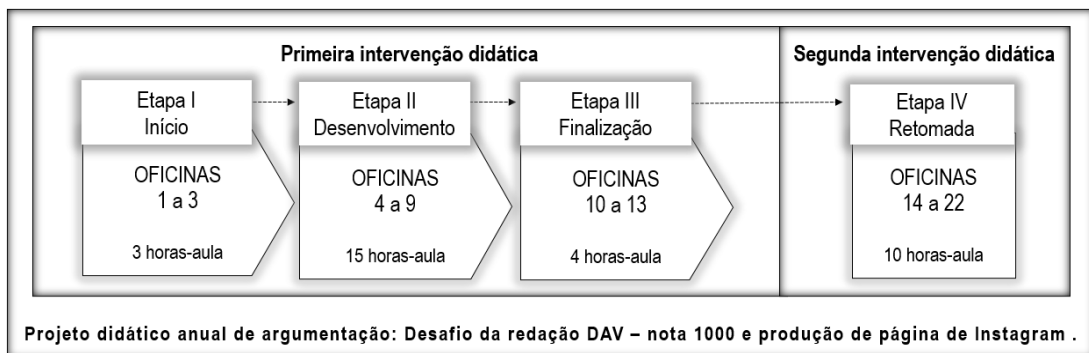
3.4 PERCURSO DO ITINERÁRIO DIDÁTICO DE ENSINO DE GÊNERO

A presente seção é dedicada à descrição do itinerário didático desenvolvido neste estudo, o qual, embora inspirado na proposta de Colognesi e Lucchini (2017), apresenta algumas adaptações. Dessa forma, pode-se caracterizar o itinerário aqui proposto como uma adaptação livre do modelo original, portanto, entende-se por **intervenção didática** o conjunto de práticas pedagógicas que envolvem a participação ativa dos estudantes em atividades de ensino e aprendizagem, mediadas pelo professor. Essas práticas abrangem vários momentos de **metalinguagem**, por meio da exposição teórica, expositiva, explicativa e de diálogo, antes de cada uma das propostas de realização de tarefas práticas com objetivos específicos. De modo geral, o itinerário didático desenvolvido nesta pesquisa pode ser dividido em quatro etapas sequenciais: planejamento, desenvolvimento, finalização e retomada do projeto didático anual. Entretanto, a fim de organizar a apresentação do percurso, este estudo apresenta um **delineamento em quatro etapas**, sendo as três primeiras desenvolvidas na primeira intervenção didática e a quarta na segunda intervenção.

A organização do ensino contemplou um itinerário didático, concebido sob a perspectiva da Engenharia Didática de Ensino de Língua e da Atividade Orientadora de Ensino, estruturado em duas intervenções didáticas, distribuídas ao longo do primeiro e terceiro

bimestres do ano letivo. Ao todo, foram 32 horas-aulas distribuídas em 22 oficinas, cada uma com carga horária variável e objetivos específicos, articulados em torno de um projeto didático anual de argumentação. A figura 9 evidencia essa organização, demonstrando que as produções inicial e intermediária foram realizadas durante a primeira intervenção, enquanto a produção final se insere na segunda.

Figura 9 – Macroestrutura do itinerário de ensino de gênero dissertação-argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A organização de ensino, atrelada a um projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 100 e produção de página de conteúdo para Instagram”, contemplou um itinerário didático considerando a produção de diversos gêneros textuais, como dissertação-argumentativa, debate regrado, vídeo-reportagem, mapa mental e publicações para redes sociais (página de Instagram), além de atividades metacognitivas e de metalinguagem, por meio de momentos de questionamentos e explicações conceituais, visando à apropriação do conteúdo temático da proposta principal de redação e da argumentação, e em instância final, o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Vale destacar que todas as oficinas foram precedidas de um momento de explicação dos termos relacionados à produção da dissertação-argumentativa e, na finalização da etapa, a conceitualização e sistematização foram retomadas.

O uso da página do Instagram foi uma escolha que visou mitigar a possível baixa adesão ao projeto anual, motivada pela densidade do conteúdo temático do gênero textual/discursivo principal e pelo distanciamento das questões indígenas da realidade imediata dos estudantes. Nesse contexto, cada grupo criou uma conta ou perfil com nomes aleatórios no Instagram e, ao longo do ano, os estudantes realizaram publicações sobre diversos assuntos, incluindo os conhecimentos sistematizados sobre a produção da dissertação-argumentativa; notícias sobre o marco temporal, demarcação de terras indígenas, cultura indígena; repertórios relacionados a filmes, documentários, livros, pensadores, entre outros. Alguns grupos mantiveram o perfil

aberto para a comunidade externa, mas a maioria restringiu o acesso à rede de amigos e à professora. As contas de Instagram foram sendo desativadas gradualmente após a conclusão do ensino médio. Entretanto, devido ao grande engajamento nessa atividade, nos anos subsequentes essa prática foi mantida com as turmas posteriores.

A primeira intervenção didática (fevereiro/abril) permitiu identificar a persistência de algumas dificuldades por parte dos estudantes, dentre as quais se destaca a interpretação de comandas ou instruções de redação. Considerando que essa dificuldade poderia levar os estudantes em defasagem a “zerar” a prova de redação da seletiva de vestibular, a segunda intervenção didática foi realizada (outubro/novembro) com o objetivo de auxiliar os estudantes a superarem esse obstáculo.

3.4.1 Primeira intervenção didática

Com base na perspectiva da Engenharia Didática de Ensino de Língua, a figura 10 apresenta o protótipo de itinerário didático para o ensino do gênero textual, adaptado da proposta de Colognesi e Lucchini (2017). Essa adaptação busca estabelecer conexões entre as etapas da formação de conceitos, conforme descritas por Vigotski (1996), e os princípios da Atividade Orientadora de Ensino (Moura *et al.*, 2010), visando a um ensino da escrita em torno da apropriação dos conhecimentos necessários e desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção do gênero textual em questão.

Quadro 5 – Organização do itinerário didático de ensino da dissertação-argumentativa

Primeira intervenção didática			Segunda intervenção didática	
Etapa I		Etapa II	Etapa II	
Situação inicial do projeto de comunicação. OFICINA 1 Problematização por meio de evento de ficcionalização (motivação e necessidades), a partir do conteúdo temático.	Avaliação formativa: capacidades de linguagem.	Atividades escolares OFICINA 4 - 9 Tarefas com exercícios de agrupar, classificar por semelhanças, diferenças, cadeia, difuso e pseudoconceito (ações/ operações). Outros gêneros: debate regrado, vídeo-reportagem.	Avaliação formativa/ somativa: capacidades de linguagem. OFICINA 10 Atividade metacognitiva e sistematização da DAV – mapa conceitual OFICINA 11 Produção intermediária do gênero principal DAV. OFICINA 12 Avaliação pelos pares OFICINA 13 Questionário conceitual 2 Generalização.	Atividades escolares OFICINA 14 - 19 Tarefas com exercícios: agrupar, classificar por semelhanças, diferenças, cadeia, difuso e pseudoconceito (ações/ operações).
	OFICINA 2 Questionário conceitual 1. OFICINA 3 Produção inicial do gênero principal – DAV.		Avaliação somativa: capacidades de linguagem OFICINA 20 Questionário conceitual 3. OFICINA 21 Produção final do gênero principal DAV. OFICINA 22 Autoavaliação e Feedback Finalização.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O quadro 5 oferece uma visão geral da estrutura das quatro etapas que compõem as intervenções didáticas realizadas neste estudo. A fim de proporcionar um aprofundamento na análise das atividades desenvolvidas em cada etapa, os quadros 5, 6, 7 e 8 apresentam detalhadamente as oficinas, tarefas, exercícios e objetivos específicos. Essa organização das atividades foi orientada pelos princípios da Engenharia Didática de Ensino de Língua e da Atividade Orientadora de Ensino (apêndices A e B).

No quadro 6, apresenta-se um maior detalhamento das práticas de ensino de dissertação-argumentativa.

Quadro 6 – Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, etapa I, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 1000 e produção de página de conteúdo para Instagram”

Práticas de ensino → Etapa I (3 horas-aula)	
Engenharia Didática de Ensino de Língua	Atividade Orientadora de Ensino
Oficinas (tarefas com exercícios): apresentação e avaliação formativa. Oficina 1. Apresentação do projeto anual de produção de textos. Ficcionalização e problematização. Oficina 2. Questionário sobre a definição de termos relacionados à dissertação-argumentativa e ao conteúdo temático, dirigido num jogo de seleção de palavras. Oficina 3. Produção inicial da dissertação-argumentativa.	Problema. Problematização e proposta de resolução: os estudantes são desafiados a participarem do projeto de criação da página de Instagram e da “Redação nota 1000”. Motivos. Necessidade da apropriação dos saberes (conteúdo) sobre as características do gênero dissertação-argumentativa (objeto de ensino) para a sua produção.
OBJETIVOS a) Promover o engajamento dos estudantes no desenvolvimento do projeto escolar. b) Avaliar e registrar as representações que os estudantes têm sobre conceitualizações em relação à produção da dissertação-argumentativa e ao tema (<i>operação de representação mental</i>). c) Verificar na escrita dos estudantes o reconhecimento do tópico frasal, palavras-chave que representem o tema e a tese, de diferentes gêneros textuais da ordem do argumentar assim como sobre o contexto de produção da dissertação-argumentativa.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A intervenção didática iniciou-se na **Etapa I** (quadro 6) com a apresentação do projeto anual de argumentação intitulado “Desafio da redação nota 1000 e produção de página de conteúdo no Instagram”. Após essa introdução, foi realizada uma avaliação formativa com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e identificar saberes e conhecimentos que ainda precisavam ser desenvolvidos para a produção de dissertações-

argumentativas no formato do Exame Nacional do Ensino Médio. Particular atenção foi dada à capacidade dos estudantes de atender aos temas propostos nas redações do Enem.

Oficina 1 – Com o objetivo de fomentar o engajamento dos estudantes em todas as atividades da intervenção didática, foi adotada uma estratégia que combinava problematização e ficcionalização. Nesse sentido, propôs-se a criação de uma página no Instagram dedicada ao conteúdo relacionado à temática proposta. Com essa iniciativa pretendia-se não apenas tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, mas também desafiar os estudantes para a produção de uma “redação nota 1000”, que seria avaliada pelos pares e pela professora. A expectativa era que a necessidade de produzir conteúdo relevante para a página do Instagram gerasse motivos nos estudantes para se apropriarem de conhecimentos que seriam utilizados na produção escrita da dissertação-argumentativa. No momento da apresentação da proposta, observou-se um certo grau de apreensão por parte dos alunos, que associaram imediatamente a produção da “redação nota 1000” à avaliação da disciplina. Após esclarecer que a proposta tinha como objetivo principal o desenvolvimento da argumentação, a ideia foi acolhida com entusiasmo.

Oficina 2 – Durante a primeira etapa da intervenção (08 de março de 2022), os estudantes foram submetidos a uma sondagem inicial sobre o conhecimento de terminologias conceituais relacionadas à produção da dissertação argumentativa. Após a realização de uma oficina introdutória, os participantes foram incentivados a registrar suas dúvidas e a realizar pesquisas complementares sobre os termos apresentados. Ao longo de toda a intervenção, por meio de atividades metacognitivas e de metalinguagem (análise, reflexão e sistematização), os estudantes foram expostos de forma sistemática a um conjunto de termos-chave para a produção desse gênero textual, tais como: gênero textual, tese, premissa, justificativas, sequência argumentativa, contra-argumentos, organizadores textuais, operadores argumentativos e modalizadores discursivos, com destaque para a importância da proposta de intervenção social na dissertação argumentativa.

Os estudantes compartilharam os resultados das pesquisas realizadas na aula seguinte. Em momentos posteriores, especificamente em 22 de março de 2022 e 8 de novembro de 2022, os mesmos questionamentos conceituais foram reaplicados oralmente, com o objetivo de verificar a compreensão e normalizar o uso de terminologia específica do gênero textual dissertação-argumentativa por parte dos alunos. Ao longo das atividades metadiscursivas, de sistematização e de generalização, tanto orais quanto escritas, observou-se que os estudantes apresentaram dificuldades na conceptualização verbal de expressões como 'operadores argumentativos', 'modalizadores' e 'proposta de intervenção social'.

Oficina 3 – Em 11 de fevereiro de 2022, deu-se início à produção da dissertação-argumentativa pelos estudantes. Para tanto, foram fornecidos a cada participante uma folha de redação com 30 linhas e uma proposta de redação, acompanhada de uma coletânea de textos orientadores, seguindo a estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A comanda de produção, ou seja, a proposta de redação apresentada aos alunos, continha o seguinte texto:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Desafios da demarcação das terras e futuro da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A coletânea de textos orientadores, composta por artigos de Sônia Guajajara ('Manifesto em defesa dos povos indígenas'), Iara Bonin ('Ensaio: o bom viver indígena e o futuro da humanidade'), Estadão ('Editorial estadão: o supremo e as terras indígenas') e Correio Braziliense ('Artigo de opinião: terras indígenas em questão'), versou sobre a temática dos povos indígenas. A escolha desses textos específicos teve como objetivo principal direcionar os estudantes à produção de um texto argumentativo coeso, coerente e que atendesse aos critérios de avaliação estabelecidos. Dessa forma, a coletânea visava auxiliar na compreensão aprofundada da proposta de redação, delimitar o tema, evitando desvios, apresentar diversas perspectivas para a construção da argumentação, orientar a formulação da tese ou ponto de vista e auxiliar na organização lógica das ideias.

O tema “Desafios da demarcação das terras e futuro da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira” foi selecionado para a dissertação em virtude de sua extrema relevância e da lacuna existente em sua abordagem nas escolas brasileiras. Essa lacuna persiste mesmo após a sanção da Lei 11.645/2008²¹, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Ademais, a escolha desse tema visa contribuir para a discussão e a valorização da cultura dos povos indígenas no contexto brasileiro.

A partir de 15 de fevereiro de 2022, foi desenvolvida a **Etapa II**, com duração de pouco mais de três semanas. Nessa etapa, a intervenção didática priorizou o reconhecimento da estrutura do gênero de texto/discurso (atendimento ao gênero) e o ensino da produção da

²¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

estrutura básica da sequência argumentativa, através de ações/operações de identificar, analisar, comparar, agrupar, reunir, dissociar, classificar, seriar, codificar, decodificar, corresponder etc. (atendimento à argumentação). Ademais, com o objetivo de aprofundar a apropriação do conteúdo temático e desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes, foram realizadas atividades que contemplavam a reflexão sobre o uso de modalizadores, mecanismos de intertextualidade e formas de intervenção social. Além disso, foi realizado um debate regrado, com duração de duas horas-aula, sobre o marco temporal na demarcação das terras indígenas, incentivando o encadeamento de saberes prévios dos estudantes em torno do conteúdo temático principal.

O desenvolvimento da segunda etapa, organizada em seis oficinas, teve como suporte um **dispositivo de ensino**, com propostas de tarefas com exercícios diversos, promovendo o contato consciente visual com diversos modelos textuais (apêndice A). Essas tarefas foram realizadas pelos estudantes, em grupos formados por afinidade, ao longo de 15 horas-aula. As especificidades da organização de ensino da segunda etapa da intervenção didática são apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 – Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, **etapa II**, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 1000 e produção de página de conteúdo para Instagram”

Etapa II (15 horas-aula) → Práticas de ensino	
Oficinas: tarefas com exercícios	Objetivos
Oficina 4. Exercício de reconhecimento sobre o uso de gêneros textuais diferentes (manifesto, editorial, carta ao leitor, carta argumentativa e dissertação-argumentativa) observando o tema, o plano do texto e a tese/hipótese frente a uma questão polêmica. → <i>Ações/operações de mobilização de representações sobre o gênero.</i> Oficina 5. Exercícios de comparação de <i>layout</i> de dissertação-argumentativa entre diferentes exemplares, com proposta de identificação, seriação, classificação, associação e agrupação de tipos de introdução por similaridade e produção escrita de introdução com destaque na tese. → <i>Ações/operações de gerenciamento da infraestrutura textual.</i>	a) Introduzir alguns gêneros textuais que se utilizam da argumentação para promover a percepção sobre o contexto físico e sociossubjetivo de produção do gênero. b) Promover reflexões sobre o plano global do texto, estrutura e layout da dissertação-argumentativa e a função de cada uma das partes (introdução, desenvolvimento e conclusão). c) Analisar a elaboração de enunciados relacionados à tese (opinião sobre questão polêmica) e à INTRODUÇÃO.
Oficina 6. Exercícios de agrupamento e coleção por dissociação e contraste (diferenças na estrutura do argumento), em dialogicidade com a gramática normativa	a) Reorganizar conhecimentos e reflexões sobre os mecanismos de coesão e coerência a partir da

(conjunções, preposições, advérbios etc. para marcar afirmação, justificação, concessão, oposição, contra-argumento). ➔ <i>Ações/operações de gerenciamento da infraestrutura textual e operações de textualização.</i>	manipulação de elementos de conexão entre segmentos e, particularmente, da operação argumentativa justificar, por meio da análise da SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA.
Oficina 7. Atividade de recepção de textos diversos para mobilizar justificativas, encadeamento e inserção de diferentes formas argumentativas. Nesta ocasião, o gênero textual oral escolhido é o debate regrado com vídeo-reportagem, que relaciona o conteúdo temático do projeto (“Marco temporal”). ➔ <i>Ações/operações de mobilização de representações sobre o conteúdo temático.</i>	a) Mobilizar mecanismos de intertextualidade a partir de textos oriundos de diversas áreas do conhecimento, visando à abordagem do conteúdo temático.
Oficina 8. Exercícios sobre reconhecimento e uso de anáforas, análise de unidades linguísticas modais que implicam a relação do autor com o tema, na forma de fato, verdade, possibilidade, probabilidade (concreta) e juízo de valor (indefinida) e identificação de falácias (imagem difusa e variável). ➔ <i>Ações/operações de textualização.</i>	a) Observar as funções das anáforas e atribuição de validade, aceitabilidade, relevância e suficiência (expressão de modalizações) na operação argumentativa de negociação e acordos. b) Identificar falácias refletindo sobre o posicionamento enunciativo.
Oficina 9. Pesquisa e apresentação dos resultados sobre a semelhança dos papéis das instituições sociais brasileiras: família, escola, governo (legislativo, executivo, judiciário), igreja etc., relações de semelhança entre elas que possibilitem a intervenção na resolução de um problema. ➔ <i>Ações/operações de mobilização de representações sobre o conteúdo temático.</i>	a) Promover ações/operações de gerenciamento de vozes, por meio da reflexão sobre o papel das instituições sociais e produzir propostas de intervenção social para resolver um problema, estabelecendo relações de semelhanças entre as instituições.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No quadro 7, é apresentada a organização da etapa II, em seis oficinas, com propostas de exercícios e objetivos. No intuito de promover desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção escrita, a execução das atividades foi norteadas pela ideia de mobilização de ações/operações de linguagem relacionadas à/ao: mobilização de representações sobre o gênero; gerenciamento da infraestrutura textual; e mobilização de representações sobre o conteúdo temático.

Salienta-se que a proposta de todas as ações²² das tarefas foram lidas e explicadas. O tempo de execução de cada exercício foi gerenciado pelos estudantes dentro de alguns prazos.

²² Na versão em espanhol de “Obras Escogidas” (VYGOTSKI, 2014), a palavra “instrução” é apresentada com o valor ou sentido de ação de interpelar o aprendiz para a realização de uma determinada tarefa. É nesse sentido, que está sendo utilizada a palavra “**ação**”, pois existe uma tensão no Brasil com a adoção do termo “instrução”, em trabalhos que adotam o Interacionismo Sociodiscursivo.

Nesse sentido, a entrega das folhas com as propostas de cada oficina sempre foi realizada no início da aula. Entretanto, a finalização do exercício poderia acontecer em horário extraclasse, sendo entregue a tarefa realizada antes do início de próxima oficina.

Oficina 4 – A primeira etapa da oficina teve como objetivo familiarizar os participantes com diferentes gêneros textuais. Para tanto, foi apresentada uma breve definição de cada um dos seguintes gêneros: carta argumentativa, carta aberta, crônica argumentativa, manifesto, editorial, ensaio e dissertação argumentativa. Em seguida, os participantes realizaram uma atividade de associação, na qual deveriam relacionar cada definição ao gênero textual correspondente. Nessa proposta observou-se que os estudantes não apresentaram dificuldades para realizar a tarefa.

Com o objetivo de aprofundar o reconhecimento dos gêneros textuais do campo da argumentação, o segundo exercício apresentou aos participantes exemplares autênticos de manifesto, editorial, carta ao leitor, carta argumentativa, artigo de opinião e dissertação-argumentativa. A partir da análise desses textos, os estudantes foram orientados a identificar o tema central, o assunto polêmico abordado, as partes constituintes da estrutura textual, a tese defendida e as hipóteses apresentadas. Essa atividade exigiu dos estudantes concentração e reflexão crítica, visando à mobilização de suas representações sobre os diferentes gêneros textuais. Ao final, foi realizada uma síntese coletiva, retomando a definição e a estrutura da dissertação-argumentativa.

Durante a realização do segundo exercício, observou-se que os estudantes enfrentaram dificuldades em destacar a tese ou o ponto de vista principal dos textos apresentados. Nesse contexto, a mediação da professora se mostrou fundamental para sanar dúvidas e estimular a identificação do posicionamento do autor. A partir dessa constatação, tornou-se evidente a importância de retomar essa atividade em futuras tarefas, com o objetivo de consolidar o processo de identificação da tese central de um texto.

Oficina 5 – A fim de promover a mobilização de ações e operações de linguagem necessárias para análise textual, esta oficina propôs uma sequência de quatro exercícios práticos, baseados em exemplares autênticos de dissertações-argumentativas. Os exercícios foram cuidadosamente elaborados para que os participantes pudessem identificar e analisar os elementos constituintes desse gênero textual. Precedendo cada exercício, foi realizada uma aula expositiva com o objetivo de apresentar os conceitos teóricos necessários para a realização das tarefas.

O primeiro exercício proposto aos estudantes consistiu na análise detalhada de uma redação do ENEM 2019 sobre o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Nessa

tarefa, os participantes foram orientados a identificar e analisar os elementos funcionais da estrutura da dissertação-argumentativa, tais como: introdução, desenvolvimento da argumentação e conclusão; a tese central defendida pelo autor; os elementos da sequência argumentativa, incluindo tópico frasal, justificativas e conclusão de cada ideia; os mecanismos de coesão textual; o problema social relacionado ao tema e a proposta de intervenção social com possíveis soluções para a questão abordada.

O segundo exercício teve como objetivo desenvolver a capacidade dos alunos em identificar as relações entre as diferentes partes de um texto argumentativo. Para tanto, os estudantes foram solicitados a analisar duas redações sobre o mesmo tema, identificando palavras-chave, a tese principal na introdução, os tópicos frasais que iniciam cada parágrafo do desenvolvimento e a retomada da tese na conclusão. Essa tarefa visava demonstrar a importância da coesão textual, ou seja, a necessidade de estabelecer conexões semânticas entre as diferentes partes do texto, garantindo a unidade temática e a progressão das ideias.

O terceiro exercício propôs uma análise comparativa de duas redações do ENEM sobre o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Os estudantes foram solicitados a: identificar os problemas sociais relacionados à temática; reconhecer as principais estratégias argumentativas empregadas pelos autores, tais como enumeração, exemplificação, definição e apelo à autoridade; identificar a justificativa central de cada parágrafo; e analisar as relações de oposição e concessão presentes na argumentação, a fim de compreender como os autores construíram seus argumentos.

O quarto exercício propôs uma retomada dos textos analisados nas atividades anteriores, com o objetivo de aprofundar a compreensão das estratégias argumentativas. Nessa etapa, os estudantes foram solicitados a identificar as sentenças que expressavam ressalvas ou relações concessivas, bem como a localizar a ressalva em um trecho específico. No processo de realização das tarefas que exigiram identificação, associação, agrupação e classificação foi observada a dificuldade da identificação do problema descrito pelo autor, porém demonstraram facilidade em reconhecer os operadores argumentativos de oposição.

Oficina 6 – A oficina teve como objetivo principal desenvolver a competência dos estudantes em relação ao uso de mecanismos coesivos e coerentes na produção textual. Para tanto, foram propostos exercícios que envolviam a análise de textos argumentativos, com foco na identificação e na aplicação de unidades linguísticas que expressam relações de afirmação, justificativa, concessão, oposição e de contra-argumento. A partir dessa análise, os estudantes puderam reorganizar seus conhecimentos sobre a construção de sequências argumentativas e a

importância dos elementos de conexão e operadores argumentativos para garantir a coesão e a coerência textual.

O primeiro exercício propôs uma análise detalhada dos mecanismos de coesão textual em um artigo sobre o garimpo ilegal e seus impactos. Os estudantes foram orientados a identificar as unidades de conexão, tais como preposições, locuções prepositivas, conjunções, locuções conjuntivas, advérbios e locuções adverbiais, e a analisar a função de cada uma dessas unidades na construção do sentido do texto. Além disso, foi solicitado que os alunos refletissem sobre as relações estabelecidas entre os conceitos de garimpo, desmatamento e terras indígenas.

O segundo exercício teve como objetivo desenvolver a habilidade dos alunos em analisar a estrutura textual e a argumentação presente no artigo de opinião texto "Folha lucra com debate falso sobre 'racismo reverso' em ano de revisão da lei de cotas". Para tanto, os participantes foram solicitados a: identificar as unidades linguísticas que exercem a função de organizadores textuais; definir o tema central do texto; conceituar racismo estrutural; e produzir um texto expressando sua opinião fundamentada sobre o sistema de cotas na educação e no trabalho.

A primeira parte do terceiro exercício centrou-se na análise da função dos operadores argumentativos em diferentes contextos textuais. A partir de excertos dos artigos “Um pequeno guia para Hannah Arendt: quem foi, banalidade do mal, totalitarismo”, “Como a violência afeta minorias no Brasil, segundo este relatório”, “O fenômeno dos youtubers mirins” e “Fama e julgamento moral eliminaram Luciano do BBB22”, os participantes foram solicitados a identificar e classificar os operadores argumentativos presentes nos textos, tais como aqueles que expressam reforço, soma, introdução de conclusão, conclusivo, comparação, causa, consequência, finalidade, ressalva, conformidade etc. Durante a realização dessa tarefa, constatou-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades em atribuir a função correta aos operadores destacados. Na segunda parte do exercício, os alunos foram convidados a produzir frases utilizando as diferentes categorias de unidades de conexão apresentadas em um quadro, demonstrando assim a compreensão dos mecanismos de coesão textual.

É importante destacar que a seleção de textos para a oficina 6, com temas relevantes que abordaram questões contemporâneas e próximos à realidade do mundo do vestibular, aparentemente, pareceu ter promovido o engajamento dos estudantes nas tarefas propostas, visto que eles participaram ativamente das discussões e análises. Essa percepção não foi corroborada no questionamento coletado após a intervenção didática, pois os participantes afirmaram que não se identificaram com os temas abordados, considerando-os distantes de sua realidade. Dessa forma, pode-se dizer que as estratégias que consideraram o debate regado e a

produção de página de Instagram facilitaram o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Oficina 7 – O objetivo principal da oficina era a promoção de ações e operações de linguagem relacionadas à mobilização de encadeamentos e inserções de diferentes formas de discurso e de representações sobre o conteúdo temático, por meio de atividade de recepção de textos diversos voltada a uma atividade de expressão oral. Para tanto, foi proposta a realização de um debate regrado, em 2 horas-aula, sobre a questão do 'Marco Temporal' e da demarcação de terras indígenas. Através dessa tarefa, os estudantes tiveram a oportunidade de mobilizar diferentes recursos linguísticos, como a intertextualidade, a fim de construir argumentos coerentes em defesa de seus pontos de vista.

Os participantes foram orientados sobre os procedimentos a serem adotados durante a realização do debate. As instruções incluíram a necessidade de que cada grupo definisse claramente seu ponto de vista sobre a questão em discussão, além de apresentar os critérios que seriam utilizados para avaliar as apresentações e discutir as posturas inadequadas a serem evitadas durante a interação.

A fim de promover a participação de todos os estudantes, a turma foi dividida em seis grupos com funções específicas para a realização do debate regrado. Os mediadores foram responsáveis por garantir o cumprimento das regras e a fluidez da discussão, enquanto os debatedores apresentaram seus argumentos a favor ou contra a questão central. Os questionadores, por sua vez, formularam perguntas aos debatedores, aprofundando a discussão. Paralelamente, um grupo se dedicou à produção de um vídeo-reportagem, documentando todo o processo do debate para posterior edição e divulgação na plataforma virtual. A sistematização dos gêneros textuais 'debate regrado' e 'vídeo-reportagem' já havia sido objeto de estudo em momentos anteriores por ocasião do desenvolvimento de práticas escolares abordando outros conteúdos curriculares, não sendo, portanto, retomada nessa ocasião.

A avaliação do debate regrado por autoavaliação foi realizada pelos estudantes levando em consideração diversos aspectos, tais como a participação ativa na organização e desenvolvimento do debate, o domínio do conteúdo temático, a qualidade e a relevância dos argumentos apresentados, a coerência entre os argumentos, réplicas e tréplicas, a adequação da linguagem utilizada, a demonstração de respeito e alteridade e o cumprimento do tempo destinado a cada fala. O debate regrado, por exigir dos participantes a mobilização de diversas capacidades, como a recepção e produção de textos, a pesquisa, a tomada de decisões e a autorregulação, proporcionou um momento de intenso engajamento e aprendizado para todos os estudantes.

Oficina 8 – Através das atividades propostas nesta oficina, buscou-se mobilizar ações e operações de textualização e desenvolver nos participantes a capacidade de analisar os mecanismos de textualização, com destaque para as anáforas e as marcas de modalidade. Essas análises tinham como objetivo propiciar reflexões sobre a forma como os autores se posicionam em relação aos temas abordados. Complementarmente, foi incluída uma atividade destinada à identificação e análise de falácias, visando aprimorar a capacidade crítica dos participantes.

A primeira parte do exercício consistiu na identificação, análise e uso de unidades linguísticas modais relacionadas à atribuição de validade, aceitabilidade, relevância e suficiência, na operação argumentativa de negociação e acordo, com o objetivo de compreender como os termos modais implicavam a relação do autor com o tema, na forma de fato, verdade, possibilidade, probabilidade (concreta) e juízo de valor (indefinida). Em seguida, os estudantes foram desafiados a identificar e analisar as anáforas presentes nos textos, compreendendo sua função coesiva. Na última etapa, os alunos debateram a natureza de diversas afirmações, classificando-as como fatos, opiniões, verdades ou falácias. As discussões em sala de aula foram fundamentais para a sistematização dos conceitos trabalhados e para a reflexão sobre a importância da análise crítica de informações, com destaque para a problemática das mentiras e falácias conhecidas como Fake News.

Oficina 9 – O objetivo da oficina era promover uma reflexão sobre o papel das instituições sociais e suas interações. Para tanto, os participantes foram convidados a realizar uma pesquisa que abrangesse diversas instituições, como família, escola, governo, igreja e comunidade, empresas do setor privado, com o intuito de identificar pontos em comum que permitissem a construção de ações conjuntas para a resolução de problemas sociais.

A síntese dos resultados da pesquisa, apresentada no início da seguinte aula, evidenciou que os estudantes encontravam dificuldades em identificar de forma precisa os atores sociais envolvidos no atendimento das demandas sociais, políticas, culturais e econômicas do país. Contudo, por meio da mediação pedagógica, foi possível sanar essas dúvidas e estimular a proposição de diferentes intervenções sociais. Os alunos demonstraram maior clareza ao indicar as instituições envolvidas, as ações a serem implementadas e os objetivos a serem alcançados com essas intervenções.

Etapa III – A presente etapa compreendeu quatro oficinas (10, 11, 12 e 13) que tiveram como objetivo realizar a sistematização dos conteúdos previamente desenvolvidos, produção de texto, avaliação e conceitualização de termos técnicos. As atividades propostas nessas oficinas são detalhadas no quadro 8.

Quadro 8 – Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, **etapa III**, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 1000 e produção de página de conteúdo para Instagram”

Etapa III (4 horas-aula) → Práticas de ensino	
Oficinas: tarefas com exercícios	Objetivos
Oficina 10. Sistematização dos elementos constitutivos necessários à produção da dissertação-argumentativa, por meio de mapas conceituais. → <i>Operação de síntese</i> Oficina 11. Produção intermediária de um exemplar de dissertação-argumentativa. → <i>Operações de linguagem, representação mental, de pensamento lógico etc.</i> Oficina 12. Avaliação pelos pares, autoavaliação e feedback do professor conforme uma grade de critérios e níveis de desempenho preestabelecida. Oficina 13. Conceitualização por meio de questionário sobre a definição de termos relacionados à dissertação-argumentativa. → <i>Operação de representação mental etc.</i>	Sistematizar o processo de apropriação da produção da dissertação-argumentativa para promover a generalização. Promover a autoavaliação e autorregulação na reescrita da dissertação-argumentativa. Observar evidências sobre o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de textos. Evidenciar as novas representações que os estudantes têm sobre definições e conceitualizações em relação à produção da dissertação-argumentativa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em 30 de março de 2022, teve início a **Etapa III**, composta por quatro oficinas (quadro 8). As atividades propostas nessas oficinas foram cuidadosamente elaboradas para mobilizar nos estudantes ações e operações de linguagem que envolvessem a síntese de informações, a formulação de generalizações e o desenvolvimento do pensamento lógico.

Oficina 10 – Dando continuidade ao processo, após as diversas atividades de análise, os estudantes foram convidados a sistematizar os elementos constitutivos da dissertação argumentativa. Para tanto, utilizaram mapas mentais e conceituais como ferramentas de organização do conhecimento. Os mapas foram registrados nos cadernos, ao mesmo tempo, vários estudantes participaram da semiotização dos principais elementos constitutivos, e suas funções, do gênero de texto/discurso, no quadro branco. A realização dessa atividade apontou que os estudantes haviam compreendido teoricamente as dimensões do gênero.

Oficina 11 – Nessa oficina foi realizada a segunda produção de exemplar do gênero dissertação-argumentativa. Para tanto, seria necessária a mobilização de ações/operações de linguagem relacionadas às representações sobre o conteúdo temático, capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Era esperado que os estudantes mobilizassem os mecanismos de transferência e interrelação da conceptualização para a produção escrita. Isso significava que deveriam utilizar as terminologias conceituais previamente estudadas para fundamentar suas justificativas com evidências e explicações. A reutilização do tema “Desafios da demarcação das terras e futuro

da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira” permitiu um aprofundamento da análise e da produção textual.

Essa segunda produção escrita ou **produção intermediária** passou a integrar o *corpus* de análise para a avaliação somativa.

Oficina 12 – Os textos produzidos na etapa intermediária foram submetidos a um processo avaliativo composto por três momentos: avaliação entre pares, autoavaliação e feedback do professor. Nessa avaliação, foram considerados os seguintes critérios: abordagem do tema proposto; introdução contendo uma tese relacionada à questão polêmica; argumentação adequada contendo justificativas; informações pertinentes com exemplos; conclusão com retomada da tese e proposta de intervenção; uso de organizadores textuais (coesão); uso de operadores argumentativos e modalizações; progressão, repetição, e uso de anáforas; e adequação gramatical. Esses critérios avaliativos empregados não correspondem às dimensões de análise estabelecidos para a pesquisa.

Exclusivamente para fins didáticos, e não para a coleta de dados da pesquisa, os estudantes receberam uma grade de avaliação que detalhava as competências exigidas pelo ENEM.

- a) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, observando: ortografia, pontuação, concordância, regência;
- b) 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, atendendo ao gênero textual, ao tema, com argumentação/justificativa, autoria/conclusão, modalizadores;
- c) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, mobilizando argumentos de autoridade, exemplificação, evidências;
- d) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, por meio do uso adequado de conjunções, pronomes e preposições, organizadores, modalizadores;
- e) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, indicando o problema e o que e como fazer para resolver o problema (Que? Como?), apontando as instituições sociais (Quem?), objetivo ou meta (para que?).

As grades consideraram para cada categoria de avaliação valores entre zero e 200 pontos.

Oficina 13 – A fim de verificar as novas formas de representações mentais dos estudantes acerca dos termos abordados no início do projeto, foi promovido um momento de reflexão metacognitiva. Ao serem questionados sobre conceitos como ‘gênero de texto’, ‘tese’, ‘premissa’, ‘justificativas’, ‘sequência argumentativa’, ‘contra-argumento’, ‘organizadores textuais’, ‘operadores argumentativos’, ‘modalizadores’ e ‘proposta de intervenção’, observou-se que, embora a maioria tenha demonstrado compreensão da ‘tese’ e do ‘contra-argumento’, persistiram dificuldades na conceptualização de termos como ‘modalizador discursivo’, ‘premissa’ e ‘justificativa’.

Para finalizar a primeira fase do projeto de comunicação, as páginas do Instagram elaboradas pelos estudantes, abordando os desafios da demarcação de terras indígenas, foram disponibilizadas em uma plataforma virtual (CLASSROOM). Ademais, o vídeo-reportagem do debate regrado sobre “O marco temporal na demarcação das terras dos povos indígenas” foi publicado no mesmo ambiente. Convém ressaltar que essas produções multimodais, embora fundamentais para a apropriação do gênero dissertação-argumentativa, não fazem parte da análise deste trabalho.

Considerando a persistência das dificuldades dos estudantes em compreender integralmente a proposta da redação, optou-se por estender o prazo da produção da “**Redação Nota 1000**”. Assim, em comum acordo com os alunos, o resultado do desafio seria anunciado ao término do ano letivo.

3.4.2 Segunda intervenção didática

Em virtude dos obstáculos²³ linguísticos evidenciados na interpretação das instruções da proposta de escrita da dissertação argumentativa, conforme apontado por Dolz (2022), optou-se por realizar uma segunda intervenção pedagógica. Assim, no segundo semestre, entre 18 de outubro e 10 de novembro de 2022, foi desenvolvida a **Etapa IV**, composta por 10 horas-aula de oficinas, com o objetivo de aprimorar as capacidades dos estudantes em relação à interpretação de propostas de redação, identificação de tese, formulação de argumentos e proposição de intervenções sociais, conforme detalhado no quadro 9.

²³ As dificuldades pontuais evidenciadas a partir da análise dos textos empíricos da produção intermediária dos estudantes passam a ser chamadas de obstáculos linguísticos.

Quadro 9 – Organização de ensino e itinerário de intervenção didática de ensino de língua, **etapa IV**, em torno do projeto escolar anual de argumentação “Desafio da redação nota 1000 e produção de página de conteúdo para Instagram”

Etapa IV (10 horas-aula) → Práticas de ensino	
Oficinas: tarefas com exercícios	Objetivos
Oficina 14. Apresentação dos obstáculos linguísticos observados após a primeira intervenção, relevância da problematização e da interpretação das instruções de produção do gênero e explicação das etapas e objetivos.	Promover a conscientização nos estudantes (motivos) sobre os problemas observados na produção escrita de textos promovendo a necessidade de participar de todas as atividades propostas.
Oficina 15. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: agrupamento por semelhanças de palavras-chave do tema para formulação da tese a ser defendida.	Redigir a tese (opinião sobre um tema) e a introdução, após depreender a essência temática, a partir das palavras-chave do tema proposto e da coletânea de textos orientadores.
Oficina 16. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: agrupamento de palavras contrastantes relacionadas às palavras-chave para estruturação de premissas .	Elaborar premissas com ressalvas, contendo palavras-chave retiradas do tema e da coletânea de textos orientadores.
Oficina 17. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: cadeia de argumentação com palavras-chave do tema; encadeamento de justificativas (dados estatísticos, citação científica, literária etc.) e escolha de operadores argumentativos.	Redigir sequências argumentativas (premissas, justificativas e operadores argumentativos) relacionadas às palavras-chave do tema proposto.
Oficina 18. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: problematização incorporando as palavras-chaves do tema e propostas de intervenção para resolver o problema , mobilizando instituições sociais.	Problematizar o tema e propor intervenções para resolver o problema e redigir parágrafos de conclusão considerando a as palavras-chave contidas na opinião defendida na tese
Oficina 19. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: elaboração de projeto de redação.	Propor um projeto de redação por meio de palavras-chave distribuídas na possível introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como justificativas que potencialmente poderiam ser utilizadas.
Oficina 20. Sistematização dos elementos constitutivos necessários à produção escrita e conceitualização de termos relacionados à dissertação-argumentativa.	Retomar a sistematização do processo de apropriação da produção da dissertação-argumentativa para promover a generalização e evidenciar as novas representações que os estudantes têm sobre definições e conceitualizações em relação ao gênero (metacognição ou metalinguagem).
Oficina 21. Produção final de um exemplar de dissertação-argumentativa. → <i>Operações de linguagem.</i>	Observar evidências sobre o desenvolvimento de capacidades de ação na escrita de textos.
Oficina 22. Autoavaliação , avaliação geral sobre a intervenção didática e feedback das avaliações.	Avaliar o processo de ensino de gênero.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O quadro 9 apresenta um detalhamento das tarefas e objetivos das nove oficinas que compuseram a Etapa IV do projeto. Com o propósito de promover a análise, diálogo, discussão e conscientização sobre a importância da compreensão adequada da proposta temática de escrita que aparece nas diferentes comandas de processos seletivos de vestibular, as oficinas 14 a 19, com duração de seis horas-aula, foram estruturadas em momentos de trabalho em sala de aula e em atividades extraclasse. As tarefas propostas envolveram a análise de temas e textos orientadores, a identificação e a reescrita de palavras-chave, bem como a produção de elementos textuais como tese, argumentos e conclusão. A fim de fomentar a colaboração e a troca de ideias, todas as atividades foram realizadas em grupos, os mesmos constituídos na primeira intervenção didática. Ao final de cada oficina, os estudantes apresentaram oralmente os resultados de suas discussões e análises.

Oficina 14 – A oficina começou com a análise crítica de um texto empírico²⁴ de um estudante de outra turma, da terceira série do ensino médio, sem identificação de autoria, apontando o obstáculo relacionado ao atendimento do tema proposto: “Os desafios da demarcação das terras e o futuro da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira”. Nesse texto, as evidências indicaram que o estudante desenvolveu o tema de cultura dos povos indígenas e não dos desafios da demarcação das suas terras.

Oficina 15 – A oficina foi iniciada com a leitura das instruções (ou comanda de redação) e análise dos textos norteadores de três propostas temáticas diferentes de escrita: “Qual é o limite entre a liberdade de expressão e a dignidade humana?”; “A Lei brasileira sobre aborto deve ser modificada?” e “Tragédias ambientais: negligência ou fatalidade?”. Os estudantes realizaram uma análise aprofundada das coletâneas de propostas, com o objetivo de identificar as palavras-chave que relacionadas ao campo semântico do tema proposto. A partir dessa análise, cada aluno formulou uma tese, ou seja, um ponto de vista a ser defendido. Posteriormente, foi solicitado que os estudantes definissem o conceito de 'tese' e explicassem quais informações deveriam constar na introdução de uma dissertação-argumentativa.

Ao acompanhar o desenvolvimento da tarefa em cada grupo, a professora observou que alguns estudantes enfrentavam dificuldades em delimitar o tema da redação, utilizando como referência a coletânea de textos. Verificou-se que os assuntos abordados nos textos norteadores geravam certa confusão no momento de elaborar a tese e estabelecer uma relação clara com o tema proposto. Após a mediação da professora, a partir de uma intervenção oral, dialogada, explicativa e com exemplificação, os estudantes compreenderam que os textos orientadores

²⁴ O texto não é referenciado neste estudo, pois o autor não fazia parte do grupo de participantes da pesquisa.

desempenham um papel fundamental na construção da argumentação, e que a tese deve ser formulada de forma a atender especificamente ao tema proposto na redação.

Oficina 16 – As tarefas dessa oficina começaram com a leitura de instruções e análise de três propostas de redação: “Empoderamento feminino: modismo ou necessidade?”; “Ativismo nas redes sociais: necessário, superado ou perigoso?”; “A discussão sobre as distopias: desnecessário ou perigoso?”. Após a análise das propostas de redação e dos textos orientadores, os estudantes sublinharam e escreveram diferentes palavras-chave, do mesmo campo semântico do tema proposto, que poderiam ser utilizadas ao longo da redação. Ademais, foi solicitada a escrita de uma premissa ou tópico frasal que poderia fazer parte de uma sequência argumentativa no desenvolvimento. A tarefa finalizou com o registro de quais seriam as informações necessárias de um parágrafo argumentativo.

Nessa atividade, foi possível observar que os estudantes estavam cada vez mais familiarizados com a terminologia técnica da dissertação-argumentativa. Ademais, percebeu-se que não havia dificuldades com a formulação da premissa. Entretanto, por vezes, havia uma confusão com as etapas da sequência argumentativa, principalmente com a conclusão da argumentação.

Oficina 17 – A oficina começou com a leitura e análise de três propostas diferentes: “Meritocracia: justiça ou privilégio?”; “Liberação do porte de armas para todos acima de 18 anos” e “Bullying: brincadeira ou perversidade adolescente?”. A tarefa proposta aos estudantes consistiu na análise detalhada dos textos orientadores, com o objetivo de identificar as palavras-chave e estabelecer conexões com o tema central da redação. A partir dessa análise, os alunos foram orientados a formular uma sequência argumentativa, definindo uma tese clara e coerente e organizando seus argumentos em tópicos frasais, justificativas e conclusão. Para finalizar a tarefa, os estudantes foram convidados a definir os conceitos de sequência argumentativa, operadores argumentativos e organizadores textuais, compreendendo a importância desses elementos para a construção de um texto argumentativo coeso e coerente.

Durante a realização da tarefa, a professora acompanhou os grupos e observou que os estudantes, de modo geral, demonstraram facilidade em compreender e executar as tarefas propostas. Percebeu-se que, além de assimilarem os conceitos teóricos relacionados à terminologia técnica, os alunos estavam desenvolvendo capacidades de linguagem importantes para a semiotização de sequências argumentativas coerentes, o que indica um processo de apropriação do conteúdo.

Oficina 18 – Os estudantes foram apresentados a três diferentes propostas de redação: “Criminalização das Fake News?”, “Grafite: entre o vandalismo e a arte” e “A era de

(hiper)conexão: possibilidades e limites”. A partir da leitura de textos orientadores relacionados a cada uma dessas propostas, os estudantes foram incentivados a identificar palavras-chave e a problematizar os temas propostos. Em seguida, foi solicitado que os estudantes elaborassem propostas de intervenção social para solucionar os problemas identificados, indicando as ações que poderiam ser realizadas por instituições ou agentes sociais, bem como os possíveis impactos dessas ações. A atividade culminou com a definição de modalizadores e a discussão sobre os elementos essenciais que compõem a conclusão de uma redação no contexto do ENEM.

Oficina 19 – Após a apresentação das propostas temáticas “Constitucionalidade da ocupação religiosa nos espaços do poder público laico” e “Criminalização da LGBTQIA+fobia”, os estudantes foram convidados a realizar uma análise aprofundada dos textos orientadores, com o objetivo de identificar as palavras-chave relacionadas ao conteúdo temático de cada proposta. Em seguida, foi solicitado que os alunos elaborassem um projeto de redação, no qual deveriam delinear as informações a serem desenvolvidas em cada uma das partes do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ao circular pela sala, a professora constatou que alguns estudantes demonstravam dificuldade em realizar o projeto de redação, que é a etapa inicial do processo de escrita, optando por começar a escrita da redação de forma imediata após a leitura das instruções, o que pode comprometer a organização e a coerência do texto final. Após a professora sugerir, mais uma vez, a produção do projeto de redação, os estudantes começaram a produzi-lo.

Oficina 20 – Nessa oficina foi realizada novamente a **sistematização** dos elementos constitutivos necessários à produção da dissertação-argumentativa, por meio de aula dialogada e interativa, promoção de reflexão ou metacognição (metalinguagem) e verificação da compreensão dos conceitos e definições dos mesmos termos relacionados ao gênero (‘gênero textual’, ‘tese’, ‘premissa’, ‘justificativas’, ‘sequência argumentativa’, ‘contra-argumentos’, ‘organizadores textuais’, ‘operadores argumentativos’, ‘modalizadores discursivos’ e ‘intervenção social’). Nessa atividade, observou-se apropriação da conceptualização dos termos ‘tese’, ‘justificativa’ e ‘contra-argumento’, porém, durante a verbalização, alguns estudantes apresentaram alguma dificuldade em conceptualizar os termos ‘operadores argumentativos’, ‘premissa’ e ‘proposta de intervenção’.

Oficina 21 – Nessa oficina foi realizada a **produção final**, ou terceira produção, de um exemplar de dissertação-argumentativa, retomando a comanda (mesmo tema) da produção inicial e intermediária. Na seguinte aula, os estudantes avaliaram seus próprios textos utilizando a mesma grade de avaliação da produção anterior (oficina 12).

Oficina 22 – Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, relacionadas à argumentação, e atender às demandas institucionais, foi realizada uma avaliação geral dos textos produzidos ao longo do projeto anual. Todos os textos foram analisados de acordo com os critérios estabelecidos pela escola, recebendo as seguintes menções: regular (R), bom (B), muito bom (MB) ou insuficiente (I). A avaliação levou em consideração, principalmente, o atendimento ao gênero textual e ao tema proposto. Os resultados da avaliação foram comunicados aos alunos, que tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas.

Para a avaliação geral, as perguntas versaram sobre: idade, se trabalhavam, desejo imediato após concluir o ensino médio, qual a profissão que gostariam de seguir, forma de acesso a informações ou atualidades, tempo dedicado à leitura livre e à escrita de redações. A tarefa de autoavaliação e avaliação da intervenção didática contou com questionários abertos que foram respondidos no último dia da 2ª intervenção didática. As perguntas foram:

- a) Dê sua opinião sobre o conteúdo das aulas de redação (teoria e prática). Faça uma crítica usando exemplos concretos;
- b) Descreva como foi o seu aprendizado ao longo das aulas de redação. Faça um relato comparando seus conhecimentos de redação antes e após as aulas de redação. Dê exemplos concretos sobre o que você aprendeu e/ou não aprendeu (não entendeu);
- c) Qual é a sua opinião sobre o tempo destinado às aulas de redação (teóricas e práticas)? Faça sugestões também;
- d) Explique qual parte do conteúdo das aulas de redação (tese, tema, contexto, argumentação, justificativa, introdução, conclusão, intervenção, modalizadores, operadores argumentativos, layout, interpretação etc.) você considera mais fácil?
- e) Explique qual foi a sua maior dificuldade (e/ou ainda é) sobre a escrita da redação dissertação-argumentativa?
- f) E em relação a questões da cultura e literatura indígena, compare seu conhecimento anterior e posterior às aulas de redação deste ano. Disserte sobre os saberes que ficaram com você após as aulas (exemplos concretos);
- g) Como você aprende melhor (redação)? Dê sugestões!

Os estudantes da turma foram convidados a responderem sem realizar a sua identificação, e eles poderiam não responder, ou inclusive, apenas responder algumas perguntas. Entretanto, todos optaram por participar.

Com o objetivo de culminar o projeto de comunicação anual, os textos que obtiveram a classificação ‘muito bom’ foram selecionados para participar da categoria "redação nota 1000".

Os próprios estudantes inscritos concorreram à premiação por meio de uma votação entre os pares. Em um gesto de reconhecimento ao esforço de todos os participantes, a turma decidiu premiar todos os seis candidatos inscritos, a saber: os estudantes 06, 14, 15, 25, 27 e 32.

3.5 FORMAÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO INICIAL E FINAL DE TEXTOS

Dentre os 37 estudantes da turma, 31 concederam autorização para que seus textos escritos fossem utilizados como *corpus* para análise. Esses textos, produzidos ao longo das intervenções didáticas, foram submetidos a uma análise inicial com o objetivo de identificar possíveis dificuldades dos alunos na produção da dissertação-argumentativa. É importante destacar que todos os estudantes participaram ativamente de todas as atividades propostas. Os textos que serviram como base para o planejamento da primeira intervenção didática foram selecionados com base em três critérios específicos:

- a) **realização** da produção inicial do texto no dia agendado;
- b) **autorização** da participação registrada nos termos TCLE e TALE;
- c) menor **pontuação** (ou menção insuficiente) atribuída ao texto, segundo três categorias ou parâmetros relacionados ao atendimento do tema, do gênero textual e da argumentação complexificada.

Na tabela 2, são apresentados os parâmetros e as categorias de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes.

Tabela 2– Parâmetros e critérios de avaliação e pontuação para a formação do *corpus* inicial de análise como base para o planejamento de atividades de ensino de língua

Categoria de análise	Sim	Sim	Parcial	Não
Foi abordado o tema proposto ao longo do texto, a partir de uma tese ?	3	2	1	0
O texto evidencia o layout do gênero textual e as partes estruturais cumprem a função adequada?	3	2	1	0
Há evidências de sequências argumentativas complexificadas ?	3	2	1	0
<i>Pontuação final</i>	9	6-8	3-5	0-2
<i>Menção da unidade escolar</i>	Muito bom	Bom	Regular	Insuficiente

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com a tabela 2, a partir da somatória das pontuações, os textos foram organizados em quatro grupos de menções avaliativas, conforme o regimento escolar do Centro Paula Souza, que consiste em atribuir a menção:

- a) “Muito bom” (MB) para desempenho plenamente evidenciado;
- b) “Bom” (B) para desempenho evidenciado com alguma restrição;
- c) “Regular” (R) para desempenho evidenciado com muitas restrições;
- d) “Insuficiente” (I) quando não foi possível evidenciar o desempenho de critério que estava sendo avaliado.

Com o objetivo de garantir a maior fidelidade possível à prática avaliativa do cotidiano escolar, optou-se por utilizar os mesmos critérios empregados na atribuição das menções escolares (Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente) para a avaliação das produções textuais, a partir da escala numérica, de 1 a 10, conforme apresentado na tabela 2.

A fim de preservar o anonimato dos participantes, garantido pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, cada estudante recebeu um número aleatório após a entrega da primeira produção. Dentre os textos produzidos, aqueles avaliados como insuficientes, ou seja, com a menção "I", por não atenderem aos requisitos do tema proposto, foram selecionados para uma análise mais aprofundada. Os textos dos estudantes 1, 4, 8, 20, 29 e 36, que se enquadravam nessa categoria, constituíram o **corpus inicial** da pesquisa, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 – Formação do *corpus* inicial para a análise da produção inicial dos textos empíricos dos estudantes

E	P1	TALE	E	P1	TALE	E	P1	TALE	E	P1	TALE	E	P1	TALE
1	I		9	R		17	R		25	B		33	R	
2	I	NA	10	R		18	R		26	R		34	R	NA
3	R		11	R		19	R		27	R		35	R	NA
4	I		12	R		20	I		28	R		36	I	
5	R		13	R		21	R		29	I		37	R	
6	R		14	R		22	R		30	R				
7	I	NA	15	R		23	B		31	I	NA			
8	I		16	B		24	R	NA	32	R				

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Legenda. E: estudantes (fundo azul). P1: produção inicial. TALE: Termo de assentimento livre esclarecido. I: insuficiente (**em vermelho**). R: regular. B: bom. NA: não autorizado (**em cinza**).

As evidências de dificuldades na escrita registradas nessas produções (quadro 10) orientaram o **planejamento** das tarefas com exercícios das oficinas para a primeira intervenção didática.

Após a primeira intervenção didática, foi feita uma **segunda triagem** em função de dois novos critérios:

- a) participação efetiva dos estudantes nas atividades desenvolvidas ao longo das intervenções didáticas (assiduidade ou frequência de 100%), e
- b) realização da produção inicial (P1), intermediária (P2) e final (P3) de textos, em dia e horário agendados previamente.

Com o objetivo de compor o *corpus* de análise da pesquisa, foram considerados apenas os textos dos estudantes que participaram integralmente das oficinas das duas intervenções didáticas. Desse modo, os textos dos alunos que faltaram a alguma das etapas, ou que não estiveram em todas as tarefas propostas, não foram selecionados para a análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem (*corpus* final). Dessa forma, 13 estudantes atenderam os pré-requisitos e, assim, seus textos formaram esse *corpus*.

Quadro 11 – Assiduidade dos estudantes e participação nas etapas e produção do texto, em dia marcado, como critérios iniciais para a formação do *corpus* de pesquisa

A - % de assiduidade e participação das duas intervenções didáticas															
E	1ª	2ª	E	1ª	2ª	E	1ª	2ª	E	1ª	2ª	E	1ª	2ª	
1	95	100	9	82	80	17	100	100	25	100	100	33	95	100	
2	-	-	10	95	100	18	95	60	26	100	100	34	-	-	
3	95	100	11	100	100	19	91	100	27	100	100	35	-	-	
4	86	100	12	100	100	20	100	100	28	82	100	36	100	100	
5	82	100	13	100	100	21	86	60	29	77	80	37	86	80	
6	100	100	14	100	100	22	95	100	30	91	80				
7	-	-	15	100	100	23	95	100	31	-	-				
8	86	100	16	95	100	24	-	-	32	100	100				
B - Menções atribuídas segundo formas avaliativas da unidade escolar															
E	P1	P2	P3	E	P1	P2	P3	E	P1	P2	P3	E	P1	P2	P3
1	I	B	B	11	R	R	B	21	R	B	B	31	-	-	-
2	-	-	-	12	R	B	B	22	R	B	MB	32	R	MB	MB
3	R	R	R	13	R	R	B	23	B	MB	MB	33	R	B	B
4	I	NR	B	14	R	B	MB	24	-	-	-	34	-	-	-
5	R	R	B	15	R	B	MB	25	B	B	MB	35	-	-	-
6	R	MB	MB	16	B	MB	MB	26	R	R	R	36	I	B	B
7	-	-	-	17	R	B	B	27	R	B	MB	37	R	R	R
8	I	NR	B	18	R	R	R*	28	R	B	B				

9	R	R	R	19	R	MB	MB	29	I**	I	I				
10	R	R	B	20	I	R	B	30	R	R	B				

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Legenda. E: estudante. %: frequência. P1: produção inicial. P2: produção intermediária. P3: produção final. I: insuficiente. R: regular. B: bom. MB: muito bom. NR: não realizada. R*: realização posterior à data. I**: em branco. Em **amarelo**: estudantes selecionados, com 100% de participação (em **vermelho**).

O quadro 11 apresenta um resumo dos dados de frequência e desempenho dos estudantes nas duas intervenções didáticas. Na primeira intervenção, com carga horária de 22 horas, 13 dos 31 alunos (correspondendo a 45% da turma) obtiveram 100% de frequência nas oficinas do itinerário didático. Já na segunda intervenção, com carga horária de 10 horas, observou-se um aumento na frequência, com 24 alunos (77% da turma) atingindo a frequência máxima. A segunda parte da tabela apresenta as menções atribuídas às redações produzidas nas três etapas da pesquisa.

Após a triagem dos participantes, conforme apresentado no quadro 10, foram selecionados os textos de 13 estudantes que obtiveram 100% de frequência nas oficinas da intervenção didática. Dentre esses, os textos dos estudantes 20, 26 e 36 foram escolhidos para compor o *corpus* final da pesquisa, com o objetivo de analisar em profundidade as dificuldades relacionadas às capacidades de linguagem. A seleção desses estudantes se deu em virtude do desempenho insuficiente apresentado na produção inicial (menção "I"), de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos.

Além dos estudantes 20 e 36, o estudante 26 também foi incluído no *corpus*, considerando que seu desempenho se manteve estável ao longo das três produções, conforme demonstrado na tabela 3.

Tabela 3 – Formação do *corpus* final de análise de textos de estudantes que participaram de todas as etapas da intervenção didática

Melhoraram as menções avaliativas*				Igual menção
1ª produção “I”	1ª → 3ª produção			1ª → 3ª produção
I → B	R → B	R → MB	B → MB	R → R
20 36	11 12 13 17	6 14 27 32	15 25	26
Corpus final para análise de capacidades de linguagem: 20 (Ariel); 36 (Berta), 26 (Dara), 15 (Ema)**				

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Legenda. * De acordo com critérios de análise da unidade escolar. Em **amarelo**: estudantes selecionados para a formação do *corpus* final. ** Atribuição de codinome (em **vermelho**).

De acordo com as informações apresentadas na tabela 3, pode ser depreendido o processo da formação do *corpus* final. Os textos dos estudantes que conformaram esse *corpus* foram avaliados tomando como referência os parâmetros teórico-metodológicos propostos por Bronckart (2006, 2023). Esses participantes, identificados pelos codinomes femininos Ariel, Berta e Dara (correspondentes aos estudantes 20, 36 e 26, respectivamente), produziram um total de nove textos, distribuídos em três momentos distintos da pesquisa: produção inicial (P1), produção intermediária (P2) e produção final (P3). Posteriormente, os textos de mais um participante (estudante 15, Ema) foram acrescentados a esse *corpus* durante a realização das análises. Os motivos de essa decisão são explicados nas subseções seguintes.

Após a realização das três produções, todos os textos dos 31 estudantes participantes da pesquisa foram digitalizados e transcritos pela professora-pesquisadora, mantendo a originalidade do texto.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS TEXTOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção escrita de exemplares do gênero dissertativo-argumentativo, os textos produzidos pelos estudantes foram organizados em três grupos de unidades de análise, conforme apresentado no quadro 12. Essa categorização permitiu um estudo mais aprofundado das características linguísticas presentes nas produções.

Quadro 12 – Resumo das unidades de análise de dados a partir das produções de textos

Objetivo do estudo	Finalidade da análise	Categoria de análise	Unidade de análise: grupo de textos do <i>corpus</i>
Objetivo principal: observar o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos textos produzidos pelos estudantes.	Planejamento da organização do ensino e das atividades da intervenção didática.	Atendimento ao tema, ao gênero e argumentação.	Corpus inicial: 6 textos Estudantes 01, 04, 08, 20, 29, e 36.
	Estudar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos em defasagem.	Atendimento ao tema, ao gênero, argumentação e obstáculos linguísticos.	Corpus final: 12 textos Estudantes 20, 26, 36 e 15.

	Observar o desenvolvimento de capacidades de linguagem com o uso de inteligência artificial.	Competências do ENEM utilizando a Plataforma Corretor de Redações por Inteligência Artificial ²⁵ .	Corpus completo: 31 estudantes que autorizaram o uso das produções para análise.
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o quadro 12, cada uma das unidades de análise de dados, que conformam um grupo de textos, relaciona-se com uma finalidade específica:

- a) categorias de análise de textos base para a organização do ensino e **planejamento do itinerário didático** (*corpus* inicial);
- b) categorias de análise para o estudo do desenvolvimento de **capacidades de linguagem dos estudantes em defasagem** (*corpus* final);
- c) avaliação das produções textuais realizadas antes, durante e depois da intervenção didática utilizando instrumento de **inteligência artificial** (*corpus* completo).

Em uma primeira etapa da análise, os dados de cada um dos três grupos foram examinados individualmente. Posteriormente, esses dados foram comparados com o objetivo de identificar como a organização do ensino da escrita e a implementação da intervenção didática afetaram o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita dos estudantes.

3.6.1 Categorias de análise de textos base para o planejamento da intervenção didática

Em uma primeira etapa da análise, todos os textos da produção inicial foram submetidos a uma leitura atenta. Posteriormente, com base nos critérios de seleção especificados no quadro 11, foram analisados indicadores de presença ou ausência de determinadas evidências nos textos. Essa análise teve como objetivo identificar as dimensões linguísticas a serem trabalhadas na intervenção didática, a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

- a) O **tema** proposto foi abordado ao longo do texto, a partir de uma **tese ou ponto de vista**?
- b) O texto evidencia a estrutura do **gênero textual** e as partes cumprem a função adequada?

²⁵ A descrição do uso da plataforma de Correção de Redação por Inteligência Artificial (CRIA) é realizada na seção 3.6.3.

- c) Há evidências de **sequências argumentativas** e **justificativa** que sustente o argumento, de forma adequada?

Cada categoria de análise recebeu uma pontuação específica. A partir dos resultados obtidos, foram identificados os textos dos estudantes que apresentaram maior dificuldade em atender aos requisitos do gênero textual e do tema proposto. Esses textos foram selecionados para subsidiar a organização da intervenção didática mais direcionada às necessidades específicas desses estudantes.

A defasagem escolar caracteriza-se pela discrepância entre o que se espera que um aluno saiba e faça em determinada etapa escolar e o que ele de fato domina (Soares e Collares, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de desenvolver a habilidade de argumentar, que vai além da mera exposição de ideias. Ela envolve a capacidade de analisar diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, construir argumentos coerentes e consistentes, defender suas posições de forma clara e respeitosa, e avaliar a credibilidade das informações e dos argumentos apresentados.

Os seis textos deste grupo correspondem às produções dos estudantes: 01, 04, 08, 20, 29, e 36 (*corpus* inicial), considerando apenas **a primeira** produção escrita. Essa análise está descrita na subseção 4.1.1.

3.6.2 Categorias de análise para o estudo do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes em defasagem

Conforme os critérios de formação de *corpus* especificados no quadro 14, os textos do *corpus* final foram submetidos a uma análise detalhada, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos descritos por Bronckart (2003, 2006, 2023). A análise teve como foco elementos como o contexto de produção (atendimento ao tema), a estrutura textual, os mecanismos enunciativos e de textualização (atendimento ao gênero), considerando as categorias propostas por Schneuwly e Dolz (2004) e Barros (2012). A fim de orientar a análise, foram elaborados os seguintes questionamentos:

- a) Foi abordado o **tema** proposto ao longo do texto, a partir de uma **tese**?
- b) O texto evidencia o layout do **gênero** textual e as partes estruturais cumprem a função adequada?
- c) Há evidências de **sequências argumentativas complexas**?
- d) Quais **obstáculos linguísticos** são recorrentes?

Com relação as dificuldades do campo do domínio da língua e uso de regras gramaticais, capazes de comprometer a clareza, a coesão e a compreensão dos possíveis sentidos do texto, tais como: vocabulário (repetição, escassez, inadequação, desconhecimento de sinônimos e termos técnicos específicos); concordância e regência nominal e verbal; ortografia (acentuação); uso inadequado de conectivos; tempos verbais; unidades anafóricas; baixa progressão temática; estabelecimento de relações lógicas entre as ideias de um parágrafo; dificuldades na construção de frases complexas; níveis de formalidade etc., foram contemplados, de forma geral, os seguintes obstáculos que envolvessem sintaxe de frase, morfologia verbal, conexão, ortografia e vocabulário. Outros obstáculos, como, por exemplo, da ordem cognitiva, afetiva e socioculturais não foram considerados nessa análise.

A análise mais detalhada foi realizada unicamente com os textos dos estudantes considerados em defasagem escolar a partir das evidências observadas na primeira produção textual, somados a outros requisitos, principalmente, relacionados à participação efetiva de todas as oficinas da intervenção didática. Os textos desse grupo foram produzidos pelas estudantes Ariel e Berta (em defasagem), ademais dos textos produzidos pela estudante Dara, por ter sido observadas, *a priori*, evidências de não desenvolvimento da produção escrita. Após o uso da ferramenta de inteligência artificial (descrito no item 3.6.3), foram destacados os textos da estudante Ema, visto que, os resultados da avaliação da primeira produção, a inteligência artificial a registrou com a menor pontuação.

Em suma, as unidades de análise deste grupo são os textos das três produções dos quatro estudantes, totalizando a observação de evidências de linguagem para atender ao questionamento de quatro categorias de análise em 12 textos empíricos.

Com o objetivo de complementar a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção de dissertações-argumentativas, os textos produzidos pelos estudantes foram submetidos a uma análise complementar, utilizando uma ferramenta de correção automática baseada em inteligência artificial. Essa ferramenta, que será apresentada em detalhes na próxima subseção, permitiu identificar aspectos adicionais da escrita dos estudantes.

3.6.3 Avaliação das produções textuais por inteligência artificial

Com o intuito de complementar a análise da escrita dos alunos e subsidiar o estudo do desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção de textos dissertativo-argumentativos, optou-se por utilizar uma ferramenta de inteligência artificial. Assim, todas as

produções dos 31 estudantes que autorizaram a participação na pesquisa (*corpus* completo) foram submetidas à plataforma CRIA (Corretor de Redação por Inteligência Artificial)²⁶. Essa abordagem permitiu a obtenção de um volume considerável de dados, possibilitando a realização de análises mais detalhadas e a comparação com a organização de ensino em formato de itinerário.

Desenvolvido em parceria com a Microsoft, o software CRIA foi concebido para otimizar tanto o desempenho dos alunos na produção de textos escritos quanto o trabalho de correção dos professores. A plataforma oferece análises detalhadas de diversos gêneros textuais, com destaque para a dissertação-argumentativa, baseando-se nos critérios de avaliação por competência estabelecidos pelo ENEM (Pinho *et al.*, 2024).

Seja na versão gratuita ou paga, o CRIA identifica os desvios cometidos nos textos, fornecendo um feedback preciso e detalhado que auxilia tanto os alunos no desenvolvimento de suas habilidades de escrita quanto os professores na avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem.

A plataforma CRIA está programada para considerar no texto dissertativo-argumentativo:

- a) *Competência 1*: Demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa;
- b) *Competência 2*: Compreender a proposta de redação e aplicar conceito das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, demonstrando domínio dos conhecimentos necessários para a construção da argumentação;
- c) *Competência 3*: Selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) *Competência 4*: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- e) *Competência 5*: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando conhecimento das estruturas sociais, das relações de poder e dos processos históricos.

A ferramenta CRIA adota uma escala de pontuação que varia de 0 a 200 pontos em cada competência, com incrementos de 40 pontos, para avaliar cada uma das competências exigidas na produção textual. A pontuação máxima que um texto pode alcançar é de 1000 pontos, resultante da soma das pontuações obtidas em cada competência.

²⁶ Disponível em: <https://cria.net.br/>

Ao contrário da avaliação do ENEM, que atribui nota zero a redações que não atendem ao tema ou ao gênero textual, a plataforma CRIA adota uma abordagem diferenciada. Embora não atribua a pontuação mínima à redação completa, a ferramenta, segundo Pinho e Moura (2022), é capaz de identificar textos cujo conteúdo diverge significativamente da proposta temática. Essa característica, aliada a sua capacidade de analisar um grande volume de textos em um curto período, torna o CRIA uma ferramenta especialmente útil para a avaliação de turmas numerosas, como as de 40 estudantes.

Na figura 10 pode ser observada a tela do CRIA contendo o tema de redação e o resultado da avaliação do texto por competências.

Figura 10 – Tela de entrada da textualização da redação a ser avaliada

TIPO / GÊNERO
Dissertativa - Dissertação Argumentativa (ENEM)

TEMA
A importância do respeito à demarcação das terras indígenas no Brasil

Digite o título aqui

ESTRUTURA

CONTADORES DA REDAÇÃO:

Quantidade de linhas	1
Quantidade de parágrafos	1
Tempo de Prova	02:29:58 seg

COMPETÊNCIA MELHOR NOTA

Competência	Nota
Competência 1	120/200
Competência 2	160/200
Competência 3	120/200
Competência 4	120/200
Competência 5	120/200

Fonte: Tela capturada da plataforma CRIA, 2024.

A ferramenta disponibiliza a avaliação geral de forma gratuita, atribuindo apenas as pontuações por competências (figura 10). Entretanto, para se obter uma avaliação detalhada é necessário o pagamento de um valor que oscila entre R\$ 4,00 a R\$ 6,00 em média por texto corrigido. Neste estudo, não foi utilizado o recurso de detalhamento das avaliações.

É necessário salientar que a plataforma CRIA disponibiliza uma série de propostas de redação de diferentes áreas. Neste estudo, para usar esse instrumento, para contemplar o assunto desenvolvido pelos estudantes participantes da pesquisa, foi escolhido o tema, proposto pelo software: “A importância do respeito à **demarcação das terras indígenas no Brasil**”, por mostrar aproximações com a proposta de redação impressa nas comandas que os estudantes

receberam em sala de aula: “Desafios da **demarcação das terras** e futuro da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira”.

O procedimento de uso da plataforma é resumido na figura 11.

Figura 11 – Esquema de funcionamento do CRIA



Fonte: <https://blog.cria.net.br/inteligencia-artificial-para-corrigir-redacao/>

Após a submissão dos textos à plataforma CRIA, os dados obtidos foram organizados em três grupos distintos para fins de análise e inferência de tendências: (1) o conjunto completo de textos produzidos pela turma, abrangendo um total de trinta e um estudantes; (2) agrupamentos de textos considerando a assiduidade dos alunos nas oficinas; e (3) agrupamentos de textos com base na pontuação inicial atribuída pela ferramenta, dividindo os estudantes em dois grupos: aqueles com pontuação superior a 500 pontos (dezoito estudantes) e aqueles com pontuação inferior a 500 pontos (treze estudantes). As médias das avaliações individuais realizadas pelo CRIA estão detalhadas no anexo D.

A frequência dos estudantes nas oficinas foi um dos critérios utilizados para a formação dos grupos de análise, os quais foram constituídos com o auxílio da ferramenta CRIA. A expectativa inicial era que os alunos com assiduidade de 100% obtivessem um melhor desempenho nas atividades propostas. Contudo, considerou-se também a possibilidade de que os estudantes com uma ou duas faltas pudessem ser positivamente influenciados, uma vez que algumas tarefas foram realizadas de forma autônoma em casa. Por outro lado, formulou-se a hipótese de que os estudantes com maior número de faltas poderiam apresentar um desempenho inferior na produção final. Dessa forma, a fim de analisar os possíveis impactos da frequência na aprendizagem, os participantes foram divididos em três grupos, considerando os diferentes níveis de assiduidade durante o desenvolvimento e a finalização da intervenção didática.

- a) Grupo 1 (73 – 85%): 09, 18, 21, 29, 30 e 37 (6 estudantes);
- b) Grupo 2 (90 – 98%): 01, 03, 04, 05, 08, 10, 16, 19, 22, 23, 28 e 33 (12 estudantes);
- c) Grupo 3 (100%): 06, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 25, 26, 27, 32 e 36 (13 estudantes).

Os resultados da análise das produções inicial, intermediária e final são apresentados na subseção 4.1.3.

3.7 AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA E ELABORAÇÃO DA PROPOSTA GUIA

Com o objetivo de analisar, por um lado, a organização e o processo de intervenção didática desenvolvido no itinerário de ensino e, por outro lado, de propor um guia didático como produto da pesquisa, foram estruturados mecanismos de análise específicos, os quais estão sintetizados no quadro 13.

Quadro 13 – Unidades de análise de dados: organização do ensino

Objetivo	Finalidade da análise	Unidade de análise	Instrumentos
Analisar a organização de ensino: processo de intervenção e dispositivo de ensino (objetivo secundário)	Autoavaliação e avaliação geral: percepção do estudante .	<i>Corpus</i> completo: respostas dos 37 estudantes participantes da pesquisa.	Questionários com 7 perguntas e respostas abertas.
	Análise da organização do ensino.	Itinerário de ensino.	Bases de abordagem <i>vigotskiana</i> .
	Percepções da professora-pesquisadora .	Diário do professor.	Relato de experiência.
Propor um guia didático para planejamento de itinerário de ensino (objetivo secundário)	Observar as principais ações/operações de linguagem necessárias para a superação da defasagem na escrita.	Aproximações de abordagens de base <i>vigotskianas</i>	Ações/operações de linguagem por etapa de itinerário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir da análise dos dados apresentados no quadro 13, é possível identificar diferentes processos de avaliação que foram considerados nesta pesquisa: a avaliação da organização do ensino, a avaliação do estudante, a avaliação do professor e a avaliação das aproximações teóricas de base *vigotskiana*.

No processo de autoavaliação e avaliação da intervenção didática, a participação de todos os estudantes da turma foi garantida, incluindo aqueles que não autorizaram o uso de suas redações por meio da assinatura dos termos TALE e TCLE. Isso se deve ao fato de que essas avaliações foram conduzidas de forma anônima e livre, permitindo que os estudantes respondessem apenas às perguntas que desejassem, sem a necessidade de se identificarem. As respostas obtidas versam sobre os seguintes questionamentos:

- a) Dê sua opinião sobre o conteúdo das aulas de redação (teoria e prática). Faça uma crítica usando exemplos concretos;
- b) Descreva como foi o seu aprendizado ao longo das aulas de redação. Faça um relato comparando seus conhecimentos de redação antes e após as aulas de redação. Dê exemplos concretos sobre o que você aprendeu e/ou não aprendeu (não entendeu);
- c) Qual é a sua opinião sobre o tempo destinado às aulas de redação (teóricas e práticas)? Faça sugestões também;
- d) Explique qual parte do conteúdo das aulas de redação (tese, tema, contexto, argumentação, justificativa, introdução, conclusão, intervenção, modalizadores, operadores argumentativos, layout, interpretação etc.) você considera mais fácil?
- e) Explique qual foi a sua maior dificuldade (e/ou ainda é) sobre a escrita da redação dissertação-argumentativa?
- f) E em relação a questões da cultura e literatura indígena, compare seu conhecimento anterior e posterior às aulas de redação deste ano. Disserte sobre os saberes que ficaram com você após as aulas (exemplos concretos);
- g) Como você aprende melhor (redação)? Dê sugestões!

Com o objetivo de enriquecer a discussão acerca do potencial da organização de ensino e da utilização do itinerário didático como ferramenta para a avaliação da prática de ensino e do dispositivo em si, a professora-pesquisadora apresenta uma síntese de sua experiência com a implementação dessa estratégia pedagógica.

A fim de propor um guia detalhado para a organização de ensino do gênero textual dissertação-argumentativa, utilizou-se uma análise comparativa das diferentes abordagens teóricas de base vigotskiana, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos entre elas. Essa proposta resgata o enfoque da mobilização de ações e operações de linguagem consideradas essenciais para a promoção do desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção escrita desse gênero textual.

La presencia del objetivo, de la tarea, constituye un elemento necesario, pero no suficiente para la aparición de una actividad dirigida a un fin
(VYGOSTKI, 2014, p. 125).

4 RESULTADOS: ANÁLISE DE DADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados no estudo que investigou a influência da organização da intervenção didática para o ensino no desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual dos estudantes. Esses resultados são sistematizados da seguinte forma:

- Análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem;
- Análise da organização de ensino da escrita;
- Proposta de organização de ensino de dissertação-argumentativa.

A primeira parte consiste na análise das marcas linguísticas identificadas nos textos produzidos pelos estudantes, considerando as categorias de análise previamente estabelecidas. A segunda parte envolve a análise das respostas dos estudantes a uma série de questionamentos sobre o processo de produção textual. Por fim, a terceira parte apresenta uma proposta de guia para a organização do ensino, com base nos resultados obtidos nas análises anteriores.

4.1 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Com o objetivo de avaliar o efeito da intervenção didática e o ensino da escrita em estudantes em defasagem escolar, realizou-se uma análise comparativa das produções escritas desses estudantes, antes e após a aplicação de tarefas específicas. Os resultados dessa análise foram organizados e apresentados da seguinte forma:

- Análise preliminar dos textos empíricos que nortearam a organização do ensino;
- Análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de textos de estudantes em defasagem escolar;
- Análise de produções textuais utilizando inteligência artificial.

A análise dos dados iniciou-se com uma análise preliminar dos textos produzidos por seis estudantes (1, 4, 8, 20, 29 e 36), a qual serviu como base para a organização do ensino. Em seguida, para aprofundar a investigação sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita de estudantes em defasagem escolar, o *corpus* de análise foi reduzido, focando-se nos

textos de quatro estudantes específicos (Ariel, Berta, Dara e Ema). Por fim, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente, realizou-se uma análise geral de todas as produções textuais dos 31 participantes que autorizaram a pesquisa, com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial.

4.1.1 Análise preliminar dos textos empíricos que nortearam a organização do ensino

Nesta subseção apresenta-se a análise dos textos iniciais produzidos pelos estudantes que foram classificados como "insuficientes" (*corpus* inicial). A partir da identificação das principais dificuldades evidenciadas nesses textos, foi possível planejar e desenvolver a primeira intervenção didática, direcionada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção de dissertações-argumentativas.

Destaca-se, novamente, que, de forma análoga aos vestibulares, a fim de proporcionar aos estudantes um repertório diversificado e aprofundado sobre a temática da demarcação de terras indígenas, foi apresentada uma coletânea de textos que incluía autores como Sônia Guajajara e Iara Bonin, bem como editoriais de veículos de comunicação, como o Estadão e o Correio Braziliense. Nesse contexto, os alunos foram instigados a produzirem um exemplar de dissertação-argumentativa, nos quais deveriam apresentar uma posição clara e fundamentada sobre os desafios enfrentados pela demarcação de terras indígenas e as perspectivas para o futuro da cultura indígena no contexto da sociedade brasileira.

O planejamento da intervenção didática, desencadeado pela análise preliminar dos textos, teve como base a identificação de determinadas características nas produções dos estudantes. Foram considerados os seguintes aspectos: a presença de uma tese clara e bem definida; a adequação do texto ao gênero dissertativo-argumentativo, com a identificação das partes estruturais e suas respectivas funções; e a utilização de sequências argumentativas mais complexas. Com base nesses critérios e após a atribuição das menções avaliativas, os textos de seis estudantes que obtiveram a menção insuficiente (apêndice C) foram selecionados para a próxima análise.

É importante destacar que, nesta análise preliminar, embora tenham sido identificados obstáculos linguísticos que comprometiam a coerência e a coesão textuais, o foco principal esteve direcionado à verificação do cumprimento dos requisitos temáticos e estruturais inerentes ao gênero dissertativo-argumentativo. Uma análise mais aprofundada dos aspectos linguísticos, com o objetivo de identificar as especificidades das dificuldades encontradas, é realizada em um momento posterior.

Estudante 01 – O texto da produção inicial apresentou 28 palavras distribuídas em poucas frases: *Diante do país em que vivemos onde há uma sociedade extremamente preconceituosa, os indígenas sofrem com os atos hediondos por causa de sua cultura, terras e do m.* Portanto, não foi possível obter indícios mínimos para evidenciar as diferentes capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero. Quando interpelado o estudante sobre essa ausência de desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita, nessa ocasião, respondeu “não sei como fazer esse tipo de redação”.

Os sinais evidenciados na observação da produção textual inicial foram de fundamental importância para a organização e planejamento da intervenção didática. Essa análise preliminar forneceu os subsídios necessários para a previsão de tarefas que abrangessem, de forma integral, todas as dimensões inerentes ao gênero textual dissertativo-argumentativo.

Estudante 04 – Ao longo do texto empírico da produção inicial evidenciou-se dificuldades relacionadas ao conteúdo temático, pois não foi possível observar o atendimento à proposta temática, isto é, não houve aprofundamento sobre as relações entre *demarcação de terras* indígenas e *cultura dos povos* nativos. Ademais, por um lado, na introdução, o estudante anunciou dissertar sobre o apagamento histórico dos indígenas [*os indígenas sempre foram ignorados, menosprezados e marginalizados pela sociedade estruturalmente racista em que vivemos*], mas no desenvolvimento mobilizou justificativas desconexas, sem dados ou exemplos concretos, relacionadas a repressões políticas e doenças provocada pela Covid-19. No mesmo texto, as funções das partes integrantes do gênero, assim como as suas relações, apresentaram problemas de organização, coerência e coesão textual.

As observações realizadas corroboram as mesmas orientações apresentadas ao estudante 01, indicando a necessidade de um ensino da escrita que contemple, de forma integral, todas as dimensões constitutivas do gênero textual em questão.

Estudante 08 – Observações semelhantes às realizadas a partir da análise do texto anterior podem ser apontadas na produção inicial do estudante 08, principalmente no que se relaciona ao conteúdo temático, pois na introdução é anunciada a perda da cultura indígena por ter sido vandalizada [*a cultura indígena foi fortemente vandalizada, pois além de terem sido escravizados por anos, acabaram perdendo território e boa parte de sua cultura, já que não faziam registros, e passaram o conhecimento de boca em boca pelas gerações*], deixando de lado os desafios da demarcação das terras dos povos indígenas.

As análises realizadas evidenciaram, além do não atendimento ao tema proposto, falhas nas relações entre as partes constituintes do gênero dissertativo-argumentativo, comprometendo a coerência e a coesão textuais. Ademais, observou-se uma organização deficiente da estrutura

básica da sequência argumentativa. Diante desse cenário, os dados coletados fornecem subsídios suficientes para afirmar a necessidade de uma intervenção pedagógica que mobilize todas as dimensões inerentes ao gênero textual em questão.

Estudante 20 – De forma análoga aos textos anteriores, a opinião do estudante frente ao questionamento da comanda para a produção do texto não ficou explicitada, especificamente no que diz respeito à temática, visto que o estudante redigiu suas opiniões em torno, apenas, da unidade linguística “cultura” dos indígenas [*desde o começo dos tempos foram e serão originários de alguns costumes que mesmo sem perceber nos apropriamos até hoje*], mas a proposta solicitava um posicionamento sobre os desafios dos povos indígenas frente à questão da demarcação das terras indígenas.

A análise da produção textual em questão não permitiu identificar evidências do cumprimento adequado da função de cada uma das partes constituintes da estrutura do gênero dissertativo-argumentativo. Em particular, observaram-se lacunas na construção da argumentação, o que demonstra a necessidade de um planejamento de atividades que visem o desenvolvimento das habilidades de escrita relacionadas às representações basilares para a estruturação do gênero, com destaque para as sequências argumentativas necessárias à defesa de uma tese.

Estudante 29 – O texto do estudante 29 foi entregue em branco. A professora insistiu para o estudante escrever um breve texto sobre o que havia entendido da proposta. O estudante permaneceu o tempo todo lendo a proposta e ao entregar a folha disse “não sei fazer isso”.

A constatação de que tanto o estudante 01 quanto o estudante em questão não produziram os textos solicitados sinalizou a necessidade de implementar um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas, as quais incluiriam aquelas direcionadas à superação de obstáculos de ordem social e afetiva, com o objetivo de garantir a participação efetiva de todos os alunos nas tarefas propostas. Contudo, é importante ressaltar que a presente pesquisa não teve como foco a investigação aprofundada desses obstáculos.

Estudante 36 – No texto da produção inicial foram evidenciados indicadores semelhantes aos relatados anteriormente. Dessa forma, não foi possível observar marcas do atendimento à proposta de escrita em relação ao tema, gênero e argumentação. Quanto ao tema proposto, o estudante menciona a desigualdade em geral e a importância da cultura, marcando assim desvio do tema. Por exemplo, no excerto final do primeiro parágrafo [*podemos perceber que o estado não cumpre seu dever de estabelecer igualdade aos povos indígenas que lutam e defendem a mesma*] é apontado que o Estado não atua para a reivindicação da igualdade entre os povos indígenas,

mas a proposta interpelava o estudante sobre os desafios dos povos indígenas frente a demarcação das terras.

Na análise da produção textual do estudante 36, observou-se uma tentativa de desenvolvimento de um processo argumentativo simples. No entanto, tanto a introdução quanto a conclusão apresentaram lacunas em relação ao cumprimento de suas respectivas funções. Diante desse cenário, sugere-se que o planejamento da intervenção didática priorize a proposição de tarefas que visem à conscientização do estudante sobre os elementos constitutivos da argumentação escrita, com ênfase na construção de introduções e conclusões eficazes.

A análise comparativa das seis produções textuais permitiu identificar um conjunto de dificuldades comuns entre os estudantes, tais como problemas para organizar as ideias de forma coesa e coerente, o desconhecimento das funções específicas de cada parte do gênero de texto/discurso dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a dificuldade em construir argumentos consistentes e bem fundamentados. Ademais, observaram-se lacunas em relação ao domínio das capacidades de linguagem necessárias para a escrita relacionados à coesão textual, à utilização de recursos linguísticos adequados e à organização das ideias. Diante desse panorama, as evidências apontam para a necessidade da organização do ensino e intervenção didática visando à abordagem de forma integral todas as dimensões do gênero em questão, desde a estrutura até a construção dos argumentos, considerando as especificidades de cada estudante objetivando a promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita do gênero em questão.

4.1.2 Análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de textos de estudantes em defasagem escolar

A presente pesquisa realizou uma análise comparativa das produções textuais de quatro estudantes realizadas antes e após a implementação das intervenções didáticas. O foco da análise recaiu sobre as capacidades de linguagem demonstradas nas produções, visando identificar os avanços obtidos ao longo do processo. Os resultados dessa análise são apresentados nas subseções a seguir.

- Estudante ARIEL: análise das produções de texto;
- Estudante BERTA: análise das produções de texto;
- Estudante DARA: análise das produções de texto;
- Estudante EMA: análise das produções de texto;

- Síntese do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de Ariel, Berta, Dara e Ema.

A presente pesquisa analisou as produções textuais das estudantes Ariel, Berta, Dara e Ema, considerando três momentos distintos: a produção inicial, a produção intermediária e a produção final.

4.1.2.1 Estudante ARIEL: análise das produções de texto

O desenvolvimento das capacidades de linguagem da estudante Ariel é analisado a partir da análise das três produções textuais, correspondentes a diferentes momentos da intervenção: inicial (P1), intermediário (P2) e final (P3). É importante destacar que a estudante Ariel, inicialmente classificada como tendo defasagem escolar, obteve um avanço considerável, conforme evidenciado pela menção 'B' atribuída à sua produção final, de acordo com os critérios avaliativos da escola. Os textos completos encontram-se apresentados no quadro 14.

Quadro 14 – Reprodução dos textos empíricos das três produções (P1, P2 e P3) de ARIEL

P1	O Costume Brasileiro Os povos indígenas são o povo tradicional de nossa terra, onde desde o começo dos tempos foram e serão originados de alguns costumes que mesmo sem perceber nos apropriamos até hoje. Costumes que algumas vezes não são nem reconhecidos, mas ainda sim, influenciaram o dia a dia. Palavras e significados de pessoas, animais e cidades que sempre estarão integrados no povo brasileiro. Aqueles que se tornam a essência do Brasil. Preservar a cultura entre a sociedade Brasileira nem sempre se mantém intacta, mas, a maneira que se passa de geração e visível e único. É fundamental reconhecer que a vasta beleza cultural mesmo diante tantas mudanças significativas na história, ainda possa ter a essência de costumes únicos que merecem a luta para que continuem sendo mantidos e admirados pelo povo originário, povo brasileiro e outras que se encontram ao ver tal individualidade.
P2	A influência da cultura indígena Inicialmente vale ressaltar a importância dos povos indígenas e a grande influência cultural que se tem dentro da sociedade, tal como o artigo 5 da constituição federal onde garante o direito do bem-estar de todos, o cuidado e o respeito pela cultura é essencial dentro desse conceito. Em primeiro plano pode-se dizer que o “país é constituído por 1% de povos indígenas” (segundo o IBGE), uma porcentagem muito pequena em comparação a imensidão do país, onde mesmo sendo minoria ainda são povos originários que resguardam o essencial do Brasil. Vale ressaltar a grande influência da cultura inserida na sociedade, um exemplo disso é o folclore Brasileiro que muitas vezes foram contados oralmente geração por geração, o uso de ervas medicinais e até mesmo algumas gírias e palavras que se originaram do tupi guarani, como mandioca, açaí, entre outros. Com base nisso, o fortalecimento dessa cultura deve ser prezado dentro de escolas e projetos sociais, o incentivo a cultura e a preservação, a intervenção do governo sob materiais didáticos e até mesmo a experiência do contato com os povos, para o melhor entendimento de como uma cultura ampla e enraizada pertence a um futuro próspero.
P3	Uma população com direitos Na sociedade atual a porcentagem de indígenas no Brasil é muito baixa comparada desde a invasão dos portugueses no século de 1500, mas, ainda sim é preciso que sejam exigidos os direitos e terem a valorização no país. Em primeiro plano, é possível analisar que mesmo com as demarcações o povo indígena sofre muita negligência, principalmente se tratando das minerações ilegais que acontecem infringindo a área dos mesmos. Por isso, é importante lembrar que a Constituição exige que o indígena tem o direito da área em que vive sendo uma garantia de terras para a população. Em segundo plano, a valorização do direito dos indígenas é essencial dentro da sociedade, pois os mesmos foram praticamente esquecidos durante os anos, principalmente na colonização onde o país foi tomado de pessoas de outras partes do mundo e assim tirando o valor dos povos do Brasil.

No Brasil, é necessário que existam órgãos públicos que deem o real direito que o indígena tem. Criando planos no governo e trazendo novos investimentos para acabar com a mineração ilegal e garantir que o valor seja instaurado no País.

Fonte: Acervo próprio, 2024.

O quadro 14 apresenta os textos utilizados na análise. Os indicadores versaram sobre a presença ou ausência de elementos como: a definição clara de um tema central e a defesa consistente de um ponto de vista sobre a questão da demarcação de terras indígenas; a adequação à estrutura do gênero dissertativo-argumentativo e a funcionalidade de suas partes constituintes; a organização lógica dos processos argumentativos; e a identificação de possíveis obstáculos linguísticos que comprometessem a compreensão do texto.

a) *O tema proposto foi abordado ao longo do texto, a partir de uma tese?*

Na **produção inicial**, embora o texto da P1, da estudante Ariel, apresente ideias opinativas soltas em frases truncadas, é possível perceber que não houve entendimento da proposta, visto que, em momento algum é mencionada a “demarcação das terras dos povos indígenas” nem a discussão do “futuro da cultura dos povos indígenas”, pois a estudante Ariel dissertou sobre a influência não reconhecida dos costumes dos povos indígenas no povo brasileiro. Essa fuga do atendimento ao tema pode ser percebida logo no início do texto ‘Os povos indígenas são o povo tradicional de nossa terra, onde desde o começo dos tempos foram e serão originados de alguns **costumes** que mesmo sem perceber nos apropriamos até hoje.’, visto que, nesse excerto, não há referência ao tema.

Outros indicadores podem ser apontados sobre a falta do atendimento ao tema. Por exemplo, a expressão ‘povos indígenas’ apareceu uma única vez, no 1º parágrafo, da mesma forma acontecera com a frase ‘povo originário’, no 4º parágrafo. Isso demonstra que a estudante não explorou de forma satisfatória o campo semântico relacionado aos povos indígenas. Por outro lado, embora algumas expressões em torno do campo semântico do termo ‘cultura’ que fazia parte do tema “futuro da cultura dos povos indígenas”, tenham sido vinculadas a diferentes expressões como ‘costumes’, ‘povo tradicional’ e ‘beleza cultural’, não foi desenvolvida com profundidade a questão do “futuro da cultura dos povos indígenas”. Com base nas evidências apresentadas, pode-se afirmar que a estudante Ariel demonstrou uma compreensão limitada da proposta temática em sua primeira produção.

No texto da **produção intermediária**, observa-se sinais do início de aprofundamento de uma das partes da temática, por meio traços linguísticos no 1º e 3º parágrafo ‘cultura, influência cultural’, assim como as ocorrências ‘folclore’, ‘ervas medicinais’, ‘gírias do tupi guarani’, ‘mandioca’,

‘açai’, no 3º parágrafo; e de outras marcas, tais como ‘preservação’ da cultura, ‘intervenção do governo’ na educação, e ‘futuro próspero’ dessa cultura, no 4º parágrafo, relacionados à temática da cultura. Entretanto, não foi explicitada a discussão do tema sobre os desafios da demarcação de terras, o que pode ser constatado logo do início do texto ‘Inicialmente vale ressaltar a importância dos povos indígenas e a grande influência **cultural** que se tem dentro da sociedade, tal como o artigo 5 da constituição federal onde garante o direito do **bem-estar** de todos, o cuidado e o respeito pela **cultura** é essencial dentro desse conceito’. Embora se observe um progresso na abordagem de elementos ligados à cultura indígena, a temática da demarcação de terras indígenas não foi suficientemente explorada no texto. Essa lacuna revela a necessidade de um aprofundamento maior na discussão sobre os desafios enfrentados pelos povos indígenas em relação à garantia de seus territórios tradicionais.

Na abordagem do tema na **produção final**, P3, a estudante Ariel abandonou, de certa forma, questões relacionadas à “cultura dos povos indígenas” que foram citadas nas produções anteriores. No entanto, o conteúdo temático sobre a demarcação das terras foi desenvolvido, valendo-se do campo semântico que abrange expressões como ‘população com direitos’, no título; ‘demarcações’, ‘minerações ilegais’, ‘Constituição’, ‘direito da área em que vive’, ‘garantia de terras’, no 2º parágrafo; ‘direitos dos indígenas’, no 3º parágrafo; ‘real direito indígena’ e ‘investimentos’, no 4º parágrafo.

A análise da evolução da tese defendida por Ariel nas três produções revela uma mudança significativa em sua perspectiva sobre o tema. Os indicadores de que a estudante conseguiu atender aos requisitos da proposta temática são mais evidentes na produção final, onde a argumentação se mostra mais consistente e a abordagem do tema mais aprofundada. Essa progressão relacionada à formulação da tese pode ser observada no próximo exemplo:

P1 [...] alguns **costumes** que mesmo sem perceber nos **apropriamos** até hoje.



P2 [...] o cuidado e o **respeito** pela **cultura** é essencial [...].



P3 [...] é preciso que sejam exigidos os **direitos** e terem a **valorização** no país.

A partir da análise da expressão ‘é preciso que sejam exigidos direitos’, infere-se que, na produção final, a estudante demonstrou uma compreensão inicial da temática da demarcação de terras indígenas.

Embora, a análise dos textos como um todo revele que as expectativas quanto à abordagem do tema foram parcialmente cumpridas, indicando a necessidade de um desenvolvimento mais aprofundado da argumentação e da mobilização de recursos linguísticos específicos, pode-se afirmar que, no que diz respeito ao atendimento ao tema, o objetivo sobre a promoção de desenvolvimento de capacidades de linguagem suficientes para a escrita de um

exemplar com a possibilidade de a redação não ser zerada, no processo do vestibular, ficou possível de ser alcançado.

- b) *O texto evidencia o layout do gênero textual e as partes estruturais da dissertação-argumentativa cumprem a função adequada?*

Nas três produções, a estudante Ariel organizou o texto em quatro parágrafos após um título centralizado, sendo: 'O costume Brasileiro', na P1, 'A influência da cultura indígena', na P2 e 'Uma população com direitos', na P3, demonstrando ter informações sobre a organização da estrutura do gênero em questão. Esses **títulos**, que precederam o desenvolvimento do corpo das produções, representaram insuficientemente a síntese do conteúdo temático semiotizado.

As partes básicas estruturantes do gênero de texto/discurso estudado, (introdução, o desenvolvimento e conclusão) foram analisadas considerando suas funções específicas. Com relação à **introdução** semiotizada nos textos empíricos, o conteúdo temático foi anunciado, ora de forma explícita, ora, implícita, nas três produções. Nesse sentido, pode ser destacado a centralização temática por meio de alguns sinais linguísticos. Por exemplo, na P1, 'costumes' de 'povos indígenas' presentes na sociedade e, na P2, a importância da 'cultura' dos 'povos indígenas', sem apresentar a questão da demarcação de terras indígenas. Por outro lado, novos elementos puderam ser percebidos a partir da produção intermediária, como por exemplo a citação da 'Constituição federal' para dar suporte ao ponto de vista anunciado.

Na produção final (P3), a estudante introduz a temática dos 'direitos' dos 'indígenas', apresentando uma perspectiva mais abrangente que nas produções anteriores. Embora a questão da demarcação de terras não seja explicitamente mencionada na introdução, o tema é desenvolvido ao longo do texto, estabelecendo um diálogo entre o presente e o passado, ao situar a problemática na atualidade e fazer referência ao processo de colonização ('1500' e da 'invasão de portugueses'). Essa abordagem demonstra um avanço na capacidade da estudante de escrever uma introdução, caracterizada pela contextualização do tema e pela apresentação de um ponto de vista claro.

Com relação ao **desenvolvimento** do tema, configurado nos 2º e 3º parágrafos, esperava-se a organização de processos argumentativos e justificativas para sustentar a opinião de uma premissa inicial, conforme a funcionalidade da estrutura do gênero de texto/discurso. Dessa forma, embora seja constatada, a ausência de algumas unidades linguísticas de conexão, assim como alguns outras dificuldades linguísticas, na P1, podem ser observados alguns processos argumentativos simples, no 2º e 3º parágrafos, por meio de negações enfáticas 'não

são nem reconhecidas’ e ‘nem sempre se mantém intacta’ e de sintagmas com valor de oposição ou de restrição, ‘mas’, em relação ao anunciado na premissa do período.

Na P2, observam-se organizadores textuais que não foram evidenciados no desenvolvimento da P1. Nessa produção intermediária, no 2º parágrafo, é possível destacar um processo argumentativo simples por meio de uma estrutura de oposição ‘mesmo sendo minoria ainda são’, após uma referência ‘segundo o IBGE’ e uma afirmação opinativa ‘uma porcentagem muito pequena’. No 3º parágrafo, a opinião sobre a ‘influência da cultura’ teve continuidade com uma justificativa por exemplificação ‘folclore, ervas medicinais, gírias e palavras que se originaram do tupi guarani, mandioca, açaí’. A partir da P2 é possível observar o aumento de processos argumentativos, nos 2º e 3º parágrafos dos textos. Por exemplo, no 2º parágrafo da P3, podem ser destacados relações sintagmáticas de oposição, causa e finalidade, enquanto, no 3º parágrafo, essas relações foram explicativas e conclusivas.

Estruturalmente, localizado no último parágrafo do texto da dissertação-argumentativa, a **conclusão** tem a função de retomar o ponto de vista do autor e sintetizar as ideias principais do texto. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é solicitada uma proposta de intervenção para solucionar um problema, respeitando os Direitos Humanos, apontando as instituições sociais, os meios e a finalidade da intervenção. Nesse contexto, nesta pesquisa, a instrução entregue aos estudantes contemplou o modelo ENEM.

No último parágrafo do texto da P1 da estudante Ariel, mesmo sendo redigida a ideia de forma confusa, observa-se a retomada das expressões ‘cultural’ e ‘costumes’, assim como a retomada do ponto de vista inicial relacionado à importância do reconhecimento (‘é fundamental reconhecer’) e da manutenção da cultura/costumes do ‘povo originário’. Entretanto, não foram observadas evidências que apontassem alguma proposta de intervenção social, ao contrário da P2 (4º parágrafo), onde fora explicitada a abordagem da ‘cultura’ indígena ‘dentro de escolas e projetos sociais’, assim como a participação do ‘governo’ contribuindo com ‘materiais didáticos’, ademais da proposta de ‘experiência do contato com os povos’. Além disso, fora retomado o ponto de vista do ‘fortalecimento’ da ‘cultura’ indígena para um ‘futuro próspero’.

No 4º parágrafo da P3, a estudante Ariel, explicitou a necessidade de mobilizar ‘órgãos públicos’, ‘planos de governo’ e ‘investimentos’ para atender aos direitos indígenas. Contudo, não foram evidenciadas unidades linguísticas do campo semântico da demarcação das terras indígenas (de forma análoga à introdução), mesmo havendo sido parte de um dos processos argumentativos explicitados no desenvolvimento.

A análise das produções textuais da estudante Ariel ao longo do projeto revela um desenvolvimento gradual na compreensão da estrutura, e das suas funções, do gênero de

texto/discurso dissertação-argumentativa. Embora tenha iniciado o processo com conhecimentos prévios e básicos sobre o gênero, a estudante demonstrou progresso na semiotização da introdução e do desenvolvimento. Contudo, a análise das conclusões indica que a escrita desse elemento ainda requer um aprofundamento maior, a fim de que a estudante possa produzir conclusões de acordo com os requisitos avaliativos da redação do Enem.

c) *Há evidências de sequências argumentativas complexas e de que forma são apresentadas?*

Na dissertação-argumentativa, gênero textual que exige a defesa de um ponto de vista sobre um tema controverso, solicitada em processos seletivos de ensino superior e concursos públicos, a banca avalia a capacidade do candidato de construir uma argumentação consistente, organizada em torno de um tema, e de mobilizar recursos linguísticos adequados para a defesa de sua tese. O quadro 15 apresenta os processos argumentativos presentes nos 2º e 3º parágrafos das produções P1, P2 e P3 da estudante Ariel, evidenciando o desenvolvimento da capacidade de construir argumentos consistentes e coesos.

Quadro 15 – Sequência argumentativa no desenvolvimento dos textos (P1, P2 e P3) de Ariel

P1	2º parágrafo	Costumes que algumas vezes não são nem reconhecidos,	mas ainda assim, influenciaram o dia a dia.	Palavras e significados de pessoas, animais e cidades que sempre estarão integrados no povo brasileiro. Aqueles que se tornam a essência do Brasil.	
	3º parágrafo	Preservar a cultura entre a sociedade Brasileira nem sempre se mantém intacta,	mas, a maneira que se passa de geração é visível e única.		
P2	2º parágrafo	Em primeiro plano pode-se dizer que o “país é constituído por 1% de povos indígenas” (segundo o IBGE),	uma porcentagem muito pequena em comparação a imensidão do país,	onde mesmo sendo minoria ainda são povos originários que resguardam o essencial do Brasil.	
	3º parágrafo	Vale ressaltar, a grande influência da cultura inserida na sociedade,	um exemplo disso é o folclore Brasileiro que muitas vezes foram contados oralmente geração por geração, o uso de ervas medicinais e até mesmo algumas gírias e palavras que se originaram do tupi guarani, como mandioca, açaí, entre outros.		
P3	2º parágrafo	Em primeiro plano, é possível analisar que mesmo com as demarcações o povo indígena sofre muita negligência,	principalmente se tratando das minerações ilegais que acontecem infringindo a área dos mesmos.	Por isso, é importante lembrar que a Constituição exige que o indígena tem o direito da área em que vive sendo uma garantia de terras para a população.	
	3º parágrafo	Em segundo plano, a valorização do direito dos indígenas é essencial dentro da sociedade	pois foram praticamente esquecidos durante os anos, principalmente, colonização,	onde o país foi tomado de pessoas de outras partes do mundo	e assim tirando o valor dos povos do Brasil.

Fonte: A partir do texto empírico da estudante Ariel, 2024.

A análise dos processos argumentativos apresentados no quadro 15 permite acompanhar a evolução da construção textual da estudante Ariel. Observa-se que, na **produção inicial**, a abordagem da temática foi limitada ao campo semântico da cultura indígena, desconsiderando a importância da questão da demarcação de terras indígenas para a compreensão da problemática.

Embora tenha sido constatada a ausência de algumas unidades linguísticas de conexão, assim como de sinais de pontuação, na P1, podem ser destacados trechos de processos argumentativos simples, como por exemplo, no 2º parágrafo, quando, explícita (entre aspas) e implicitamente, o estudante afirma que a influência de alguns ‘costumes’ indígenas ‘no povo brasileiro’ **não** são ‘reconhecidos’, ‘**mas**’ é possível observá-los no ‘dia a dia’, como por exemplo nas ‘palavras e significados de pessoas, animais e cidades’. Da mesma forma, no 3º parágrafo, pode ser destacado um processo simples ao dizer que a ‘cultura’ indígena **não** se mantém ‘intacta’, ‘**mas**’ aquilo que ‘passa’ para a próxima ‘geração’ é ‘visível’. Essas sequências, com relações sintagmáticas com valor de oposição, por meio do operador ‘mas’, apresentam justificativas simples, provavelmente amparadas em observações e na experiência de vida da estudante.

Na **produção intermediária**, a construção da sequência argumentativa no 2º parágrafo parte de um dado ‘o país é constituído por 1% de povos indígenas’, referenciado ‘segundo o IBGE’, seguido por uma breve constatação ‘uma porcentagem muito pequena’, para chegar a uma nova tese por meio de uma afirmação, organizada em um período com valor concessivo-adversativo ‘mesmo sendo minoria ainda são povos originários’. Já no 3º parágrafo, o processo argumentativo, sobre o ponto de vista explicitado na introdução é organizado com a exemplificação da ‘influência da cultura’, e enumeração de expressões como ‘folclore Brasileiro, ervas medicinais, gírias e palavras que se originaram do tupi guarani, mandioca e açaí’.

Na **produção final**, o processo argumentativo, no 2º parágrafo da P3, começa com uma afirmação de valor concessivo adversativo ‘mesmo com... o povo indígena sofre...’, seguido de uma exemplificação específica ‘principalmente... minerações ilegais’, e de uma justificativa amparada na ‘Constituição’, que oferece ‘garantia de terras para a população’. Já no 3º parágrafo, a sequência começa com uma afirmação acompanhada de expressão modal lógica ‘a valorização do direito dos indígenas é essência’, seguida por uma explicação que remete à história ‘pois foram esquecidos durante ... colonização’, chegando a uma conclusão ‘e assim tirando...’.

O processo de desenvolvimento da argumentação, com relação à mobilização de unidades de conexão, organizadores de textos, operadores argumentativos e modalizador (ênfase), acontece da seguinte forma:

- P1: Poucos de conectivos claros. Problemas de transição. Alguns operadores de oposição (mas, ainda assim); de concessão (mesmo diante); de adição (e). Modalizador de ênfase: é fundamental.
- P2: Avanços na organização do texto e uso de conectivos. Organização mais clara, com uso de introdutores de ideia, operadores de causa e consequência (com base nisso), de exemplificação e de comparação. Modalizador de ênfase: é essencial.
- P3: Avanços na organização e segmentação do texto e uso de conectivos Mobilização de maior número de operadores de oposição (mas, ainda assim), de justificativas, de organizadores de sequência de ideias, de explicação (por isso). Modalizador de ênfase: é necessário.

Considerando as análises apresentadas, pode-se dizer que, embora a apropriação dos recursos linguísticos específicos à argumentação não tenha sido considerável, a comparação entre as produções revela um aumento progressivo na complexidade dos argumentos apresentados, especialmente a partir da segunda produção, portanto, a estudante demonstrou desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à argumentação.

d) *Quais obstáculos linguísticos são recorrentes?*

A análise da **produção inicial** de Ariel revelou, de forma geral, a presença de obstáculos linguísticos que diminuíram a qualidade textual. A repetição lexical, especialmente dos termos ‘povo’ e ‘costumes’, e o uso inadequado de conectivos contribuíram para a fragmentação das ideias e para a dificuldade de estabelecer relações coesivas entre as diferentes partes do texto (‘Costumes que algumas vezes não são nem reconhecidos, mas ainda sim, influenciaram o dia a dia’). Ademais, foram identificados obstáculos gramaticais, principalmente no que se refere à concordância verbal (‘onde desde o começo dos tempos foram e serão originados de alguns costumes que mesmo sem perceber nos apropriamos até hoje’) e nominal (‘a maneira que se passa de geração e visível e único’), comprometendo a precisão e a clareza da expressão.

Por outro lado, a clareza e a coerência foram prejudicadas por questões relacionadas à estrutura da frase, com períodos confusos, vagos, imprecisos ‘Aqueles que se tornam a essência do Brasil’ e orações intercaladas, em analogia ao que acontece nas práticas de oralidade do cotidiano: ‘É fundamental reconhecer que a vasta beleza cultural mesmo diante tantas mudanças significativas na história, ainda possa ter a essência de costumes únicos que merecem a luta para que continuem sendo mantidos e admirados pelo povo originário, povo brasileiro e outras que se encontram ao ver tal individualidade’. Quanto aos desvios da ordem ortográfica, de forma geral, relacionaram-se com acentuação

‘originário’, ‘essência’, ‘indígena’ e pontuação (‘Preservar a cultura Ø entre a sociedade Brasileira nem sempre Ø se mantém intacta, mas, a maneira que se passa de geração e visível e único’).

Na **produção intermediária**, o texto apresentou problemas de coesão devido ao uso inadequado de alguns operadores textuais (‘tal como o artigo 5 da constituição federal onde garante o direito do bem-estar de todos’); à repetição de palavras (‘cultura, povos indígenas’); à falta de progressão de ideias; aliado à presença de frases longas e vagas (‘o cuidado e o respeito pela cultura é essencial dentro desse conceito’). Na ordem gramatical, questões de inadequações ortográficas (‘indigenas’, ‘constituído’, ‘materiais’, ‘experiençia’, ‘açai’), de concordância (‘o país é constituído por 1% de povos indígenas’) e de regência verbal (‘onde garante o direito do bem-estar de todos’) foram evidenciadas.

Na **produção final**, os obstáculos que comprometeram o texto foram: repetição de termos (‘indígenas, país’); transições abruptas (‘No Brasil, é necessário que existam órgãos públicos que deem o real direito que o indígena tem. Criando planos no governo e trazendo novos investimentos para acabar com a mineração ilegal e garantir que o valor seja instaurado no País’); da ordem da concordância verbal (‘o cuidado e o respeito pela cultura é essencial’) ou (‘A porcentagem de indígenas no Brasil é muito baixa comparada desde a invasão dos portugueses no século de 1500” em vez de "comparada à invasão"); da ordem da regência verbal (‘garantir o direito a terra’) ou (‘(é importante lembrar que a Constituição exige que o indígena tem o direito da área em que vive’, sendo que correto seria "exige que o indígena tenha o direito)"). Também foi evidenciado o pouco aprofundamento, a falta de uso de pronomes demonstrativos, pronomes relativos e advérbios de lugar associados ao uso inadequado de retomadas de texto (‘a valorização do direito dos indigenas é essencial dentro da sociedade, pois os mesmos foram praticamente esquecidos durante os anos’). Destaca-se, ainda, a presença de construções ambíguas, como por exemplo ‘assim tirando o valor dos povos do Brasil’; inadequação de vocabulário (‘infringindo’, em vez de “infringindo”). Portanto, mesmo persistindo alguns obstáculos da ordem linguística (sintaxe de frase, concordância e ortografia), é possível observar que houve alguns avanços ao longo do processo (quadro 16).

Quadro 16 – Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Ariel

	P1	P2	P3
Sintaxe de frase	Frases longas, ambiguidade, confusão sintática misturando ideias sem conectivos claros.	Estrutura frasal mais direta e clara, com frases separadas e ideias bem distribuídas.	Maior coesão entre as frases, e encadeamento de ideias mais objetivo.
Ortográficos	Grafia inadequada de palavras com letra maiúscula e de palavras compostas. Acentuação inadequada.	Grafia inadequada de palavras com letra maiúscula. Acentuação e uso inadequado de preposição (sob x sobre).	Grafia inadequada de palavras com letra maiúscula. Acentuação inadequada.

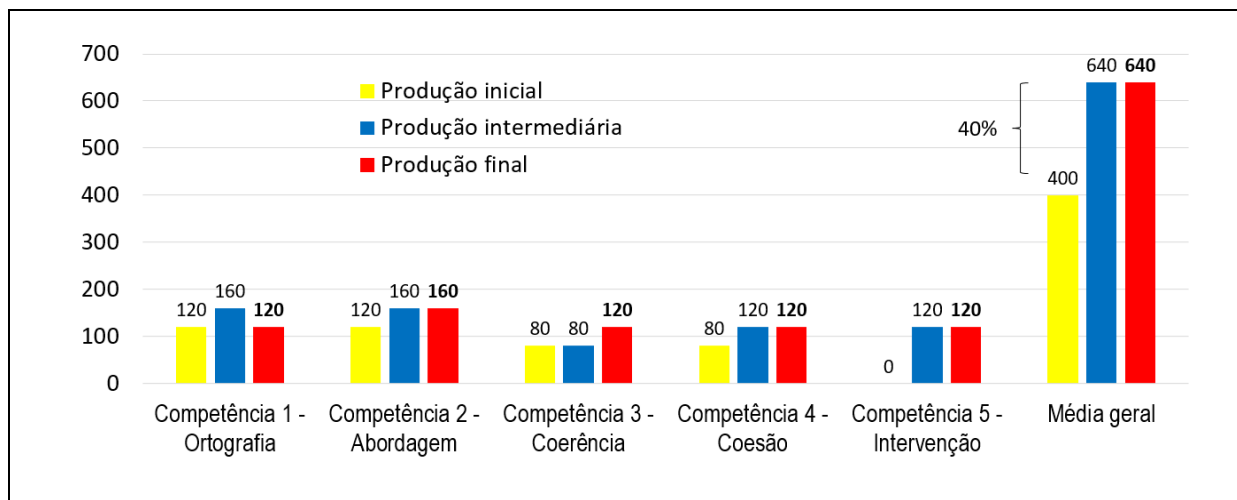
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise dos dados apresentados no quadro 16 evidencia um avanço nas capacidades de mobilização do registro linguístico por parte da estudante Ariel em sua produção final. No entanto, a persistência de dificuldades ortográficas demonstra a necessidade de um acompanhamento mais próximo do processo de escrita. Na produção final, a clareza, a coesão e a coerência foram comprometidas por diversos fatores. A repetição de termos, o uso inadequado de conectivos e pronomes, a baixa utilização de elementos coesivos e as transições abruptas prejudicaram a fluidez textual. Além disso, foram identificados erros de concordância, regência e construções ambíguas, assim como o uso inadequado de vocabulário. A falta de aprofundamento temático e a progressão textual fragmentada contribuíram para a incoerência do texto. Por fim, persistiram erros ortográficos e gramaticais básicos em todas as etapas da produção.

A dificuldade em superar esses obstáculos, como o uso inadequado de mecanismos de coesão e a seleção imprecisa de vocábulos, é um fenômeno comum em produções textuais de estudantes do ensino médio, conforme evidenciado em estudos como o de Carvalho e Buin (2021) e de Alves (2024). Esses resultados reforçam a importância de pesquisas que investiguem os desafios enfrentados pelos estudantes na produção textual e de propostas pedagógicas que visem ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, contribuindo para a melhoria da qualidade da escrita dos estudantes.

Essa constatação da persistência de obstáculos da ordem ortográfico-gramatical, neste estudo, pode ser analisada na figura 12 que corresponde à avaliação geral das três produções de Ariel realizada pela inteligência artificial.

Figura 12 – Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Ariel



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise comparativa das produções analisadas pelo CRIA, apresentada na figura 12, permite identificar um progresso significativo nas capacidades de escrita da estudante Ariel entre a P1 e a P3. Os avanços podem ser observados em diferentes aspectos, como a abordagem do tema, a coerência textual e a proposição de intervenções. Esse resultado, que se reflete em um aumento de 40% na pontuação das últimas produções, demonstra a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas. No entanto, a persistência de dificuldades relacionadas ao domínio da língua portuguesa formal (competência 1) indica a necessidade de um acompanhamento mais próximo do processo de escrita, a fim de que a estudante pudesse superar esses obstáculos para alcançar um desempenho ainda mais satisfatório.

As dificuldades da estudante em relação às normas gramaticais e à organização textual podem ser compreendidas à luz de um contexto mais amplo, que inclui não apenas fatores relacionados à aprendizagem da escrita, mas também aspectos emocionais. É importante relatar que, no início da escrita da P1, a professora-pesquisadora saiu da sala com a estudante, visto que ela estava tendo uma crise de choro. Um pouco mais calma, Ariel disse que estava passando por uma crise de ansiedade porque não sabia como começar e não entendia o que era para fazer. A professora-pesquisadora explicou que essa atividade não teria menção avaliativa, que apenas seria utilizada para preparar a próxima aula e que contava com a sua ajuda para saber o que precisava ensinar, e para isso ela só tinha que escrever um texto da forma que havia entendido. A professora leu o tema, explicou a proposta, e perguntou-lhe se queria participar. Ariel voltou para a sala e escreveu a sua primeira produção.

A crise de ansiedade vivenciada pela estudante demonstra a importância de considerar o estado emocional dos alunos ao propor atividades de escrita. A intervenção da professora-

pesquisadora, buscando tranquilizar a estudante e explicando a importância da atividade, revela a necessidade de um acompanhamento individualizado e de um ambiente de aprendizagem que promova a segurança e o bem-estar dos alunos. Essas constatações evidenciam a necessidade de aprofundar os estudos sobre a relação entre os aspectos emocionais, os processos de aprendizagem e a produção escrita em diversos contextos, com destaque para aqueles que envolvem pressão social.

A crise inicial de Ariel ativou na estudante e na professora-pesquisadora a percepção sobre a constatação da defasagem da estudante em relação ao ano escolar. Nesse contexto, o confronto entre o conhecimento real da estudante sobre a produção escrita da dissertação-argumentativa e o que deveria ter sido apropriado sobre o gênero, para o estudante foi, inicialmente, assustador e para a professora-pesquisadora, um desafio, pois as tarefas precisavam ser planejadas minuciosamente para incluir ativamente a estudante em todas as oficinas sem deixar de considerar os outros estudantes da turma.

Ao longo das oficinas, Ariel manifestou interesse em compreender as propostas das tarefas e em superar suas dificuldades na expressão escrita, pois solicitou ao professor a leitura e retorno de alguns pequenos textos escritos por iniciativa própria. Esse feedback revela sua consciência das próprias limitações e sua busca por aprimoramento. É possível inferir que essa prática contribuiu definitivamente para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem na escrita, uma vez que os resultados obtidos no ENEM e no vestibular da UNESP demonstram um progresso notável na produção textual, com destaque para a prova de redação (**580** pontos/1000 e 20,36 pontos /28, respectivamente).

A estudante Ariel pode representar uma parcela de estudantes de escola pública que, por uma série de fatores, entre eles, a própria pandemia ocasionada pela COVID-19, chegaram à 3ª série do ensino médio sem ter tido a oportunidade de acessar um espaço de ensino e aprendizagem de gêneros textuais que circulam em campos específicos, como é o vestibular brasileiro. A defasagem de conhecimentos para a produção escrita da dissertação-argumentativa não foi superada completamente, porém, considera-se o objetivo da intervenção didática alcançado, no contexto específico da escola pública, pois Ariel usufruiu de seu direito de participar do processo de vestibular da universidade pública brasileira e, principalmente, conseguiu produzir um texto empírico do gênero, cuja menção a habilitara a participar de diferentes processos seletivos para acesso à educação superior.

4.1.2.2 Estudante BERTA: análise das produções de texto

A análise preliminar da produção textual de Berta na P1 indicou uma defasagem em relação às características esperadas para uma dissertação-argumentativa, o que resultou na atribuição da menção “Insuficiente”. Contudo, após a aplicação dos critérios de seleção estabelecidos na metodologia e a análise aprofundada dos três textos produzidos pela estudante (quadro 17), suas produções foram consideradas para compor o corpus final do estudo, culminando na obtenção da menção “B” na P3.

Quadro 17 – Reprodução dos textos empíricos das três produções (P1, P2 e P3) de BERTA

P1 Afinal, “como podemos combater esse preconceito enraizado na sociedade?”. Segundo o artigo 5 da Constituição de 1988, “Todos somos iguais perante a lei”. Sendo esse nosso direito, podemos perceber que o estado não cumpre seu dever de estabelecer igualdade aos povos indígenas que lutam e defendem a mesma. A luta por direitos e contra o preconceito já perdurou por muitos anos e ainda está acontecendo na atualidade. Segundo o artigo 3 inciso III da Constituição de 1988, é dever do estado combater a marginalização e respeitar a diversidade sociocultural de todas as pessoas. Esses povos possuem uma bagagem cultural muito rica, o que pode auxiliar muito, (principalmente no quesito ambiental), na sociedade contemporânea e com essa orientação poderemos garantir um futuro mais próspero para a humanidade. Precisamos lutar contra a desigualdade e a favor da “causa” indígena para que possamos contribuir para uma sociedade mais equilibrada e livre.
P2 Cabe-se destacar, inicialmente, que é de suma importância valorizar e garantir os direitos dos povos indígenas no Brasil. Pois, os mesmos são a civilização original do país e devem possuir a garantia de abrigo e justiça perante a lei. Em primeira instância, pode-se observar que a Constituição Federal aborda certamente a igualdade de direitos entre todos os seres humanos, incluindo os povos indígenas que devem estar a frente das questões políticas socioambientais do Brasil. Pois, essa civilização está inserida dentro da sociedade e merece estar a par do que vem ocorrendo com seu território. Contudo, ter a garantia de abrigo e justiça. Em segundo lugar, como civilização original do país, devem ter participação ativa na demarcação de suas terras de forma coesa, afim de equilibrar as questões econômicas. Porque, apesar dessas questões serem de extrema importância para o desenvolvimento do país, ainda resta a necessidade de preservar a cultura e a tradição dos povos indígenas. Conclui-se então, que o estado deve dar maior participação e voz aos povos indígenas, valorizando e garantindo seus direitos com medidas que democraticamente favoreçam ambas as partes. Sugere-se uma lei que reúna as partes territoriais necessárias para preservar a cultura e as tradições indígenas ao mesmo tempo que equilibre as questões econômicas.
P3 Apesar da Constituição Federal abordar, no artigo 231, a garantia do direito dos indígenas sobre suas terras, ainda há uma discussão muito grande referente ao marco temporal e também a demarcação do território desses povos. Neste caso, o ato de demarcar e, muitas vezes, retirar terras e propriedades dos indígenas torna-se, dessa forma, quase ilegal, podendo ser classificado como um ato anticonstitucional. Podemos citar a falta de representatividade da mídia e a mentalidade capitalista como aspectos intensificadores da problemática. A mídia tem uma forte e enorme influência dentro da nossa sociedade e muitas vezes a falta de representatividade do tema, “a demarcação das terras indígenas”, por parte dela, trás a noção de que se trata de um assunto de pouca importância, quando que, na realidade, o que está em jogo é o futuro da cultura indígena e nacional que poderá ser perdida ou esquecida em casos mais extremos. É nítido ressaltar que os interesses dos latifundiários e da Burguesia agrária, representa abertamente a mentalidade capitalista por trás do tema, pois a demarcação das terras indígenas abrirá espaço para novas fontes econômicas. Porém, esse pensamento capitalista torna-se inviável justamente por negar o direito indígena sobre suas próprias terras e até imoral já que retrata uma possível tomada dos mesmos. Sendo assim, é critério do Ministério Público criar projetos de lei que solidifiquem o direito dos indígenas sobre suas terras, assim como cabe ao Ministério da Cultura propagar o problema para que a sociedade possa debater a favor dos nativos.

Fonte: Acervo próprio, 2024.

A análise dos textos produzidos por Berta (P1, P2 e P3) foi realizada com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando indicadores que permitiram

avaliar o atendimento ao tema proposto, a adequação ao gênero textual, a organização da argumentação e das justificativas, bem como a presença de obstáculos linguísticos.

a) O tema proposto foi abordado ao longo do texto, a partir de uma tese?

Na **produção inicial**, pode ser observado que a estudante Berta não atendeu à proposta do tema, visto que há completa ausência de evidências que remetam de alguma forma à questão da demarcação das terras dos povos indígenas. Nesse sentido, tudo indica que a estudante entendeu outra proposta de escrita, pois a P1 apresenta uma dissertação sobre a luta contra o preconceito e/ou sobre o direito à igualdade ou luta contra a desigualdade dos povos indígenas, como evidenciado no 1º parágrafo: ('como podemos combater esse preconceito enraizado na sociedade?'), e ('podemos perceber que o estado não cumpre seu dever de estabelecer igualdade aos povos indígenas...'). Nesse sentido, é preciso lembrar que um dos critérios utilizados para “zerar” a prova de redação do vestibular do Enem é a fuga do tema.

Na **produção intermediária**, se for considerado o termo [abrigo] como sendo do campo semântico do termo terras, então, pode-se dizer que há uma marca sutil da temática no 1º parágrafo; sendo retomado ao longo do texto, como por exemplo, no 2º parágrafo, com a expressão ('... vem ocorrendo com seu território'); no 3º parágrafo, por meio dos termos ('demarcação de suas terras') e no 4º parágrafo ('partes territoriais'). Ademais, a estudante Berta afirmou, na P3, que era importante dissertar sobre a questão da demarcação das terras e o futuro da cultura dos povos indígenas, direito reconhecido pela Constituição, pois disso depende a preservação da ('cultura') e da ('tradição') desses povos (3º parágrafo).

Na **produção final**, a estudante Berta, logo no 1º parágrafo, parte do estabelecimento da relevância do tema ('há uma discussão muito grande referente ao marco temporal e também a demarcação do território'), atribuindo ilegalidade ao ('ato de demarcar'). No desenvolvimento do texto do 2º parágrafo, é estabelecida uma sutil relação entre o impacto dessa demarcação em função do 'marco temporal' e o futuro da cultura desses povos que, segundo a estudante, 'poderá ser perdida ou esquecida'.

O avanço do desenvolvimento da capacidade de ação em função da interpretação das instruções para atender ao tema proposto, o que diz respeito ao conteúdo temático, pode ser observado logo no início dos textos:

P1 - Afinal, “como podemos combater esse **preconceito** enraizado na sociedade?”. [...]. Sendo esse nosso direito, podemos perceber que o **estado não cumpre**



P2 - [...], é de suma importância **valorizar** e garantir os **direitos dos povos indígenas** no Brasil. Pois, os mesmos são a



P3 - [...], a garantia do **direito dos indígenas sobre suas terras**, ainda há uma discussão muito grande referente ao **marco temporal** e também a **demarcação** do território desses povos. Neste caso, o ato de demarcar e, muitas vezes, retirar **terras** e propriedades dos

seu dever de estabelecer **igualdade** aos povos indígenas que lutam e defendem a mesma.

civilização original do país e devem possuir a **garantia de abrigo e justiça** perante a lei.

indígenas torna-se, dessa forma, quase ilegal, podendo ser classificado como um ato **anticonstitucional**. [...].

A avaliação da primeira produção textual (P1) de Berta evidencia a necessidade de aprimoramento na abordagem do tema proposto, uma vez que não foram encontradas evidências suficientes para demonstrar o cumprimento dessa exigência. Essa constatação justificaria a atribuição de nota zero, em conformidade com os critérios utilizados em avaliações como o ENEM. Contudo, ao analisar as produções subsequentes (P2 e P3), observa-se um desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita, demonstrando compreensão do tema mesmo diante de desafios linguísticos persistentes.

b) O texto evidencia o layout do gênero textual e as partes estruturais da dissertação-argumentativa cumprem a função adequada?

À primeira vista, observa-se que Berta organizou o texto nas três produções (P1, P2 e P3) em quatro parágrafos, sem serem precedidos por um **título**, que, no gênero dissertação-argumentativa do ENEM, essa estrutura é opcional.

O 1º parágrafo, onde comumente é apresentado o ponto de vista sobre o tema da demarcação das terras dos povos indígenas, corresponde à **introdução**. Nesse prisma, percebe-se que na P1 não foi possível encontrar evidências sobre o atendimento à proposta temática, visto que Berta apresentou a sua opinião em relação à questão da ‘igualdade’ dos povos indígenas. A abordagem do tema será evidenciada nas produções seguintes, especialmente na P3:

P1 - [...] podemos perceber que o estado não cumpre seu dever de estabelecer **igualdade** aos povos indígenas que lutam e defendem a mesma.



P2 - [...] os mesmos são a civilização original do país e devem possuir a **garantia de abrigo e justiça** perante a lei.



P3 - [...] o ato de **demarcar** e, muitas vezes, retirar terras e **propriedades** dos indígenas torna-se, dessa forma, quase ilegal [...].

Na P2, a estudante parece se afastar do registro explícito do tema, apresentando a opinião por meio da expressão ‘... devem possuir a garantia de abrigo e justiça perante a lei’, atribuindo o termo ‘abrigo’ ao campo semântico de “terras”. Entretanto, na P3, a explicitação da tese em relação ao tema proposto está mais próxima à funcionalidade esperada para essa estrutura.

Quanto à estrutura do **desenvolvimento** dos processos argumentativos, para mobilizar justificativas consistentes e defender um ponto de vista, é realizado logo após a introdução e antes da conclusão. Nesse sentido, na **P1**, a estudante Berta textualizou sequências argumentativas simples em ambos os parágrafos (2º e 3º), como por exemplo, na afirmação ‘A

luta (...) perdurou por muitos anos ...', seguida por uma referenciação à Constituição, no 2º parágrafo e de uma afirmação ('Esses povos possuem ...'), seguida por outra expressão subordinada ('o que pode auxiliar muito ...'), que se vincula a outro sintagma ('e com essa orientação podemos garantir um futuro ...').

Nos 2º e 3º parágrafos da **P2**, podem ser visualizados, pela primeira vez, alguns organizadores textuais, tais como 'Em primeira instância' e 'Em segundo lugar'. Ademais, em ambos os parágrafos, são explicitados processos argumentativos com segmentos explicativos ('Pois, essa civilização está ...') e premissa precedida por operador com valor de oposição (2º parágrafo). No 2º parágrafo, após uma premissa afirmativa, são registrados sintagmas precedidos por operadores de finalidade ('a fim de'), de explicação ('Porque [...] ainda resta') e de concessão ('apesar dessas questões...').

No 2º parágrafo da **P3**, a estudante Berta desenvolveu um processo argumentativo, incorporando informações que justificaram a responsabilização da 'mídia' por não abordar a 'demarcação das terras indígenas', concluindo que 'o que está em jogo é o futuro da cultura indígena', tendo como consequência, segundo a estudante, que a cultura indígena 'poderá ser perdida ou esquecida em casos mais extremos'. No 3º parágrafo, foi possível observar um avanço no processo argumentativo, explícito, em relação à produção anterior. Nessa ótica, após uma afirmação ('É nítido ressaltar que ...') vem uma explicação ('pois a demarcação das terras indígenas...'), seguida de uma opinião precedida de um operador com valor de oposição ('Porém, esse pensamento capitalista...'), finalizando com uma premissa precedida de um operador causal ('já que retrata uma possível tomada...').

Quanto ao segmento destinado à **conclusão**, na **P1**, a proposta de intervenção social para resolver o problema relacionado ao tema dos desafios da demarcação das terras indígenas não foi atendida, pois a estudante Berta concluiu a sua dissertação sobre a questão da 'desigualdade', citando a luta 'contra a desigualdade e a favor da "causa" indígena' visando a 'uma sociedade mais equilibrada e livre'. Na **P2**, pode-se dizer que a funcionalidade da conclusão foi atendida, pois a estudante Berta identificou 'o estado' como sendo o ator responsável pela maior 'participação e voz' dos 'povos indígenas' e pela garantia dos seus 'direitos'. Além disso, a estudante sugere uma lei que atenda a questão da demarcação das terras ('territoriais') e a preservação da 'cultura e tradições indígenas'. Um passo à frente pode ser observado na **P3**:

P1 - Precisamos lutar contra a desigualdade e a favor da "causa" indígena para que possamos contribuir para uma sociedade mais equilibrada e livre.



P2 - Conclui-se então, que o estado deve dar maior participação e voz aos povos indígenas, valorizando e garantindo seus direitos com medidas que democraticamente favoreçam ambas as partes. Sugere-se uma lei que reúna as partes territoriais necessárias para preservar a cultura e as tradições indígenas ao mesmo tempo que equilibre as questões econômicas.



P3 - Sendo assim, é critério do Ministério Público criar projetos de lei que solidifiquem o direito dos indígenas sobre suas terras, assim como cabe ao Ministério da Cultura propagar o problema para que a sociedade possa debater a favor dos nativos.

Na **P3**, são mobilizadas vozes sociais ou atores públicos, como o ‘Ministério Público’ e o ‘Ministério da Cultura’, com o intuito de intervirem, utilizando-se da lei ‘direitos dos indígenas sobre suas terras’, para conscientizarem a ‘sociedade’ sobre os problemas dos ‘nativos’.

A análise comparativa das três produções textuais de Berta evidencia um processo de avanços em relação à compreensão e ao domínio das características do gênero de texto dissertativo-argumentativo. Observa-se um aprimoramento na escrita de argumentos e na elaboração da conclusão, elementos cruciais para a obtenção de um bom desempenho em avaliações como o ENEM.

c) Há evidências de sequências argumentativas complexas e de que forma são apresentadas?

A análise comparativa dos parágrafos argumentativos presentes nas produções de Berta (P1, P2 e P3) permite identificar algumas evidências que apontam ao desenvolvimento da construção de argumentos. Contudo, observa-se no processo a persistência de desafios relacionados à escolha de recursos linguísticos capazes de garantir a clareza, a coerência e a coesão textual, elementos essenciais para a construção de uma argumentação sólida.

Na **primeira produção**, 2º parágrafo, especificamente, pode ser destacada uma argumentação simples, com uma premissa afirmativa sobre a luta por direitos e a luta contra o preconceito ‘já perdurou por muitos anos e ainda está acontecendo na atualidade’, seguida por outra premissa, na qual é referenciada a Constituição de 88. Berta estabelece uma relação implícita, mas não clara, entre ambas as premissas, assim a estudante aponta o respeito à ‘diversidade sociocultural de todas as pessoas’. Dessa forma, assume-se que, segundo a estudante, a luta contra o preconceito está alicerçada na Constituição. De forma análoga, uma argumentação com justificativas simplificadas pode ser observada no 3º parágrafo. Nesse sentido, a premissa ‘esses povos indígenas possuem uma bagagem cultural muito rica’ é seguida de uma opinião conclusiva, pois segundo Berta, essa ‘bagagem cultural’ ‘pode auxiliar’ ‘na sociedade contemporânea’, e uma consecutiva: assim será possível ‘garantir um futuro mais próspero para a humanidade’.

Na **produção intermediária**, as sequências argumentativas são precedidas por organizadores textuais (‘Em primeira instância’ e ‘Em segundo lugar’), que não foram observados nas produções anteriores. No 2º parágrafo, Berta parte da premissa ‘a Constituição aborda certamente a igualdade de direitos’ ‘incluindo os povos indígenas’, especificando ou esclarecendo que esses povos ‘devem estar a frente das questões políticas socioambientais’. O segmento seguinte é precedido por um operador com valor **explicativo** para **justificar** o dito anteriormente ‘pois, essa civilização ... merece

estar a par do que vem ocorrendo com seu território'. Para finalizar o parágrafo, é colocada uma afirmação que poderia ter o valor de finalidade ou consecutiva, mas a estudante escolheu um operador com valor **adversativo** ('contudo, ter a garantia de abrigo e justiça' para encerrar o processo argumentativo em curso. No 3º parágrafo, a sequência argumentativa parte de uma premissa precedida por um operador com valor de **comparação** 'como civilização original do país, devem ter participação ativa na demarcação de suas terras de forma coesa', seguido de uma afirmação com valor de finalidade 'afim de equilibrar as questões econômicas'. O próximo período guarda uma relação, com a ideia anterior, de **explicação**, mas precedida por um operador com valor **concessivo** 'Porque, apesar dessas questões serem de extrema importância para o desenvolvimento do país, ainda resta a necessidade de preservar a cultura e a tradição dos povos indígenas'. Dessa forma, na P2, ficou evidenciado um avanço na semiotização da estrutura da argumentação e mobilização de representações de justificativas para defender um ponto de vista sobre um determinado assunto.

Na **produção final**, a temática proposta é atendida, porém o texto truncado ainda prejudicou a clareza da escrita das ideias. Mesmo assim, é evidente a complexificação da argumentação, principalmente no 3º parágrafo, e das justificativas em relação às produções anteriores. Nesse sentido, no 2º parágrafo, Berta afirma que o 'assunto' da 'demarcação das terras indígenas' tem 'pouca importância' devido à 'falta de representatividade' na 'mídia', pois, para a estudante, 'a mídia tem uma forte e enorme influência'. Essa 'pouca importância' não condiz com a realidade, já que, 'o futuro da cultura indígena' está ameaçado e 'poderá ser perdida ou esquecida'. No 3º parágrafo, a estudante Berta constrói a argumentação a partir da premissa de que o que está por 'trás do tema' é 'a mentalidade capitalista' associada aos 'interesses dos latifundiários e da Burguesia agrária', seguida de uma justificativa, precedida por um operador **explicativo** ('pois a demarcação das terras indígenas abrirá espaço...'). Esse primeiro segmento do período é relacionado com o próximo, por meio de um operador com valor **adversativo** ('porém, esse pensamento capitalista torna-se inviável justamente por negar o direito indígena sobre suas próprias terras...'), finalizando com a introdução de uma locução com valor **causal** ('já que retrata uma possível tomada...') ou retomada das terras indígenas, caso não seja feita a demarcação. Essa finalização do período poderia ser precedida por um operador de valor consecutivo. Nesse parágrafo, observa-se que no trecho 'Porém, esse pensamento indígena sobre suas próprias terras e até imoral', o uso do "porém" é inadequado, uma vez que não há oposição clara com a frase anterior. Nesse exemplo, poderia ser substituído por um conectivo que introduza uma ideia adicional, como "além disso" ou "também".

A mobilização de organizadores de textos e operadores argumentativos pode ser sintetizada da seguinte forma:

- P1: Uso de conectores simples e diretos (segundo). Presença de operadores de causalidade, de justificativa e de autoridade (Constituição).
- P2: Ampliação do uso de organizadores de introdução de ideia (em primeira instância), de progressão, de concessão (contudo), de sugestão, de referência de autoridade (Constituição).
- P3: Uso de conectores complexos, de concessão e contraste (apesar de, sendo assim), de causalidade (pois), de conclusão (sendo assim), de ênfase (quando que), de referência de autoridade (Ministério Público).

Na comparação das análises dos textos, percebe-se um avanço progressivo na utilização de operadores argumentativos. A diversificação desses operadores, com destaque para os de contraste e explicitação de causalidade, contribui para a construção de um discurso mais crítico e informativo. Mesmo observando desafios persistentes relacionados às capacidades linguístico-discursiva, é importante ressaltar que o foco central da pesquisa residiu na análise das capacidades de ação e discursiva dos estudantes (atendimento ao tema e ao gênero de texto/discurso), visto que são elas que vão possibilitar que os textos produzidos nos processos de vestibular não sejam zerados.

Dessa forma, considera-se que foi alcançado o objetivo da organização e da intervenção didática para o ensino da escrita da dissertação-argumentativa, no intuito de promover no estudante, futuro candidato de vestibular, desenvolvimento de capacidades de linguagens que lhe permitam a produção de textos capazes de garantir a aprovação em processos seletivos.

d) Quais obstáculos linguísticos são recorrentes?

A avaliação da **primeira produção** textual de Berta evidencia a presença de diversos obstáculos relacionados ao domínio da língua. No que se refere à coesão textual, observa-se a repetição excessiva de termos como ‘povos indígenas’ e ‘Constituição’, bem como o emprego inadequado de pronomes, o que prejudica a clareza e a coesão do texto (‘Todos somos iguais perante a lei. Sendo esse nosso direito, podemos perceber’). A progressão textual é marcada por transições abruptas entre as ideias, devido à escassez de elementos coesivos. A coerência textual é comprometida pela construção de frases ambíguas, que dificultam a compreensão do sentido pretendido (‘Esses povos possuem uma bagagem cultural muito rica, o que pode auxiliar muito, (principalmente no quesito ambiental, na sociedade contemporânea’). Por fim, também foram identificados desvios ortográficos, como o uso inadequado de aspas e maiúsculas [estado].

A análise da **produção intermediária** revela a persistência de diversos problemas que comprometem a qualidade textual. A coesão textual é prejudicada pela repetição excessiva de termos como ‘indígenas’ e ‘direitos’, pela escassez de conectivos e pelo uso inadequado de pronomes (‘pois, os mesmos são a civilização original do país’). A progressão textual é marcada por transições abruptas entre as ideias, dificultando a compreensão do texto. Ademais, foram identificados problemas de natureza gramatical, como desvios de concordância (‘cabe-se destacar’), regência (‘garantir o direito a terra’), grafia (‘incerida’), acentuação (‘indigenas’, ‘economicas’) e uso adequado de preposições (‘afim de’).

A análise da **produção final** revela a persistência de diversos obstáculos linguísticos que comprometem a qualidade textual. No que se refere ao vocabulário, observa-se a repetição excessiva de termos como ‘indígenas’, ‘terras’ e ‘demarcação’, além da limitada variedade lexical e da escolha imprecisa de palavras, como em ‘esse pensamento indígena sobre suas próprias terras e até imoral’. A repetição das ideias e a baixa abordagem de conceitos prejudicam a progressão temática. Por exemplo, após a apresentação da ideia sobre a ‘falta de representatividade’, em seguida, a estudante volta ao tema da demarcação, e não desenvolve a ideia de como a falta de representação midiática se relaciona com o problema da demarcação. Essa inadequação vocabular reflete a necessidade de um trabalho mais aprofundado no desenvolvimento do repertório lexical, com o objetivo de garantir a clareza da expressão.

A análise da P3 revela a presença de diversos problemas gramaticais que comprometem a qualidade textual. A concordância verbal apresenta desvios, como em ‘a falta de representatividade... trás’ e ‘os interesses... representa’. A escolha verbal também é utilizada de forma inadequada, como em ‘cabe ao Ministério da Cultura propagar’. No que se refere à ortografia, foram identificados diversos erros, incluindo a grafia incorreta de palavras como ‘garanti’, ‘discução’, ‘indigenas’, ‘tras’ e ‘Burguesia’. Além disso, o uso de termos desnecessários, como ‘quando que’, e a pontuação inadequada comprometem a clareza e a coesão textual (‘poderá ser perdida ou esquecida em casos mais extremos’). A utilização de tempos verbais inadequados e a imprecisão na referência de termos anafóricos (esse pensamento indígena sobre suas próprias terras) também foram observados, dificultando a compreensão do texto.

Considerando os resultados apresentados, sugere-se a implementação de atividades específicas para o desenvolvimento da habilidade de utilizar processos anafóricos na produção textual. Além disso, a análise dos dados revela uma relação direta entre o aumento do número de palavras e a ocorrência de erros ortográficos nas produções (na P1, 148 palavras; na P2, 207 palavras; e na P3, 240 palavras), indicando a necessidade de um trabalho mais aprofundado na revisão textual.

Em síntese, a análise da produção final revelou diversas inadequações linguísticas que comprometeram a clareza e a coesão do texto. Entre os principais obstáculos linguísticos, destacam-se a repetição excessiva de termos, a falta de variedade lexical e o uso inadequado de conectivos, erros de concordância verbal, regência e ortografia, bem como emprego inadequado de tempos verbais e de mecanismos de coesão. Entretanto, também é possível observar alguns avanços relacionados a obstáculos linguísticos (quadro 18).

Quadro 18 – Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Berta

	P1	P2	P3
Sintaxe de frase	Sintaxe direta e concisa, frases curtas. Uso de perguntas retóricas.	Sintaxe mais elaborada. Algumas orações subordinadas.	Frases mais extensas. Presença de orações subordinadas.
Ortográficos	Poucas palavras fora do padrão ortográfico.	Grande quantidade de termos com acentuação inadequada.	Grafia inadequada de alguns termos e alguns poucos termos com acentuação inadequada.

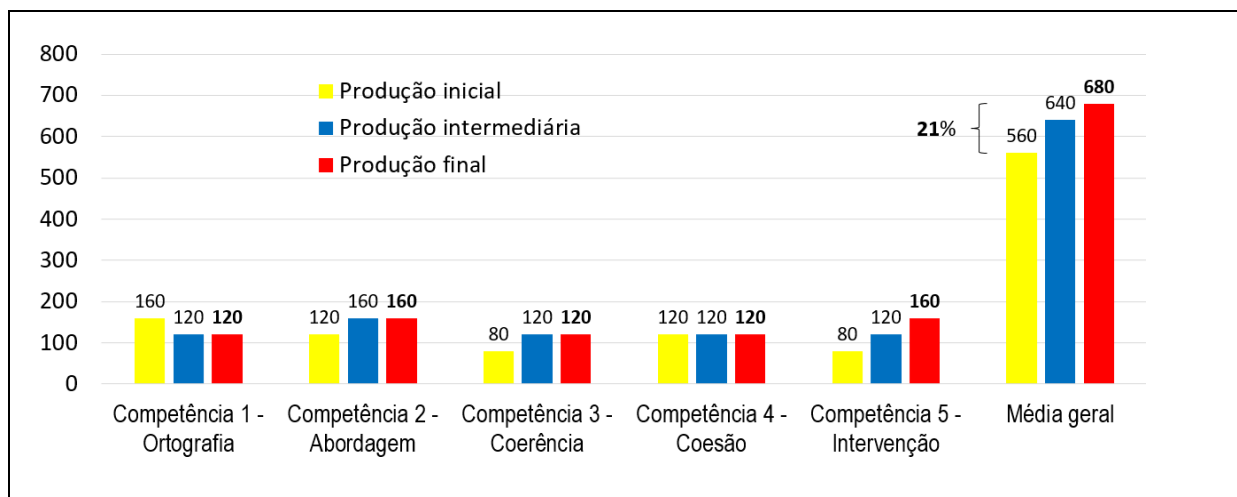
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os dados apresentados no quadro 18 revelam que há avanços relacionados ao domínio da língua, porém também há persistência de alguns obstáculos ortográficos, sendo a produção intermediária aquela que apresenta o maior número de inadequações. A análise da produção final de Berta mostra vocabulário limitado, com repetição de termos e falta de sinônimos, prejudicou a progressão temática e a coesão textual. Erros de concordância, regência e ortografia foram frequentes, comprometendo a precisão gramatical. A utilização inadequada de conectivos e tempos verbais, além da falta de clareza na retomada de ideias por meio de pronomes anafóricos, contribuíram para a falta de fluidez e coerência do texto. A inadequação vocabular e a repetição de ideias também dificultaram a exploração mais aprofundada de temas como a falta de representatividade. Nesse sentido, é importante mencionar que, embora este estudo não tenha como foco principal a análise de obstáculos linguísticos, pois o objetivo sempre foi o atendimento ao tema e ao gênero, os resultados obtidos corroboram os achados de Do Carmo (2021), que apontam para a necessidade de uma revisão da concepção sobre o ensino da ortografia no Ensino Médio, superando a ideia de que este se restringe aos primeiros anos escolares.

O resultado das observações sobre os obstáculos linguísticos evidenciados nos textos pode ser comparado com os resultados provenientes da correção de redação por inteligência artificial. Nessa conjuntura, essa tendência também é refletida na avaliação realizada pelo CRIA

(figura 13), pois a pontuação na competência 1 foi de 160 (P1) a 120 pontos (P3), isto é, uma queda de 25% na pontuação.

Figura 13 – Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Berta



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise da produção inicial de Berta realizada pela plataforma CRIA (figura 13) indicou que a estudante não se encontrava em situação de defasagem em escrita, considerando a pontuação obtida (560 pontos). Essa avaliação, no entanto, diverge da realizada pela professora-pesquisadora, que considerou a produção como defasada em virtude do não atendimento ao tema e gênero textuais propostos. Enquanto a plataforma adota um critério mais flexível, não zerando textos que não atendem ao tema, a professora-pesquisadora adotou um critério mais rigoroso, considerando como defasagem a não correspondência entre a produção e as demandas da proposta. Na P1, a estudante abordou o tema do preconceito contra indígenas, desviando-se do tema central da demarcação de terras indígenas.

A comparação entre as produções P1 e P3 revela um avanço geral no desempenho de Berta, com um aumento de 21% na pontuação total. Destaca-se, nesse contexto, o progresso na competência 5, que apresentou um aumento de 50%. Contudo, a análise da plataforma CRIA indica a ausência de avanços na utilização de mecanismos linguísticos de coesão, essenciais para a construção de uma argumentação consistente. Recomenda-se, portanto, a implementação de atividades que visem ao desenvolvimento das capacidades de linguagem que envolvam essa competência, como exercícios de uso de conectivos, substituição de palavras e organização lógica das ideias.

Ao longo das intervenções e das oficinas, a estudante Berta demonstrou interesse, participando ativamente das tarefas com os exercícios propostos. Sabe-se que a estudante, no

início do ano seguinte, em 2023, ingressou, após a aprovação no vestibular, numa das unidades da FATEC. Entretanto, depois da conclusão do Ensino Médio, não foi possível contatá-la para ter o retorno sobre o desempenho na redação do vestibular.

4.1.2.3 Estudante DARA: análise das produções de texto

A presente subseção tem como objetivo analisar as produções textuais da estudante Dara, com foco na identificação de elementos que possam explicar a manutenção da classificação "regular" (R) atribuída a seus três textos. A P1, embora inicialmente classificada como regular, de acordo com os critérios avaliativos da instituição, motivou uma análise mais aprofundada devido à persistência dessa classificação nas produções subsequentes. Os textos transcritos são apresentados no quadro 19.

Quadro 19 – Reprodução dos textos empíricos das três produções de DARA

P1	Os povos indígenas no Brasil Desde a chegada das tropas de Portugal ao Brasil em 1500 os indígenas não são bem vistos, sofrem diversos ataques verbais, psicológicos e muitas das vezes até físicas. Em 1988 foi criada a constituição federal, onde uma das leis é o respeito, igualdade e não discriminação independentemente de etnia. A grande parte das tribos se localizam na região da Amazônia e existem até guardas florestais que tentam ao máximo proteger os indígenas da região. Infelizmente hoje em dia há o garimpo ilegal e principalmente em áreas de povoamento indígena, que por natureza querem defender suas terras, mas muitas vezes não conseguem e acabam mortos. Muitos indígenas que querem tentar a vida nas cidades sofrem com muitos danos morais, marginalização e xenofobia. Crimes constitucionais graves que para a vítima podem gerar traumas e para quem pratica esses crimes, pode gerar prisão, multa e uma indenização para a última. O preconceito e discriminação são problemas mundiais, mas um pinga de empatia, amar ao próximo, igualdade e acolhimento, faz muita diferença. "Todos são iguais perante a lei..." art. 5 da constituição federal. "Pequenos atos geram grandes transformações."
P2	Os direitos indígenas - territorial Os povos indígenas historicamente identificados como primeiros donos das terras brasileiras hoje em dia sofrem para continuarem com seus direitos territoriais. De acordo com a constituição federal de 1988 os indígenas possuem reconhecidamente seu direito a posse de terras, o que teoricamente funcionaria como uma distribuição entre os povos indígenas e os demais (civilização urbana, não indígena). A constituição prevê o direito das terras aos indígenas, mas possuem fatores que vão contra isto, como o garimpo ilegal, muito indígenas perdem suas vidas tentando proteger suas terras de garimpo ilegal, tentativa de ataques e dominação do território. As terras indígenas são o meio de proteção e valorização destes povos, destas culturas e conhecimentos. Existem indígenas que tentam a vida nas zonas urbanas e acabam sofrendo com choque cultural e xenofobia, mas a grande maioria permanece em suas terras. Os locais onde as tribos se localizam são em sua maioria ricos em minérios e atraem o garimpo e principalmente o garimpo ilegal. Com as tentativas de garimpo e possíveis ataques muitos indígenas perdem suas vidas para tentar defender e proteger suas terras, seu povo e sua cultura. A dominância destes locais pode afetar o futuro de uma civilização inteira.
P3	Os direitos dos povos indígenas no Brasil Os povos indígenas são mais donos do Brasil do que qualquer outro povo, pois antes da chegada de Portugal já habitavam estas terras, mas por mais que sejam o povo mais "dono", são o povo que menos tem seus direitos valorizados e garantidos no Brasil. O artigo 5 da Constituição é um dos principais artigos da constituição que garante os direitos dos povos e é claro que os indígenas estão inclusos neste artigo, mesmo tendo um artigo específico apenas para sua preservação. Por mais que a lei garanta os direitos dos povos indígenas, na prática não é assim, pois muitos são os "atentados" contra o povo indígena através de xenofobia, invasão de propriedade, assassinato, abuso, garimpo ilegal em suas terras, entre outros. O povo indígena é cruelmente visto e atacado, mesmo sendo tão importante para toda a história do país, para comidas que conhecemos, medicina natural, vocabulário, etc.

Então podemos concluir que assim como nós o povo indígena também é composto por humanos, que sentem dor, alegria e tristeza como nós e deveriam ser mais valorizados e ter seus direitos valorizados. A população deveria se conscientizar e o governo ser mais rígido nas punições e no combate ao atentado contra os indígenas, pois assim como nós, eles também são de suma importância para formação social e cultural não só do país, mas do mundo, afinal, não existiam e não existem povos indígenas apenas no Brasil, mas existem no mundo todo e todos deveriam ser reconhecidos, valorizados e respeitados.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A análise dos textos empíricos produzidos por Dara (quadro 19) foi realizada com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Foram considerados indicadores relacionados ao atendimento ao tema proposto, à adequação ao gênero textual, à organização da argumentação, à mobilização de justificativas e à ocorrência de obstáculos linguísticos.

a) O tema proposto foi abordado ao longo do texto, a partir de uma tese?

Os textos produzidos pela estudante Dara foram precedidos por títulos genéricos: ‘Os povos indígenas no Brasil’ (P1), ‘Os direitos indígenas – territorial’ (P2) e ‘Os direitos dos povos indígenas no Brasil’ (P3). Considerando a função do título em uma dissertação-argumentativa, que é a de apresentar de forma concisa o tema central a ser desenvolvido, observa-se que apenas o título da P2 cumpre adequadamente essa função. Ao delimitar o tema para direitos indígenas e território, o título da P2 antecipa a discussão sobre os desafios da demarcação de terras e o futuro da cultura indígena no contexto brasileiro.

Na **primeira produção**, a estudante Dara mobiliza o campo semântico dos povos indígenas, por meio do léxico ‘indígenas’, ‘tribos’ e ‘povoamento’, não para desenvolver o conteúdo temático da demarcação das terras dos povos indígenas (que ficou implícito), nem para apontar possibilidades para o futuro cultural dos povos originários, senão para citar problemas existentes relacionados à terra, como por exemplo o “garimpo”, ou relacionados ao preconceito e violência (‘ataques verbais’, ‘marginalização’, ‘xenofobia’, ‘discriminação’). Nessa P1, a estudante centra uma parte do seu discurso no apelo emocional à promoção da ‘igualdade e acolhimento’ dos indígenas, mobilizando frases feitas, ou lugar-comum, como por exemplo em ‘Todos são iguais perante a lei’ e em ‘Pequenos atos geram grandes transformações’. Essa estratégia, embora possa sensibilizar o leitor, não demonstra um aprofundamento teórico sobre o tema proposto. O foco na igualdade, embora relevante, não é suficiente para abordar a complexidade da questão da demarcação de terras indígenas, que exige uma análise mais detalhada dos aspectos legais, históricos e sociais envolvidos. Portanto, a abordagem do tema foi tangenciada.

Na **segunda produção**, a estudante Dara demonstra um avanço em relação à abordagem do tema, explicitando o direito dos povos indígenas à posse de suas terras (‘indígenas’ ou ‘povos

indígenas' ou 'tribos' têm 'direito a posse de terras') e reconhecendo os desafios enfrentados nesse processo, isto é, problemas que envolvem a questão do 'garimpo ilegal', 'choque cultural' e 'xenofobia'. No entanto, a análise apresenta lacunas. A relação entre a demarcação das terras e a valorização das culturas indígenas, embora mencionada, não é explorada de forma aprofundada. Ademais, a falta de clareza da posição da estudante em relação à demarcação das terras e a pouca discussão sobre o futuro da cultura indígena limitam a profundidade da análise. Apenas, no encerramento, a estudante afirmou que 'A dominância destes locais pode afetar o futuro de uma civilização inteira'.

Na **terceira produção**, observou-se um sensível recuo relacionado à abordagem e discussão do assunto proposto. A estudante Dara, realizou associações entre os 'povos indígenas' e a atribuição de propriedade das terras como um legado histórico 'donos do Brasil', ou como fator para diferentes conflitos 'atentados', 'invasão de terras' e 'garimpo ilegal', sem mencionar a questão da demarcação das terras dos povos indígenas como solicitado nas instruções. Quanto à cultura, embora seja citada uma afirmação 'O povo indígena é cruelmente visto e atacado, mesmo sendo tão importante para toda a história do país, para comidas que conhecemos, medicina natural, vocabulário, etc.', não há uma discussão sobre o futuro da cultura dos povos originários, mas sim uma afirmação sobre a necessidade, para a estudante, de perceber os povos indígenas com 'suma importância para formação social e cultural não só do país, mas do mundo'.

Considerando as três produções textuais, a avaliação da P1 da estudante Dara não apontou estar em defasagem de escrita segundo os critérios previamente adotadas. No entanto, a análise aprofundada das três produções revela um desenvolvimento limitado da capacidade de interpretar as instruções e de construir uma argumentação consistente sobre o tema proposto. Embora a estudante demonstre um entendimento básico das dimensões estruturantes da dissertação-argumentativa e do tema, a ausência de uma tese clara e a dificuldade em desenvolver uma argumentação mais elaborada justificam a manutenção da classificação "regular" (R) em todas as produções. Diante desse cenário, recomenda-se a inclusão de tarefas complementares que visem ao desenvolvimento da capacidade de ação, especificamente da interpretação textual, assim como da capacidade de mobilizar argumentos consistentes.

- b) O texto evidencia o layout do gênero textual e as partes estruturais cumprem a função adequada?*

A análise comparativa da organização textual das produções da estudante Dara revela uma diversidade de estruturas. A P1 apresenta seis parágrafos e duas frases, a P2, cinco

parágrafos e a P3, quatro parágrafos. É importante destacar que todas as produções foram precedidas por um **título**. Na P1, o título é amplo e genérico, abordando ‘os povos indígenas no Brasil’ de forma geral, sem especificar aspectos de demarcação de terras ou de preservação cultural. Na P2 o título apresenta uma questão relevante, (‘os direitos indígenas’), e menciona o aspecto ‘territorial’, que se relaciona com a demarcação. No entanto, está mal formulado e não abrange a questão cultural nem deixa claro qual será o foco exato da discussão. Na P3, o título traz os ‘Os direitos dos povos indígenas no Brasil’, o que é relevante, mas não especifica o foco em demarcação de terras nem faz referência ao aspecto cultural. A expressão "direitos" é ampla e pode indicar várias outras questões além da demarcação. Portanto, nenhum dos três títulos cumpre a função de introdução do tema específico da dissertação argumentativa.

A análise da **introdução** da **produção inicial** revelou uma estrutura textual desorganizada. O tema é apresentado de forma dispersa, com elementos relevantes sendo mencionados em parágrafos distintos. O primeiro parágrafo aborda a questão da violência contra os indígenas desde a colonização (‘Desde a chegada das tropas de Portugal ao Brasil em 1500 os indígenas não são bem vistos, sofrem diversos ataques verbais, psicológicos e muitas das vezes até físicas’), enquanto o quarto parágrafo discute a luta dos povos indígenas pela defesa de seus territórios (‘áreas de povoamento indígena, que por natureza querem defender suas terras, mas muitas vezes não conseguem e acabam mortos’).

A análise da **introdução** da **produção intermediária** revela uma apresentação parcial do tema. O primeiro parágrafo (‘Os povos indígenas historicamente identificados como primeiros donos das terras brasileiras hoje em dia sofrem para continuarem com seus direitos territoriais’) reconhece o direito histórico dos povos indígenas às terras brasileiras, porém não explicita a posição da estudante em relação à demarcação dessas terras. A defesa do direito à posse de terras, amparada na Constituição Federal, é apresentada nos parágrafos subsequentes (‘seu direito a posse de terras’ amparado na ‘constituição federal de 1988’), caracterizando uma sobreposição de funções entre a introdução e o desenvolvimento.

A análise da **introdução** da **produção final** revela uma continuidade das dificuldades observadas nas produções anteriores. O tema da demarcação de terras indígenas é apresentado de forma tangencial, sem que a estudante expresse explicitamente sua posição a respeito (Os povos indígenas são mais donos do Brasil do que qualquer outro povo, [...], mas por mais que sejam o povo mais “dono”, são o povo que menos tem seus direitos valorizados e garantidos no Brasil’). A falta de uma tese clara na introdução compromete a organização textual e dificulta a compreensão do argumento central.

Com relação ao atendimento da funcionalidade do **desenvolvimento**, por meio de justificativas coerentes e condizentes com a verdade, mobilizadas para defender o ponto de vista sobre os desafios da demarcação das terras dos povos indígenas e o futuro da sua cultura, pode-se dizer que foi parcialmente atendido, principalmente, na P1 e P3.

A análise da **primeira produção** revela uma fragilidade na construção argumentativa. A argumentação apresentada se baseia em grande medida em opiniões pessoais e em generalizações, com pouca utilização de evidências empíricas ou de referenciais teóricos. No 2º parágrafo, a citação da Constituição Federal (‘Em 1988 foi criada a constituição federal, onde uma das leis é o respeito, igualdade e não discriminação independentemente de etnia’), embora relevante, é realizada de forma superficial, sem que haja uma análise aprofundada dos dispositivos legais que amparam a defesa dos direitos indígenas. No 3º parágrafo é redigida uma informação sobre a localização dos povos indígenas. No 4º parágrafo, a opinião, precedida pelo modal [infelizmente], não é justificada. No 5º parágrafo, há um processo mais próximo da argumentação utilizando-se de justificativas do campo do senso comum. Dessa forma, pode-se dizer que a estrutura funcional do desenvolvimento, apresentando processos argumentativos lógicos e coerente, não foi atendido.

Na **produção intermediária**, há um avanço no atendimento da função estrutural do desenvolvimento, visto que nos processos argumentativos, especificamente, no 3º parágrafo, é evocada a Constituição, como justificativa (‘A constituição preve o direito das terras aos indigenas, mas possuem fatores que vão contra isto, como o garimpo ilegal, muito indigenas perdem suas vidas tentando proteger suas terras de garimpo ilegal, tentativa de ataques e dominação do território’). Entretanto, o 4º parágrafo é conformado por uma série de opiniões, com justificativas que podem ser depreendidas nas entrelinhas do texto. Essas observações apontam um avanço discreto no início da argumentação, mas pouco progresso para a manutenção dos processos argumentativos ao longo do desenvolvimento.

Na **produção final**, a Constituição é citada, no 2º parágrafo, sem ser utilizada num processo argumentativo. Porém, no 3º parágrafo, já é possível observar uma argumentação simples (‘Por mais que a lei garanta os direitos dos povos indigenas, na prática não é assim, pois muitos são os “atentados” contra o povo indigena através de xonofobia, invasão de propriedade, assassinato, abuso, garimpo ilegal em suas terras, entre outros’) que caracteriza a funcionalidade do desenvolvimento.

Com relação à estruturação da **conclusão**, de forma geral, observa-se um discreto avanço ao longo das três produções, na tentativa de atender à funcionalidade dessa parte estrutural do gênero.

A análise da **primeira produção** revela a ausência de uma conclusão eficaz. A estudante não sintetiza os argumentos apresentados ao longo do texto, nem retoma a tese inicial de forma clara. A conclusão é marcada por afirmações genéricas sobre igualdade e respeito, que, embora relevantes, não estabelecem uma conexão direta com a problemática da demarcação de terras indígenas ('O preconceito e discriminação são problemas mundiais, mas um pinga de empatia, amar ao próximo, igualdade e acolhimento, fazem muita diferença'). Além disso, a citação do artigo 5º da Constituição Federal, embora pertinente, não é suficiente para constituir uma proposta de intervenção ('Todos são iguais perante a lei...' art. 5 da constituição federal').

A análise da **produção intermediária** revela que a conclusão não atende aos requisitos de uma redação argumentativa. Ao invés de sintetizar os argumentos apresentados e retomar a tese inicial, a autora apresenta uma nova afirmação sobre o tema, sem estabelecer uma relação clara com as ideias desenvolvidas anteriormente ('Com as tentativas de garimpo e possíveis ataques muitos indígenas perdem suas vidas para tentar defender e proteger suas terras, seu povo e sua cultura. A dominância destes locais pode afetar o futuro de uma civilização inteira'). A ausência de uma problematização e de uma proposta de intervenção demonstra a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a estudante para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao desenvolvimento da síntese e proposição de soluções.

A análise da **produção final** revela uma aproximação da função da conclusão, com a inclusão de um apelo à conscientização da população e à ação do governo ('A população deveria se conscientizar e o governo ser mais rígido nas punições e no combate ao atentado contra os indígenas, pois assim como nós, eles também são de suma importância para formação social e cultural não só do país, mas do mundo, afinal, não existiam e não existem povos indígenas apenas no Brasil, mas existem no mundo todo e todos deveriam ser reconhecidos, valorizados e respeitados'). Contudo, a proposta de intervenção apresentada é genérica, não especificando as medidas concretas que deveriam ser adotadas para garantir os direitos dos povos indígenas. A ausência de uma proposição mais detalhada limita a efetividade da conclusão.

A partir da análise das produções textuais de Dara, é possível identificar um desenvolvimento progressivo na compreensão da estrutura e da função de cada parte da dissertação-argumentativa. Embora a estudante demonstrasse um conhecimento inicial do gênero, a delimitação das funções de cada parte do texto, especialmente da conclusão, ainda era imprecisa na primeira produção. Ao longo do processo de escrita, houve um avanço nesse sentido, na P2, apresentando um reconhecimento parcial da estrutura da dissertação argumentativa e na P3 demonstrando uma aproximação maior da estrutura exigida pelo ENEM. No entanto, a conclusão da P3, apesar de apresentar elementos pertinentes, ainda não atende

completamente aos critérios estabelecidos, especialmente no que se refere à proposição de soluções concretas para o problema abordado.

c) Há evidências de sequências argumentativas complexas e de que forma são apresentadas?

A partir da análise das três produções textuais da estudante Dara pode ser observado um processo gradual de desenvolvimento da sua capacidade de construir argumentos consistentes e bem estruturados no gênero da dissertação argumentativa.

A análise da **primeira produção** revela a fragilidade da construção argumentativa. A apresentação de informações isoladas, a falta de embasamento teórico e a utilização de generalizações prejudicam a qualidade da argumentação. Por exemplo, no 2º parágrafo, há uma única informação (‘Em 1988 foi criada a constituição federal, onde uma das leis é o respeito, igualdade e não discriminação independentemente de etnia’) sem desenvolvimento argumentativo. No 3º parágrafo, é apresentada uma informação não referenciada, nem discutida, sobre a localização dos povos indígenas (‘A grande parte das tribos se localizam na região da Amazônia e existem até guardas florestais que tentam ao máximo proteger os indígenas da região’). No 4º parágrafo, o termo modal ‘infelizmente’ precede uma argumentação simples, do campo do senso comum, afirmando que é difícil a defesa das terras dos povos, já que os indígenas podem ser mortos por causa do garimpo ilegal, estabelecendo, assim, uma relação de causa e efeito. No 5º parágrafo, é evidenciada a ausência de organizadores textuais e de operadores argumentativos prejudicando, assim, a coerência e coesão do texto. Por exemplo, a estudante aponta que os indígenas gostariam de ‘tentar a vida nas cidades’, “mas” (expressão não utilizada no texto) teriam medo por sofrerem ‘com danos morais’. Nesse mesmo período, assume-se que, não está explícito, esses danos são considerados ‘crimes constitucionais’ podendo ‘gerar prisão, multa e uma indenização’. No 6º parágrafo, uma generalização do campo do senso comum (‘O preconceito e discriminação são problemas mundiais, **mas** um pinga de empatia, amar ao próximo, igualdade e acolhimento, fazem muita diferença’), mobilizando frases apelativas, finalizou a fase argumentativa. Nesse contexto, o operador adversativo, “mas” foi utilizado para apontar possibilidades para resolver o preconceito mundial, por meio da empatia. Dessa forma, não foi possível constatar um único argumento consistente, lógico e coerente que justificasse o ponto de vista, em relação aos desafios da demarcação das terras dos povos originários.

Na **produção intermediária**, da estudante Dara, foi possível observar, no 2º parágrafo, uma informação, complementada por uma explicação dedução (‘De acordo com a constituição federal de 1988 os indígenas possuem reconhecidamente seu direito a posse de terras, **o que** teoricamente

funcionaria como uma distribuição entre os povos indígenas e os demais [civilização urbana, não indígena]). No 3º parágrafo foi utilizado o operador argumentativo ‘mas’ após o anúncio do direito dos indígenas às terras previsto na Constituição, explicando que por causa do ‘garimpo ilegal’ os povos originários perderiam a vida ao protegerem os seus territórios. Nesse parágrafo, embora tenham sido utilizados alguns operadores argumentativos (adversidade e comparação), faltaram organizadores textuais para dar coerência ao texto. Finalmente, no 4º parágrafo, também foi constatada a falta de organizadores textuais e unidades de conexão entre os períodos. O primeiro período começou com a afirmação ‘as terras indígenas são o meio de proteção e valorização destes povos’, seguido de um período composto, após um sinal de pontuação, que apresenta uma oposição, ao afirmar que indígenas tentam viver na cidade, ‘mas’ a maioria mora na sua terra, por causa (expressão não utilizada na redação da estudante) do ‘choque cultural e xenofobia’. Isso seria a consequência de viver na cidade. O parágrafo foi finalizado com um período simples, sem conexão com os anteriores, afirmando, sem referenciar, que os ‘locais’ dos povos indígenas são ‘ricos em minérios’, sendo esse o motivo (expressão não utilizada na redação) para a presença do ‘garimpo ilegal’. Dessa forma, pode-se dizer que a estudante demonstrou dificuldades em utilizar operadores de conexão para estabelecer relações lógicas entre as ideias e construir uma argumentação mais sólida, revelando a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a estudante para o desenvolvimento a argumentação.

Na **produção final**, a estudante Dara trouxe, no 2º parágrafo, o artigo 5º da Constituição para informar que o direito dos povos indígenas a ‘sua preservação’ faz parte da Lei, acrescentando um operador de ressalva (‘mesmo tendo’) antes de reafirmar que existe um ‘artigo específico apenas para sua preservação’. Entretanto, a estudante não desenvolve o processo argumentativo. No 3º parágrafo, o período começa com uma ressalva (‘Por mais que’) relacionada ao reconhecimento da existência da Lei que protege ‘os direitos dos povos indígenas’, apontando que ‘não é’ bem ‘assim’, seguindo-se de uma explicação, ‘**pois** muitos são os atentados contra o povo indígena’, e exemplos, tais como ‘xenofobia’, ‘assassinato’, ‘garimpo ilegal’. O próximo período, após a pontuação, a estudante afirma que os povos indígenas são ‘cruelmente’ atacados, seguido de um operador de ressalva (‘**mesmo sendo** importantes para a história do país’), acrescentando, como justificativa, a não aceitação desse tratamento, pela importância das ‘comidas que conhecemos, medicina natural’ e ‘vocabulário’. Nesse parágrafo, o uso inadequado de organizadores textuais e operadores de conexão prejudicam a coerência do texto. Ademais, a estrutura argumentativa, em geral, parte de ‘direitos’ no tópico frasal, passou pelos preconceitos e formas de violência contra os povos originários e concluiu com a cultura dos povos. Assim, fica evidente a persistência, na P3, das dificuldades

relacionadas à argumentação, devido ao uso inadequado de operadores argumentativos e à falta de coesão textual.

Apesar de a estudante ainda apresentar dificuldades no uso de organizadores textuais e operadores argumentativos, é possível identificar um avanço em relação à primeira produção, evidenciando um processo de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem na escrita:

- P1: Falta encadeamento de ideias.
- P2: Falta encadeamento de ideias. Presença de alguns operadores de causa e consequência.
- P3: Sentenças complexas: uso de orações subordinadas. Ocorrência de operadores de conclusão e evidência, contraste e contradição, de causa e consequência, de condição, de exemplificação.

As observações apresentadas neste estudo indicam a necessidade de dar continuidade às propostas de intervenção pedagógica que visam o desenvolvimento da argumentação de estudantes do ensino médio.

d) Quais obstáculos linguísticos são recorrentes?

A **produção inicial** da estudante Dara apresenta alguns obstáculos que comprometem a coerência e coesão do texto, tais como repetição de termos ‘indígenas’, uso inadequado de conectivos e pronomes ‘Em 1988 foi criada a constituição federal, onde uma das leis é o respeito, igualdade e não discriminação independentemente de etnia’; elementos de conexão e presença de ambiguidade ‘Muitos indígenas que querem tentar a vida nas cidades ϕ sofrem com muitos danos morais, marginalização e xenofobia. Crimes constitucionais graves que para a última podem gerar traumas e para quem pratica esses crimes, pode gerar prisão, multa e uma indenização para a última’. Na ordem da sintaxe, erros de concordância (‘crimes constitucionais graves que para a última podem gerar traumas’); problemas com a organização de ideias e com a pontuação (‘Infelizmente hoje em dia há o garimpo ilegal e principalmente em áreas de povoamento indígena, que por natureza querem defender suas terras, mas muitas vezes não conseguem e acabam mortos’) prejudicaram a compreensão do texto. Ademais, questões da ordem ortográfica, (‘Indígenas’, ‘bem vistos’, ‘muitas das vezes’, ‘discriminação’ ‘independentemente de etnia’. ‘Discriminação’) são encontrados como exemplos de obstáculos linguísticos.

Na **produção intermediária**, foram mantidas as repetições de palavras ‘indígenas’, ‘terras’, ‘garimpo’) em um curto espaço de texto; assim como o uso inadequado de conectivos e/ou vocabulário (‘A constituição prevê o direito das terras aos indígenas, mas possuem fatores que vão contra isto’); pronomes de retomada de textos (‘As terras indígenas são o meio de proteção e valorização destes

povos, destas culturas e conhecimentos’) e falta de progressão temática acompanhada de transições de ideias abruptas. Ademais, há evidências que apontam dificuldades quanto à concordância (‘o garaimpo ilegal, muito indígenas perdem suas vidas’); à pontuação (‘Os povos indígenas historicamente identificados como primeiros donos das terras brasileiras hoje em dia sofrem para continuarem com seus direitos territoriais’) e a questões ortográficas de acentuação e grafia (‘indigenas, preve, possíveis’).

A análise da **produção final** evidencia a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a estudante para a superação de obstáculos linguísticos da ordem lexical e gramatical. A repetição lexical (‘indigenas, direitos’), a utilização inadequada de sinônimos e a ocorrência de erros de concordância e regência (‘são o povo que menos tem seus direitos valorizados e garantidos’ e ‘um dos principais artigo’) comprometem a qualidade textual e dificultam a compreensão do leitor. A falta de variação lexical e o uso inadequado de mecanismos de coesão textual, como anáforas (é claro que os indígenas estão inclusos neste artigo’), prejudicam a sua clareza. A substituição de termos repetitivos por sinônimos e o uso adequado de pronomes e expressões referenciais contribuiriam para a melhoria da coesão e da coerência textual.

A ocorrência frequente de erros de pontuação, como a falta de vírgulas em locais adequados (‘Por mais que a lei garanta os direitos dos povos indígenas na prática não é assim’), compromete a clareza e a coesão do texto. Além disso, foram identificados erros de acentuação e grafia (‘indigenas’, ‘xonofobia’), o que demonstra a necessidade de um maior domínio da norma culta da língua portuguesa. A repetição de conectivos, como "por mais que", também prejudica a qualidade textual, tornando a leitura menos fluida. A substituição desse conectivo por "embora" seria mais adequada em um dos trechos analisados (‘Por mais que a lei garanta os direitos dos povos indígenas’), contribuindo para a diversificação dos recursos coesivos. O uso inadequado de tempos é recorrente, como em ‘são mais donos do Brasil’, que passa logo depois para o passado sem uma clara transição (‘pois antes da chegada de Portugal já habitavam estas terras’). Nesse trecho, poderia ser utilizado com um conector temporal adequado, como ‘antes da chegada dos portugueses, já habitavam essas terras’. Em função dessas observações, percebe-se a importância de desenvolver atividades didáticas que promovam o desenvolvimento da coesão e coerência do texto, por meio de tarefas que proponham exercícios de variação lexical, organização de ideias e revisão gramatical.

No quadro 20 é apresentada a síntese de obstáculos da ordem da sintaxe da frase e ortográfica.

Quadro 20 – Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Dara

	P1	P2	P3
Sintaxe de frase	Alta ocorrência de frases truncadas. Sentenças simples.	Alta ocorrência de frases truncadas. Sentenças simples.	Frases completas com início, meio e fim.
Ortográficos	Grafia inadequada de alguns termos, uso de minúsculas em nomes próprios e ocorrências de alguns termos com acentuação inadequada.	Grafia inadequada de alguns termos, uso de minúsculas em nomes próprios e ocorrências de alguns termos com acentuação inadequada.	Uso de minúsculas em nomes próprios e ocorrências de poucos termos com acentuação inadequada.

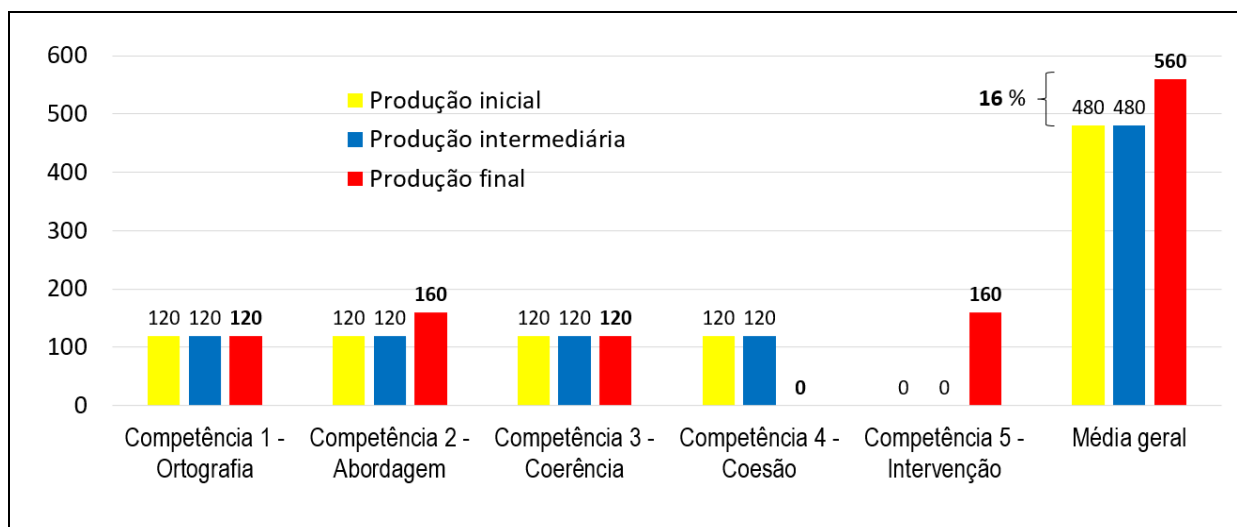
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As observações apresentadas no quadro 20 demonstram um avanço no desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita da estudante, com destaque para o uso de operadores argumentativos. O texto da produção final de Dara revela repetição de vocabulário, falta de sinônimos e inadequação lexical e uso incorreto de plurais. A retomada textual foi inadequada, com pronomes mal-empregados e repetição de termos. Erros de concordância, regência, pontuação, ortografia e acentuação foram frequentes, comprometendo a precisão gramatical. O uso inadequado de conectivos e a transição confusa entre tempos verbais afetaram a fluidez e a coesão textual. Baixa progressão temática, com falta de aprofundamento em ideias relevantes, como a importância histórica dos povos indígenas.

Enfim, a análise dos dados evidencia a persistência de dificuldades ortográficas, o que demanda um aprofundamento das ações pedagógicas nessa área. Essa necessidade é corroborada por estudos da área, como o de Tavares (2021), que apontam para a persistência de dificuldades ortográficas em alunos do ensino médio. É importante considerar que, em alguns casos, esses obstáculos podem estar relacionados a dificuldades de aprendizagem específicas, o que exige do professor uma formação especializada para atender às necessidades individuais dos alunos.

Com relação às avaliações dos textos utilizando inteligência artificial (CRIA), pode-se dizer que a análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita da estudante Dara apontou a persistência de dificuldades em todas as competências avaliadas: domínio da língua portuguesa (1), abordagem temática (2), coerência (3) e coesão (4). Os resultados obtidos na plataforma (figura 14) corroboram as observações realizadas na análise manual das produções textuais da estudante, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais próximo e de intervenções pedagógicas específicas para superar essas dificuldades.

Figura 14 – Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Dara



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A atribuição de valor zero, pelo CRIA, ao critério de coesão na P3 da estudante Dara, em comparação com as produções anteriores (120 pontos na P1 e P2), podem sugerir a possibilidade de que, na produção do último texto, as deficiências relacionadas ao conhecimento de mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação teriam sido afetadas pelo momento da produção (capacidade de ação). Sobre essa questão é importante traçar um paralelo com a condição física da estudante, pois durante o momento de leitura, apresentava um incômodo nos olhos. Ela expressou que não conseguia acompanhar as explicações usando a projeção na TV da sala de aula e, visivelmente, demonstrava esforço para realizar a leitura dos textos e das instruções da comanda. Sendo assim, é possível que ela tenha dispensado a etapa da leitura e interpretação de textos motivadores, o que prejudicou o recorte temático. Na última produção, mesmo com essa dificuldade, o texto foi redigido em pouco tempo, se comparado com o tempo dispensado pela maior parte dos estudantes da turma.

A avaliação pelo CRIA também aponta, em todas as produções, a persistência de problemas relacionados às escolhas lexicais, ao uso da pontuação, à acentuação e à presença de orações truncadas. Essa situação, em outras condições de ensino, poderia ser abordada novamente, por meio de tarefas com exercícios específicos. Mas, nesta pesquisa, por causa do tempo limitado, não foi possível dar continuidade, já que os estudantes faziam parte da última série do ensino médio.

A comparação entre a avaliação realizada pela inteligência artificial e a avaliação da professora-pesquisadora revela uma outra perspectiva sobre o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita da estudante. Enquanto a inteligência artificial identificou um avanço

na média geral na P3 (16%) e na abordagem temática (160 pontos na P3), a professora-pesquisadora manteve a avaliação "menção Regular", indicando a necessidade de uma análise mais aprofundada da plataforma CRIA relacionados aos aspectos qualitativos do texto. A análise dos obstáculos linguísticos anteriormente apresentados corrobora essa tendência, evidenciando que, embora a estudante tenha demonstrado progressos em alguns aspectos, percebe-se dificuldade nas formas de articular justificativas, na escolha lexical e, principalmente, na validade e coerência das informações.

Se tomar como base, apenas, a mobilização de argumentos de ressalva, não se justificaria a manutenção da menção “Regular”, atribuída no texto como um todo, pela professora-pesquisadora, mas é necessário ponderar que a dissertação-argumentativa é um gênero que se utiliza do discurso argumentativo para defender um ponto de vista, sobre um assunto, mobilizando informações consistentes e, o não atendimento ao tema proposto seria motivo para zerar uma prova de redação. Dessa forma, ao considerar todos os parâmetros avaliativos (tema, estrutura e argumentação), entende-se e justifica-se a manutenção da menção “Regular”, nas três produções, principalmente em função do tangenciamento do tema proposto. Se a avaliação fosse realizada numericamente (valores compreendidos entre 1 e 10, por exemplo), possivelmente poderia ser percebido o reflexo dessa sensível melhoria na produção do texto, nesse caso, essa menção “Regular” (entre 4 e 6 pontos), corresponderia a **4** (P1), **5** (P2) e **6** (P3).

Após a finalização do projeto anual e do ano escolar, houve tentativa de contato com a estudante para saber os resultados nos processos seletivos, mas não houve sucesso. Sabe-se que, atualmente, Dara está no mercado de trabalho de forma integral.

4.1.2.4 Estudante EMA: análise das produções de texto

Dando continuidade à análise das produções textuais, nesta subseção são apresentados os resultados obtidos com a estudante Ema. Lembrando que os textos da estudante foram selecionados posteriormente em função da menor pontuação atribuída pelo CRIA à P1, entre os estudantes que participaram integralmente das oficinas. A análise das produções textuais segue os mesmos parâmetros utilizados com os estudantes Ariel, Berta e Dara. Os textos produzidos ao longo do processo são apresentados no quadro 21.

Quadro 21 – Reprodução dos textos empíricos das três produções (P1, P2 e P3) de EMA

P1

A cultura indígena no Brasil

Desde aproximadamente 1500, quando os portugueses chegaram em terras brasileiras, os indígenas tiveram sua cultura, idioma, vestimentas, costumes e terras roubadas e substituídas por outras que não os pertenciam.

Nos dias atuais pouca coisa mudou, mesmo com a fundação Nacional do índio, suas terras e culturas são violadas. Existe no Art. 3 da Constituição Federal Brasileira, que diz que todos os cidadãos devem ser respeitados, seja sua etnia, cultura (...), mas para os indígenas isso foi esquecido, pois todos os dias são motivo de piada por suas vestimentas características e preconceito por sua etnia.

Mesmo que alguns não queiram acertar, a cultura indígena também é de nós brasileiros e temos muito o que aprender com os mesmos, como respeitar a natureza, pois é dela que vem nosso alimento e também nosso lar, e também a de buscar conhecimento e sermos mais respeitosos com as diferenças ao nosso redor.

Não podemos deixá-los de lado, pois é com eles que está boa parte da história do nosso Brasil.

Com isso, acredito que ainda existe futuro para cultura indígena, pois sem ela o futuro e a história do Brasil não existe.

P2

Desde a chegada dos portugueses no Brasil, por volta do ano 1500, os povos indígenas tiveram suas terras invadidas e exploradas sem consentimento ou acordos. Tempos passaram e quase nada mudou, agora em risco juntos as suas terras está suas experiências e ensinamentos que as terras passaram a eles. É de extrema ignorância pensar que as terras indígenas são somente terras de exploração e lucro.

Um acordo que está em discussão ultimamente é da demarcação das terras indígenas, proposta pelos mesmos para tentar amenizar os conflitos com os ruralistas, porém isso causou discordância do lado ruralista, pois perderiam terras que ficaram próximas a terras indígenas. Com isso, o STF, para tentar chegar a um acordo, propôs o marco temporal, onde os indígenas para habitar terras, teriam que comprovar que estavam ali desde a criação da Constituição de 1988, deixando complicado para os indígenas continuarem nas terras.

Em reflexão a tudo citado, podemos fazer uma analogia a frase de um filósofo chamado Aristoteles, que diz "O homem tem fome por política", podemos interpretar ela a necessidade dos ruralistas e governo em ocupar terras indígenas para lucro e anseios próprios, sem pensar na importância que tem as terras aos indígenas, assim como políticos, a maior parte dos políticos fazem, pensam somente em suas ambições, e esquecem totalmente de sua população.

Por fim, a solução dada por todos os envolvidos são válidas, mas precisam ser aperfeiçoadas para que os indígenas, tão esquecidos pelo próprio país, não saiam perdendo no acordo final. Cabe ao STF, legitimar e analisar as propostas, para que os indígenas continuem habitando seu local por direito, com suas tradições e bem-estar. Enfim, indígenas sem suas terras é um indígena sem história e tradições vivas, como também um Brasil sem história e sem cultura.

P3

No Brasil, com a chegada de colonizadores portugueses, os indígenas tiveram seus direitos violados, entre tantos, o de viver tranquilamente em suas terras e cultura. É necessário garantir segurança de moradia a esse povo, pois além de serem originais de nossa terra, valorizam a cultura do país e sua diversidade.

Primeiramente, a população indígena do país nunca tiveram visibilidade pela população considerada normal, já que para eles os indígenas não são civilizados, ou seja, são meros selvagens. Diante a isso, leis sobre garantia de segurança sobre suas terras são fracas e sem muita fiscalização, e que com a entrada do presidente Bolsonaro, em 2019, viraram quase inexistentes, já que aproximadamente cerca de 65% das terras indígenas foram tomadas para exploração ilegal e minérios e madeira.

Em segundo plano, a cultura indígena é muito variada, visto que no Brasil existem mais de 30 diferentes tribos localizadas em todo o país. Mesmo com toda essa diversidade, todos lutam pela mesma causa, a liberdade de viverem com sua cultura sem serem julgados pelos "brancos", pois isso leva a violência contra os indígenas e a falta de credibilidade em suas causas, como exemplo a demarcação de suas terras, que em pauta ajudaria na segurança e sobrevivência desses povos com suas tradições.

Frente a tudo citado, é inegável que leis e fiscalizações sejam reforçadas e levadas a sério. Cabe ficar responsável disso o poder público pela segurança, juntamente a ONGs e movimentos sociais que também lutam em conjunto aos indígenas pelos direitos. Se não assegurarmos direitos aos nossos povos originários e suas terras que contam histórias, existirá somente um Brasil sem passado.

Fonte: Acervo próprio, 2024.

Com o objetivo de analisar as produções textuais da estudante Ema (quadro 21), são utilizadas algumas categorias segundo a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. Esses indicadores permitem avaliar a capacidade da estudante de atender ao tema proposto, ao gênero textual e de argumentar, por meio de justificativas adequadas, visando à defesa de um ponto de vista sobre algum tema determinado. Além disso, a análise permite identificar alguns obstáculos linguísticos que dificultam um desempenho satisfatório.

a) *O tema proposto foi abordado ao longo do texto, a partir de uma tese?*

Na **produção inicial**, uma discreta aproximação à abordagem do tema, sobre os desafios da demarcação das terras dos povos indígenas, pode ser destacada no 1º parágrafo (‘os indígenas tiveram sua cultura, idioma, vestimentas, costumes e terras roubadas e substituídas por outras que não os pertenciam’) e no 2º parágrafo (‘mesmo com a fundação Nacional do índio, suas terras e culturas são violadas’). No 3º parágrafo, a questão da cultura indígena foi abordada (‘a cultura indígena também é de nós brasileiros e temos muito o que aprender com os mesmos’) e no parágrafo final (‘acredito que ainda existe futuro para cultura indígena, pois sem ela o futuro e a história do Brasil não existe’). Mesmo não encontrando profundidade na discussão do tema sobre a demarcação das terras dos povos indígenas, nos 3º e 4º parágrafos, é possível perceber a abordagem dessa temática nos 1º e 2º parágrafos. Portanto, um dos critérios de avaliação, atendimento ao tema, utilizado pela professora-pesquisadora, para considerar o texto como “Insuficiente” não foi possível evidenciá-lo nessa primeira produção.

Na **produção intermediária**, podem ser evidenciadas aproximações com o conteúdo temático da proposta no 1º parágrafo (‘os povos indígenas tiveram suas terras invadidas e exploradas sem consentimento ou acordos. [...] agora em risco juntos as suas terras está suas experiências [...]. É de extrema ignorância pensar que as terras indígenas são somente terras de exploração e lucro’). No 2º parágrafo, a abordagem temática é explícita em ‘Um acordo que está em discussão ultimamente é da demarcação das terras indígenas, proposta pelos mesmos para tentar amenizar os conflitos com os ruralistas’, assim como no 3º parágrafo (‘podemos interpretar ela a necessidade dos ruralistas e governo em ocupar terras indígenas para lucro e anseios próprios, sem pensar na importância que tem as terras aos indígenas’) e no 4º parágrafo (‘Cabe ao STF, legitimar e analisar as propostas, para que os indígenas continuem habitando seu local por direito, com suas tradições e bem-estar’).

Na **produção final**, no 1º parágrafo, há uma discreta aproximação do conteúdo temático em ‘É necessário garantir segurança de moradia a esse povo’. No 2º parágrafo, podem ser evidenciados elementos que apontam o atendimento ao tema (‘Diante a isso, leis sobre garantia de segurança sobre suas terras são fracas e sem muita fiscalização’), assim como no 3º parágrafo (‘como exemplo a demarcação de suas terras, que em pauta ajudaria na segurança e sobrevivência desses povos com suas tradições’), sendo reiterada a temática no 4º parágrafo (‘Se não assegurarmos direitos aos nossos povos originários e suas terras que contam histórias, existirá somente um Brasil sem passado’).

Conforme a análise das produções textuais da estudante Ema, verifica-se uma progressão na compreensão e abordagem do tema ao longo das diferentes produções. A primeira

produção apresenta uma abordagem mais geral e superficial, enquanto a terceira produção demonstra um aprofundamento temático.

b) O texto evidencia o layout do gênero textual e as partes estruturais cumprem a função adequada?

A macroestrutura da dissertação argumentativa, introdução, desenvolvimento e conclusão, foi atendida nas três produções da estudante Ema, sendo que, apenas, na P1, o texto foi encabeçado por um título geral ('A cultura indígena no Brasil').

Com relação à **introdução**, especificamente no que tange à defesa do ponto de vista, é possível observar avanços na abordagem, ao longo das três produções. Nesse cenário, pode ser destacado que, na P1, é mencionada a necessidade de debater questões relacionadas às terras e cultura indígena. Na P2, é acrescentada a questão de o risco dos indígenas não terem acesso às terras e, na P3, menciona-se a garantia de segurança de moradia dos povos indígenas.

Quanto ao **desenvolvimento** do texto, pode-se dizer que há indícios de processos argumentativos simples. Por exemplo, na P1, a estudante justifica o ponto de vista defendido afirmando que a cultura indígena é importante para a identidade nacional. Ademais, destaca a importância do conhecimento dos indígenas para a preservação da natureza ('a cultura indígena também é de nós brasileiros e temos muito o que aprender com os mesmos, como respeitar a natureza, pois é dela que vem nosso alimento e também nosso lar, e também a de buscar conhecimento e sermos mais respeitosos com as diferenças ao nosso redor'). Entretanto, a estudante não mobiliza justificativas relacionadas à demarcação de terras indígenas. Na P2, há evidências sobre a discussão do tema proposto ao mencionar os interesses envolvidos e influência de ruralistas e de políticos na questão do marco temporal para a demarcação de terras indígenas ('Um acordo que está em discussão ultimamente é da demarcação das terras indígenas, proposta pelos mesmos para tentar amenizar os conflitos com os ruralistas, porém isso causou discordância do lado ruralista, pois perderiam terras que ficaram próximas a terras indígenas'). Na P3, é apresentado um enfoque para a marginalização histórica dos indígenas e para a luta dos povos para preservar suas terras e cultura ('a população indígena do país nunca tiveram visibilidade pela população considerada normal, já que para eles os indígenas não são civilizados, ou seja, são meros selvagens').

Com relação à **conclusão**, na P1, a estudante reafirma que há um futuro para os povos indígenas, porém não mobiliza o conteúdo temático proposto sobre a demarcação das terras dos povos indígenas. Por outro lado, devido à ausência de uma proposta de intervenção para a resolução de problemas, pode-se dizer que nesse quesito não houve atendimento ao solicitado. Na P2, percebe-se um avanço, visto que a estudante sugere que diferentes propostas para a

demarcação de terras são válidas, mas que precisam ser aperfeiçoadas para não prejudicar os indígenas, destacando a responsabilidade do Supremo Tribunal Federal para legitimar a analisar as propostas, visando à continuidade das tradições dos povos (‘Enfim, indígenas sem suas terras é um indígena sem história e tradições vivas, como também um Brasil sem história e sem cultura’). Da mesma forma, na P3, a estudante propõe a necessidade de reforçar e fiscalizar as terras indígenas, destacando a responsabilidade do poder público, organizações não governamentais e movimentos sociais para garantir o direito dos povos à preservação das terras, reafirmando que (‘Se não assegurarmos direitos aos nossos povos originários e suas terras que contam histórias, existirá somente um Brasil sem passado’).

Em suma, a produção escrita da estudante Ema apresenta avanços na organização estrutural, demonstrando maior domínio da introdução e da conclusão. A análise comparativa aponta à necessidade de um trabalho contínuo para aprimorar capacidades de linguagem relacionadas à mobilização de justificativas.

c) Há evidências de sequências argumentativas complexas e de que forma são apresentadas?

Ao comparar os processos argumentativos das três produções podem ser destacados alguns indicadores. Em primeiro lugar, na **produção inicial**, no primeiro argumento desenvolvido no 2º parágrafo, a estudante mobiliza a Constituição brasileira como suporte do ponto de vista que estava sendo defendido, acompanhada do registro de uma explicação (‘pois’) sobre o esquecimento dos direitos dos povos indígenas, relacionado ao preconceito que esses grupos sofrem. No 3º parágrafo, há uma relação concessiva (‘mesmo que’) entre a aceitação da cultura indígena e a possibilidade de aprender a respeitar a natureza, seguida de um sintagma precedido por conjunção explicativa (‘pois’).

Na **produção intermediária** é perceptível o desenvolvimento de capacidades de linguagem na argumentação, pois, no 2º parágrafo, a estudante parte do tópico frasal que indica a existência de uma discussão sobre demarcação de terras indígenas, seguida de sintagmas com valor adversativo (‘porém’), explicativo (‘pois’) e relato de fatos (‘Com isso, o STF, para tentar chegar a um acordo, propôs o marco temporal, onde os indígenas para habitar terras, teriam que comprovar que estavam ali desde a criação da Constituição de 1988, deixando complicado para os indígenas continuarem nas terras’) para sustentar o ponto de vista defendido. No 3º parágrafo, há uma referência a Aristóteles, na tentativa de enriquecer a argumentação por meio de uma conexão entre, por um lado, a necessidade da ocupação das terras dos indígenas por não indígenas, e por outro, conceitos

amplos aristotélicos de política e poder, que junto às generalizações sobre políticos (‘a maior parte dos políticos...’) podem comprometer a coerência e a objetividade da discussão.

Na **produção final**, a marginalização dos povos indígenas, no 2º parágrafo, é explicada a partir das políticas públicas, envolvendo baixa fiscalização, do governo vigente na época, ademais, a estudante mobiliza uma afirmação indicando a quantidade de terras indígenas tomadas. No 3º parágrafo, pode ser destacada a relação entre diversidade cultural e preservação das terras como tópico frasal do processo argumentativo. Entretanto, a ideia apresentada inicialmente no parágrafo não é sustentada por uma justificativa com o mesmo conteúdo temático, pois o seguinte sintagma é precedido por um operador explicativo (‘pois’) que enfatiza a exploração ilegal das terras e a violência. A fase conclusiva do parágrafo retoma a sobrevivência das tradições dos povos indígenas.

Na análise comparativa das três produções, observando a mobilização de organizadores de textos e operadores argumentativos, é possível resumir alguns avanços:

- P1: Pouca ocorrência de operadores argumentativos.
- P2: Uso de uma citação, mas não integrada ao texto. Uso de operadores de contraste, de concessão, de conclusão e de ênfase (é de extrema ignorância).
- P3: Maior ocorrência de organizadores textuais e conectores argumentativos, de explicação, contraste, concessão, conclusão, justificativa, causa, ênfase (é inegável).

A análise das sequências argumentativas nas três produções da estudante mostra algumas evidências de complexificação da argumentação. No entanto, também foi identificada a persistência de alguns truncamentos temáticos, que comprometeram a coerência e a progressão das ideias. As justificativas utilizadas para sustentar o argumento principal variaram entre exemplificações, como: Fundação Nacional do Índio e Constituição Federal na P1; Supremo Tribunal Federal e Aristóteles na P2; e governo federal na P3. A argumentação na última produção pode ter sido influenciada pelo contexto político de 2022.

Em suma, a estudante Ema mostra uma evolução na capacidade de argumentar, principalmente no uso de operadores argumentativos. No entanto, a estudante ainda precisa desenvolver argumentos mais consistentes em defesa de um ponto de vista.

d) Quais obstáculos linguísticos são recorrentes?

Ao analisar os textos das três produções, é possível constatar uma série de obstáculos linguísticos que comprometem a clareza, compreensão do texto e progressão das ideias. Alguns

indicadores são descritos, abordando-os com maior profundidade na análise da terceira produção.

Na **produção inicial**, podem ser destacados os obstáculos linguísticos relacionados à baixa densidade de articuladores coesivos lógicos (‘nos dias atuais pouca coisa mudou, mesmo com a fundação Nacional do índio, **o** suas terras e culturas são violadas’), a repetição excessiva de termos (‘indígenas’, ‘cultura’, ‘terras’), falta de sinônimos e uso inadequado de tempos verbais e construções sintáticas (‘Desde aproximadamente 1500, quando os portugueses chegaram em terras brasileiras, os indígenas tiveram sua cultura, idioma, vestimentas, costumes e terras roubadas e substituídas por outras que não os pertenciam’) e generalizações sem embasamento (‘todos os dias são motivo de piada’). Ademais, os problemas ortográficos relacionaram-se com a falta de acentuação (‘indígena’, ‘índio’, ‘características’) e grafia de nomes próprios (‘constituição federal brasileira’).

Na **produção intermediária**, destacam-se problemas relacionados à falta de progressão temática (‘É de extrema ignorância pensar que as terras indígenas são somente terras de exploração e lucro’). Quanto a dificuldades da categoria ortografia, a falta de acentuação é persistente (‘indígenas’ e ‘políticos’).

A **produção final** apresenta diversos entraves na escrita que comprometem a compreensão das ideias. Esses obstáculos linguísticos são da ordem das repetições vocabulares (‘indígenas’, ‘terra’, ‘cultura’); ausência de sinônimos ou variações; pouco uso de termos mais técnicos e apropriados. Com relação à concordância e regência nominal e verbal, no trecho ‘a população indígena do país nunca tiveram visibilidade’, o verbo deveria estar no singular, concordando com "a população". Em outro trecho, a expressão ‘diante a isso’ seria correto grafar "diante disso", pois a regência de "diante" pede a preposição "de". Ainda sobre regência, no excerto ‘fiscalizações sejam reforçadas e levadas a sério’, seria mais adequado dizer "levadas com seriedade".

Quanto à acentuação e pontuação, por um lado, os termos ‘indígena’ e ‘inegável’ aparecem sem acento. No trecho ‘exploração ilegal e minérios e madeira’, falta vírgula antes de e minérios. No que diz respeito ao uso de conectivos, em vez de ‘Diante a isso’, seria mais adequado o uso de "em razão disso" ou "consequentemente". Observa-se a falta de conectivos em alguns trechos, como por exemplo em ‘e ϕ minérios e madeira’; um conectivo mais preciso poderia ser "e para a extração de minérios e madeira". Com relação ao uso de unidades anafóricas, como por exemplo, o pronome "isso" do trecho ‘Diante a isso, leis sobre garantia de segurança sobre suas terras’ não deixa clara a referência. Percebe-se, também, a repetição de ideias sem aprofundamentos na argumentação, por exemplo, a ideia de que os indígenas têm seus direitos violados é mencionada no início e repetida de forma similar ao longo do texto.

Embora a análise da terceira produção tenha evidenciado avanços na produção textual, é possível observar a persistência de alguns obstáculos envolvendo vocabulário, concordância, regência nominal e verbal, ortografia, uso de conectivos e progressão temática. Alguns desses obstáculos são sintetizados no quadro 22.

Quadro 22 – Síntese de alguns obstáculos linguísticos dos textos de Ema

	P1	P2	P3
Sintaxe de frase	Frases truncadas.	Frases truncadas. Sentenças longas, sem divisões adequadas.	Ideias estruturadas. Sentenças longas com divisões claras
Ortográficos	Alta ocorrência de inadequações de acentuação, grafia e colocação pronominal.	Inadequação de grafia e de acentuação.	Baixa ocorrência de inadequação de acentuação e preposição.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

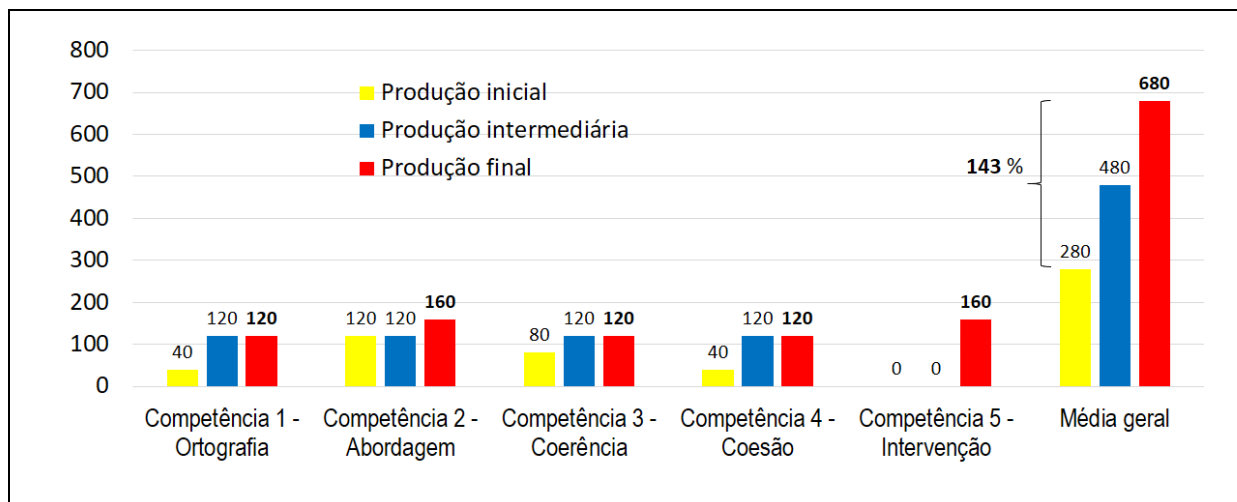
A partir da análise da síntese apresentada no quadro 22, observa-se um avanço nas produções textuais da estudante Ema, com destaque para o desenvolvimento da sintaxe e o uso mais preciso de organizadores textuais e operadores argumentativos.

Em síntese, a produção final de Ema apresenta repetição de vocabulário, a ausência de sinônimos e de termos técnicos mais precisos limitam a variedade lexical e a precisão conceitual. Erros de concordância, regência, acentuação e pontuação são frequentes, prejudicando a correção gramatical. O uso inadequado de conectivos e pronomes anafóricos dificulta a compreensão e a progressão das ideias. A baixa progressão temática, com repetição de ideias sem aprofundamento, limita a argumentação e impede uma análise mais detalhada das consequências das violações de direitos dos indígenas.

A persistência de obstáculos de natureza ortográfica indica que, mesmo após anos de escolarização, alguns estudantes ainda apresentam lacunas nessa área, corroborando os achados da pesquisa de Santos (2021). Essa realidade contrasta com a expectativa de que, ao final do ensino básico, os estudantes dominem as habilidades de escrita.

A tendência do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita nas três produções da estudante Ema também foi analisada a partir dos resultados obtidos com o uso da plataforma CRIA, cujos resultados são apresentados na figura 15.

Figura 15 – Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA. Estudante Ema



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com a figura 15, a análise dos textos produzidos nas avaliações P1, P2 e P3 revelou um avanço gradual no desempenho da estudante, com destaque para as competências de abordagem temática (2) e proposta de intervenção (5). No entanto, persistiram dificuldades nas competências ortográfica (1), coerência (3) e coesão (4), especialmente nas P2 e P3. Ao comparar as pontuações, observa-se um aumento significativo de 143%, indicando um progresso considerável no desempenho geral da estudante, que passou de 280 pontos na P1 para 680 pontos na P3.

A análise dos dados revela progresso em algumas competências, mas ainda enfrenta desafios em outras. O desenvolvimento da capacidade de ação assim como o da proposta de intervenção é evidente, no entanto, a persistência de dificuldades na ortografia, coerência e coesão, evidenciadas pelos erros de ortografia, entre outros, compromete a qualidade do texto.

Após a estudante Ema ter concluído o Ensino Médio não foi possível ter um retorno sobre o desempenho nos vestibulares nem sobre o seguimento ou não dos seus estudos.

4.1.2.5 Síntese do desenvolvimento de capacidades de linguagem de Ariel, Berta, Dara e Ema

Nesta subseção, é apresentada uma síntese da análise comparativa das produções textuais das alunas Ariel, Berta, Dara e Ema, com base na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. O objetivo é identificar aspectos relacionados às capacidades de linguagem, com ênfase na capacidade de ação (conteúdo temático) e na capacidade discursiva (estrutura do gênero e argumentação). Esses critérios foram selecionados devido à sua importância na

avaliação das redações do ENEM. Ademais, o estudo examina evidências de obstáculos linguísticos que afetam o desempenho das estudantes.

Antes de realizar a síntese da análise das avaliações, convém lembrar que a professora-pesquisadora optou por adotar, como ponto de partida, o sistema avaliativo utilizado pela unidade escolar, baseando-se em menções em vez de notas numéricas (regular, bom, muito bom e insuficiente) considerando o atendimento ao tema e ao gênero textual. Essa escolha metodológica permite uma maior integração entre a pesquisa e a prática pedagógica da escola. Outras categorias de análise, como a hierarquização e qualidade dos argumentos e o uso adequado das normas da língua portuguesa, não são objeto de aprofundamento neste estudo.

A síntese apresentada no quadro 23, embasada nos critérios de avaliação utilizados para a formação do *corpus* (atendimento ao tema e ao gênero, argumentação e obstáculos linguísticos) e nas pontuações atribuídas pela plataforma CRIA, possibilita a identificação de padrões e tendências nos textos produzidos pelas quatro estudantes.

Quadro 23 – Síntese das avaliações por categoria

	Atendimento ao tema			Atendimento ao gênero			Argumentação: e justificativa			Obstáculos linguísticos**			Menções atribuídas* pela professora			Pontuação pela plataforma CRIA		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Ariel	N	P	S	P	S	S	P	S	S	+	+	+	I	R	B	400	640	640
Berta	N	P	S	P	S	S	P	S	S	+	+	+	I	B	B	560	640	680
Dara	P	P	P	N	P	P	N	P	P	+	+	+	R	R	R	480	480	560
Ema	P	S	S	P	S	S	P	S	S	+	+	+	R	B	MB	280	480	680

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Legenda. P1: produção inicial; P2: produção intermediária; P3: produção final, em vermelho.

N (não); P (parcial); S (sim); + (presente).

* Menções atribuídas considerando outras categorias de análise além das utilizadas na pesquisa. MB: muito bom; B: bom; R: regular; I: insuficiente.

** Categoria incluída posteriormente.

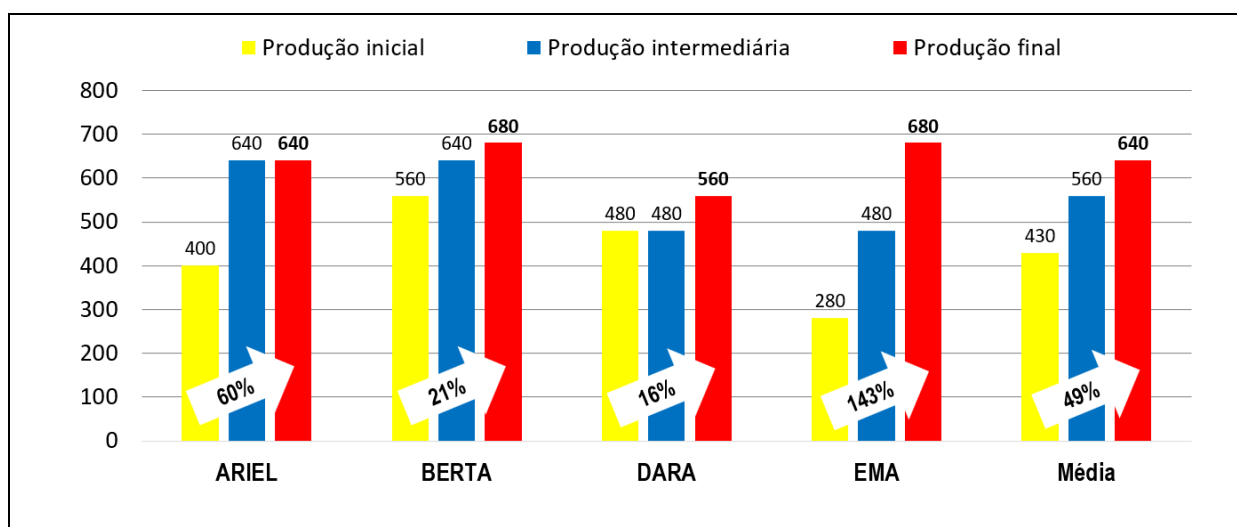
A análise dos dados do quadro 23, com base na avaliação manual da professora-pesquisadora, demonstra que os textos finais (P3) produzidos, por três dos quatro estudantes, atendem à proposta temática da demarcação de terras indígenas e às características do gênero dissertativo-argumentativo. Além disso, deve ser ressaltado que uma das estudantes apresenta atendimento parcial ao longo do estudo (P1, P2 e P3).

É oportuno refletir sobre os diferentes critérios avaliativos utilizados na correção dos textos, visto que, ao comparar as avaliações da professora-pesquisadora com as da plataforma

CRIA, há algumas coincidências nos indicadores das estudantes Ariel, Berta e Dara e divergências nas avaliações da estudante Ema. Esses resultados podem estar relacionados com o fato de a professora-pesquisadora ter priorizado o atendimento ao tema, ao gênero textual e à argumentação, enquanto a plataforma CRIA tomara como base as competências exigidas pelo ENEM. Embora ambas tenham como objetivo avaliar a escrita, a ênfase dada a cada critério pode influenciar significativamente as notas atribuídas aos estudantes. Essa constatação ressalta a necessidade de uma reflexão sobre os critérios avaliativos utilizados em diferentes contextos.

A partir da análise dos dados apresentados na figura 16, obtidos por meio da plataforma CRIA, é possível identificar outras observações relevantes sobre os textos produzidos.

Figura 16 – Avaliação das produções textuais pela plataforma CRIA

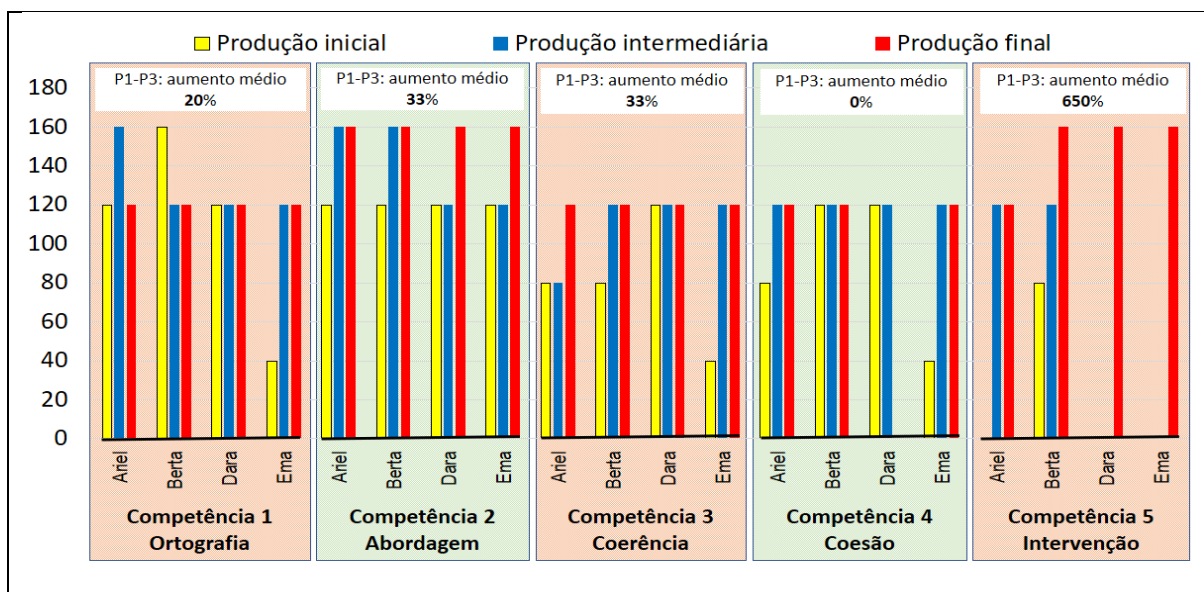


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados apresentados na figura 16 demonstram avanços no desempenho dos estudantes ao longo do processo de escrita, com um aumento médio de quase 49% nas pontuações entre a P1 (430 pontos) e a P3 (640 pontos). Embora as estudantes tenham apresentado progressos, é possível observar variações individuais, com Ema apresentando o maior crescimento (143%), seguida por Ariel (60%) e Berta (21%). O desempenho de Dara, por sua vez, apresenta um aumento mais moderado (16%), conforme também observado na avaliação manual realizada pela professora-pesquisadora.

Com a ferramenta CRIA é possível fazer uma análise do desenvolvimento das cinco capacidades avaliadas pelo ENEM (figura 17).

Figura 17 – Avaliação dos textos de Ariel, Berta, Dara e Ema, por capacidades (CRIA).



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados da figura 17 evidenciam os efeitos da intervenção didática, com um aumento expressivo no desempenho das estudantes, especialmente na competência 5, apresentando um crescimento de 650%. As demais competências também apresentam progressos, com aumentos de 20% (ortografia), 33% (abordagem temática) e 33% (coerência). No entanto, é importante destacar que a competência 3 (coerência) ainda representa um desafio para as estudantes, uma vez que nenhuma delas superara os 120 pontos. Além disso, observa-se que a competência 4 (coesão) não apresenta avanços significativos, corroborando a análise da professora-pesquisadora.

Segundo as observações relatadas sobre o **desenvolvimento** de capacidades de linguagem na escrita das estudantes Ariel, Berta, Dara e Ema, a partir da avaliação manual da professora-pesquisadora, em dialogicidade com a avaliação da inteligência artificial, pode-se dizer:

1) Na produção inicial, o principal problema observado foi a reorganização das representações sobre o conteúdo temático (interpretação do tema), persistindo essa dificuldade na produção intermediária, o que levou a uma segunda intervenção didática. Essa dificuldade foi superada na produção final pelos estudantes, exceto por Dara que persistira no atendimento parcial. Assim, pode-se dizer, de forma geral, que, no que diz respeito ao atendimento ao tema, houve desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita da dissertação-argumentativa,

2) A reorganização das representações para estruturar o gênero textual dissertação-argumentativa, delimitando as partes e mobilizando argumentos e justificativas, apresentou

avanços nas quatro estudantes. Algumas estudantes apresentavam conhecimentos básicos sobre a estrutura do gênero na primeira produção, e se apropriaram dos conhecimentos faltantes na segunda, consolidando-os na terceira. Portanto, com exceção de Dara, pode-se afirmar que a organização e as ações da intervenção didática mediaram o processo de apropriação dos saberes necessários para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita das estudantes.

3) A dificuldade parcial de interpretação das instruções e de atendimento ao tema da estudante Dara indica a necessidade de mobilização de outras ações e operações de linguagem que promovam o desenvolvimento da capacidade de ação. No entanto, essa dificuldade pode ser analisada à luz de um problema físico observado na estudante, o que levanta a dúvida: não se sabe se as ações didáticas propostas foram insuficientes para promover a apropriação dos saberes necessários à escrita, ou se a dificuldade física com a leitura comprometeu esse processo.

No campo do domínio da língua e uso de regras gramaticais, a análise das produções finais das quatro estudantes revela um conjunto de obstáculos linguísticos comuns relacionadas à coesão, gramática, vocabulário e progressão temática. A repetição de vocabulário, a falta de sinônimos e a imprecisão lexical limitou a variedade e a clareza do texto. Erros gramaticais, como os de concordância, regência, ortografia, pontuação e acentuação, comprometeram a correção gramatical. A coesão textual foi prejudicada pelo uso inadequado de conectivos e pronomes, e a coerência, pela falta de progressão temática e pela repetição de ideias. A ausência de aprofundamento em temas específicos e a falta de precisão conceitual também foram observadas. Esses problemas em conjunto dificultaram a compreensão e a avaliação das ideias apresentadas nas produções. Embora os obstáculos linguísticos tenham grande importância para a escrita adequada, o baixo desempenho nessas categorias não seriam justificativas para “zerar” a redação da prova do ENEM.

A persistência de dificuldades com as regras de ortografia é um problema complexo, que pode estar associado a diversos fatores, como o uso excessivo de corretores automáticos, a falta de atenção durante a escrita e outros elementos contextuais. A dependência de ferramentas digitais pode levar à diminuição da autocorreção e à perpetuação de erros.

Para enfrentar os problemas levantados, é necessário organizar o ensino da escrita considerando tarefas que promovam a ampliação do vocabulário com sinônimos e termos técnicos adequados; revisão de regras de concordância e regência; correção de acentuação e pontuação; utilização de conectivos de forma precisa para assegurar coesão; manutenção da consistência dos tempos verbais; revisão de pronomes anafóricos para evitar ambiguidades; e exercícios com progressão temática, evitando a repetição de ideias. Entretanto, é fundamental

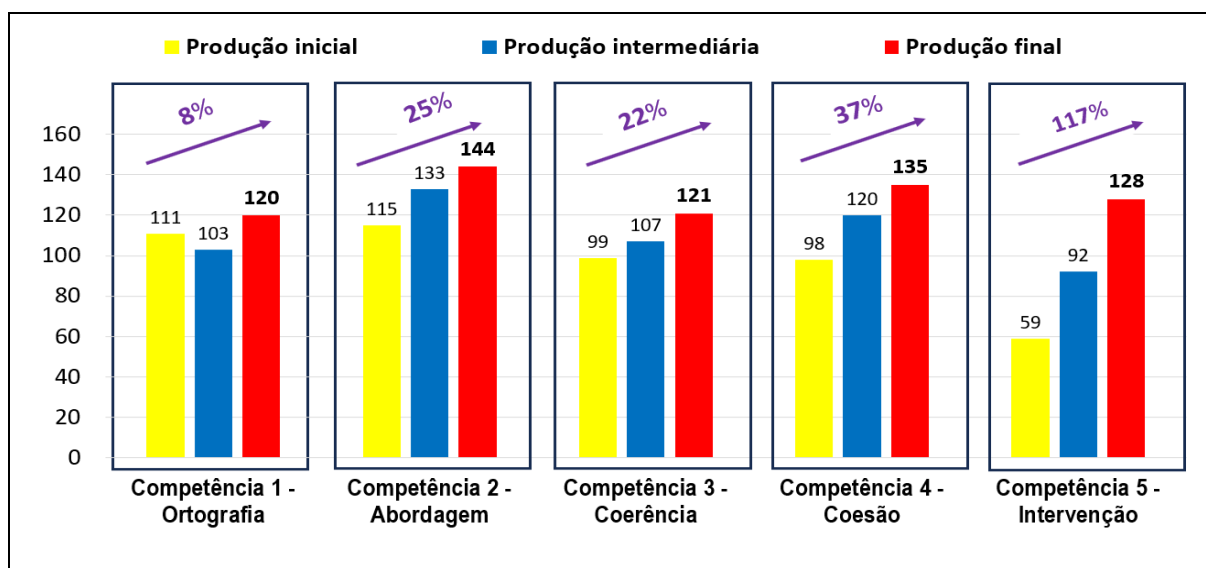
considerar que os participantes da pesquisa estavam na terceira série do ensino médio, o que torna a intervenção didática focada na superação das dificuldades de escrita um desafio a ser enfrentado em todas as etapas da Educação Básica.

4.1.3 Análise das produções textuais do *corpus* completo utilizando inteligência artificial

A fim de analisar os dados obtidos com a produção textual dos 31 estudantes, após a transcrição, os textos foram submetidos à plataforma CRIA. Os resultados foram organizados de forma a permitir uma análise mais completa: inicialmente, calculou-se a média geral por competência de Enem; em seguida, os dados foram agrupados por assiduidade; e, por último, foram categorizados em dois grupos com base na pontuação inicial.

Na figura 18 são apresentados os resultados da avaliação de todos os textos da turma avaliados pela inteligência artificial.

Figura 18 – Avaliação dos textos da turma pela plataforma CRIA



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise da figura 18 revela um avanço geral no desempenho da turma, considerando as **médias da produção inicial e final**, com destaque para a competência 5 (intervenção social), que apresentou um crescimento de 117% em relação à P1. Esse resultado pode indicar a efetividade da intervenção didática nessa dimensão. Por outro lado, a competência 1, da ortografia, apresentou um avanço mais moderado (8%), evidenciando a persistência de obstáculos linguísticos observados na análise manual da professora-pesquisadora no *corpus* das

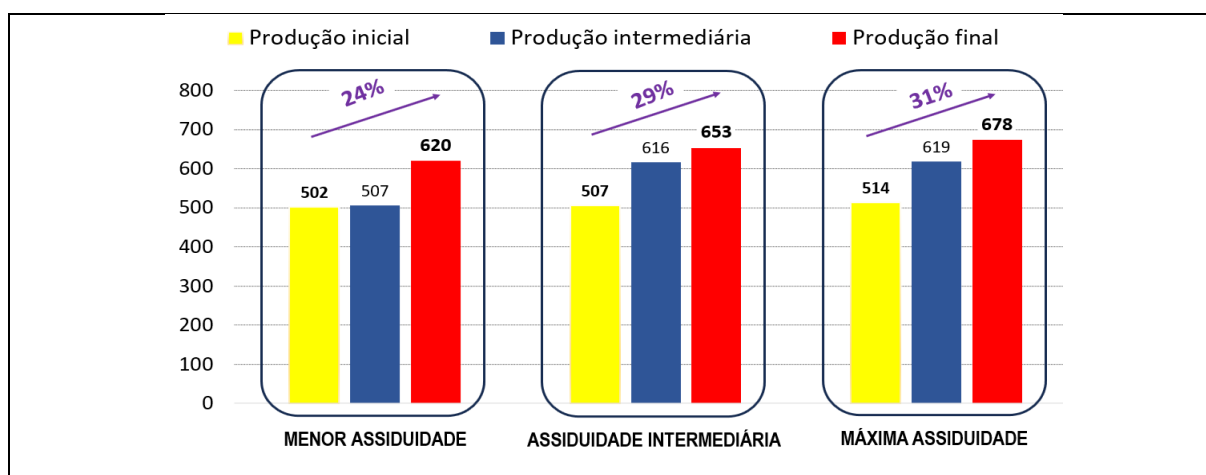
quatro estudantes. No que se refere às demais dimensões, a turma obteve um aumento de 25% na abordagem do tema, 22% em coerência e 37% em coesão.

A análise da **primeira produção textual** revelou que a turma apresentou maiores dificuldades em relação à coerência, coesão e proposição de intervenções sociais (99, 98 e 59 pontos, respectivamente, isto é, menos de 50% da pontuação esperada). Esses resultados corroboram os achados de Barbalho (2023), que identificou desvios de coesão e coerência da ordem de 67,5% em produções de dissertações-argumentativas de estudantes da terceira série do ensino médio em uma escola pública da Paraíba. Além disso, 63% dos participantes da pesquisa de Barbalho não conseguiram elaborar propostas de intervenção completas.

A pontuação máxima média da turma, na terceira produção, variou entre 120 pontos (ortografia) e 144 pontos (abordagem), nas cinco competências, considerando a escala de 0 a 200 pontos adotada pela plataforma CRIA, alinhada aos critérios do ENEM. Nesse contexto, as produções textuais finais da turma atingiram para cada uma das competências um aproveitamento de 60%, na ortografia; **72%, na abordagem temática**; 60,5%, na coerência; 67,5% na coesão; e 64% na proposta de intervenção social. O bom desempenho na abordagem temática pode estar relacionado à realização de atividades como o debate regrado e a produção da página de Instagram, que permitiram aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos sobre a demarcação de terras indígenas, contribuindo para uma melhor compreensão do tema.

A análise dos dados obtidos pela plataforma CRIA permitiu agrupar os estudantes em três categorias de acordo com sua frequência às aulas do projeto de redação anual: **menor** frequência (73-85%), frequência **intermediária** (90-98%) e frequência **máxima** (100%). A figura 19 apresenta os resultados dessa classificação, evidenciando a possível relação entre a frequência e o desempenho dos estudantes.

Figura 19 – Avaliação dos textos da turma pela plataforma CRIA, por assiduidade

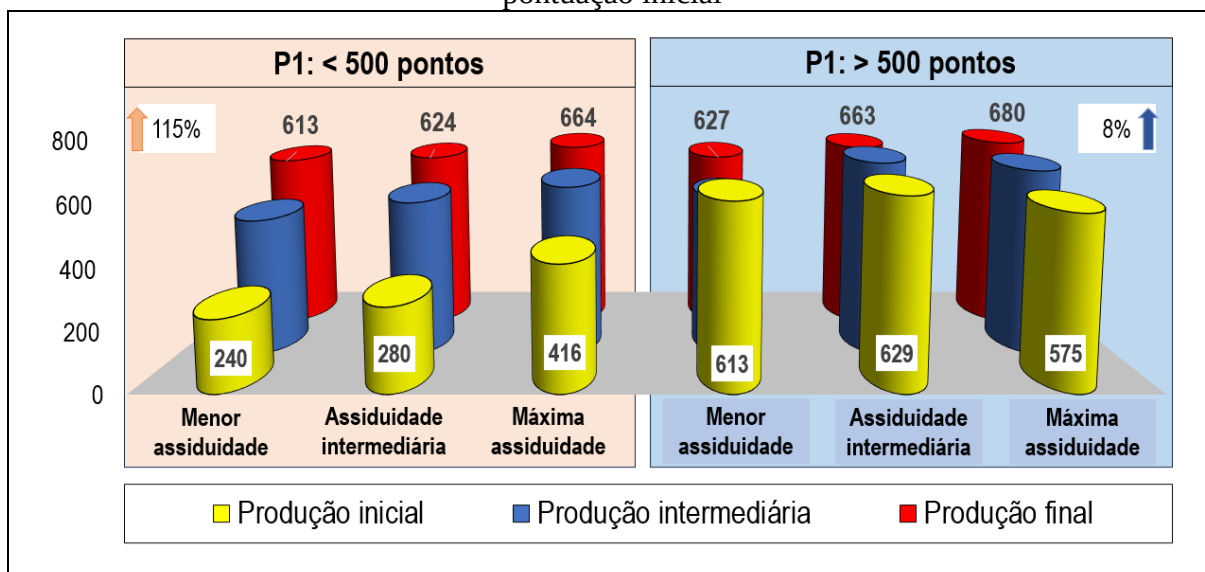


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise dos dados da figura 19 demonstra que a participação nas oficinas, independentemente do nível de assiduidade, contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de textos dissertativos-argumentativos dos estudantes da turma. Entretanto, é possível também observar a existência de uma relação direta entre a frequência às oficinas e o desempenho final. Os estudantes com máxima assiduidade (100%) obtiveram o maior aumento na pontuação (31%), enquanto aqueles com menor assiduidade (73-85%) apresentaram avanços menores (24%). O grupo com assiduidade intermediária (90-98%) aumentou em 29% na pontuação média das produções finais. Em suma, esses dados evidenciam que a participação na maior parte das oficinas é um fator que contribui para um melhor desempenho na escrita e, em instância final, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na expressão escrita.

A figura 20 apresenta os resultados da análise que correlacionou a assiduidade dos estudantes com o desempenho inicial na produção textual, medido pela pontuação atribuída pela ferramenta CRIA. Os dados foram organizados de acordo com esses dois critérios, permitindo identificar possíveis relações entre a frequência às aulas e o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de estudantes que iniciaram com menor desempenho.

Figura 20 – Avaliação dos textos da turma pela plataforma CRIA, por assiduidade e pontuação inicial



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise da figura 20 revela que os estudantes que, de acordo com a avaliação inicial da plataforma CRIA, apresentavam maiores dificuldades em escrita, pontuação inferior a 500

pontos, foram aqueles que obtiveram maior progresso. A pontuação de seus textos na produção final aumentou 115%, enquanto a dos estudantes que iniciaram com melhor desempenho teve um acréscimo de apenas 8%.

Ao analisar o grupo de textos dos estudantes com **menor desempenho inicial (<500 pontos)**, observa-se que a assiduidade nas oficinas influenciou em algum grau o aumento da pontuação da produção final. Nesse grupo, de acordo com as análises do CRIA, os menos assíduos aumentaram em 162% o desempenho; os assíduos intermediários, 123% de aumento; e os da máxima assiduidade atingiram 60% de aumento. No outro grupo, estudantes que iniciaram com **maior pontuação (>500 pontos)**, apresentaram aumentos de 2%, 5% e 18% nas avaliações dos textos dos menos assíduos, dos assíduos intermediários e dos com assiduidade máxima, respectivamente.

Antes do início do estudo, esperava-se que alunos com 100% de assiduidade nas oficinas, realizando tarefas em grupo, seriam os que mais se beneficiariam, enquanto aqueles com maior número de faltas poderiam ter pior desempenho. No entanto, os resultados não corroboraram totalmente essas hipóteses. Nesse sentido, o grupo com maiores dificuldades iniciais apresentou a maiores avanços, possivelmente devido ao foco da professora-pesquisadora ser o desenvolvimento de capacidades de linguísticas na expressão escrita de estudantes **em defasagem**. Portanto, acredita-se que a organização de ensino contemplando tarefas mais complexas, que abrangessem outras dimensões da escrita, poderiam ter sido mais eficazes para os alunos com pontuações iniciais superiores a 500 pontos.

4.2 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO DE ESCRITA

Nesta subseção, é apresentada a análise da organização do ensino, da intervenção pedagógica e do dispositivo de ensino no formato de itinerário, com o objetivo de avaliar como essas dimensões contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita. Para tanto, é proposto esse estudo por meio dos seguintes percursos:

- Autoavaliação e avaliação geral: percepção do estudante
- Percepções da professora-pesquisadora;
- Análise da organização de ensino sob uma abordagem *vigotskiana*;
- Avaliação da intervenção didática e validade.

De forma geral, a **organização de ensino** contempla o ato de pensar o professor em atividade de ensino e o estudante em atividade de aprendizagem, refletindo sobre as necessidades, os motivos, o objeto/objetivo de ensino (conceitos científicos sistematizados), as

ações/operações de linguagem necessárias, a objetivação do conhecimento e a verificação da apropriação de saberes e conhecimentos. A **intervenção didática** aborda o planejamento das ações do professor, no formato de itinerário, considerando a legitimidade e pertinência do objeto de ensino (em torno de um gênero principal), a avaliação inicial, o desenvolvimento da intervenção, a avaliação final, os instrumentos didáticos, o tempo destinado cada um desses componentes e a verificação do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita. O **itinerário** relaciona-se com organização do roteiro de ensino, a partir de uma produção inicial de texto dos estudantes, planejamento de atividades de leitura, escrita, expressão oral e de metalinguagem - em forma de oficinas-, planejamento do dispositivo de ensino - conforme as necessidades apontadas na avaliação inicial-, produção final e finalização do projeto anual de produção de textos.

É importante esclarecer que, embora as expressões organização de ensino, intervenção didática e itinerário apresentem sentidos próprios e não sinônimos, nesta subseção, em diferentes momentos, usa-se organização de ensino abrangendo as outras expressões.

Nesta seção não se pretende discutir as delimitações dos sentidos de organização de ensino, intervenção didática, itinerário didático e dispositivo de ensino. Por meio das análises, pretende-se observar o potencial de uso do **dispositivo de ensino**, estruturado no formato itinerário didático, sendo que esse instrumento considera a seleção e elaboração de tarefas (objetivos gerais), contemplando diversos tipos de exercícios, visando à apropriação de conhecimentos ou ao desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas.

4.2.1 Autoavaliação e avaliação geral: percepção do estudante

Antes de apresentar os resultados da avaliação da intervenção didática e da autoavaliação, é importante caracterizar o perfil dos estudantes participantes da pesquisa. Todos os participantes eram alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) em Administração, com uma carga horária de 40 horas semanais, distribuídas das 7h15 às 11h40 e das 13h às 15h30. Vale destacar que muitos estudantes permaneciam na unidade escolar em tempo integral, uma vez que a escola oferecia merenda às 9h45 e almoço às 11h40.

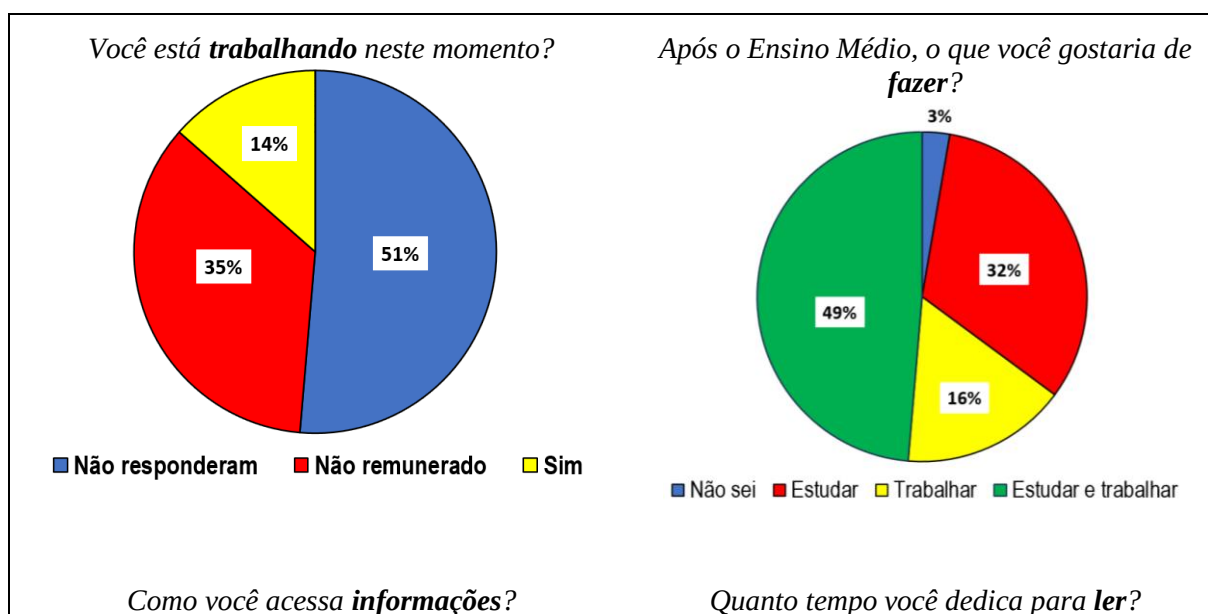
Ao final do projeto de escrita da dissertação-argumentativa, foi aplicado um **questionário** impresso, **aberto** e **anônimo** para que os estudantes pudessem expressar suas opiniões de forma livre e confiante. A participação foi opcional, mas todos os 37 alunos da turma responderam ao questionário, incluindo os seis que inicialmente haviam negado o uso de

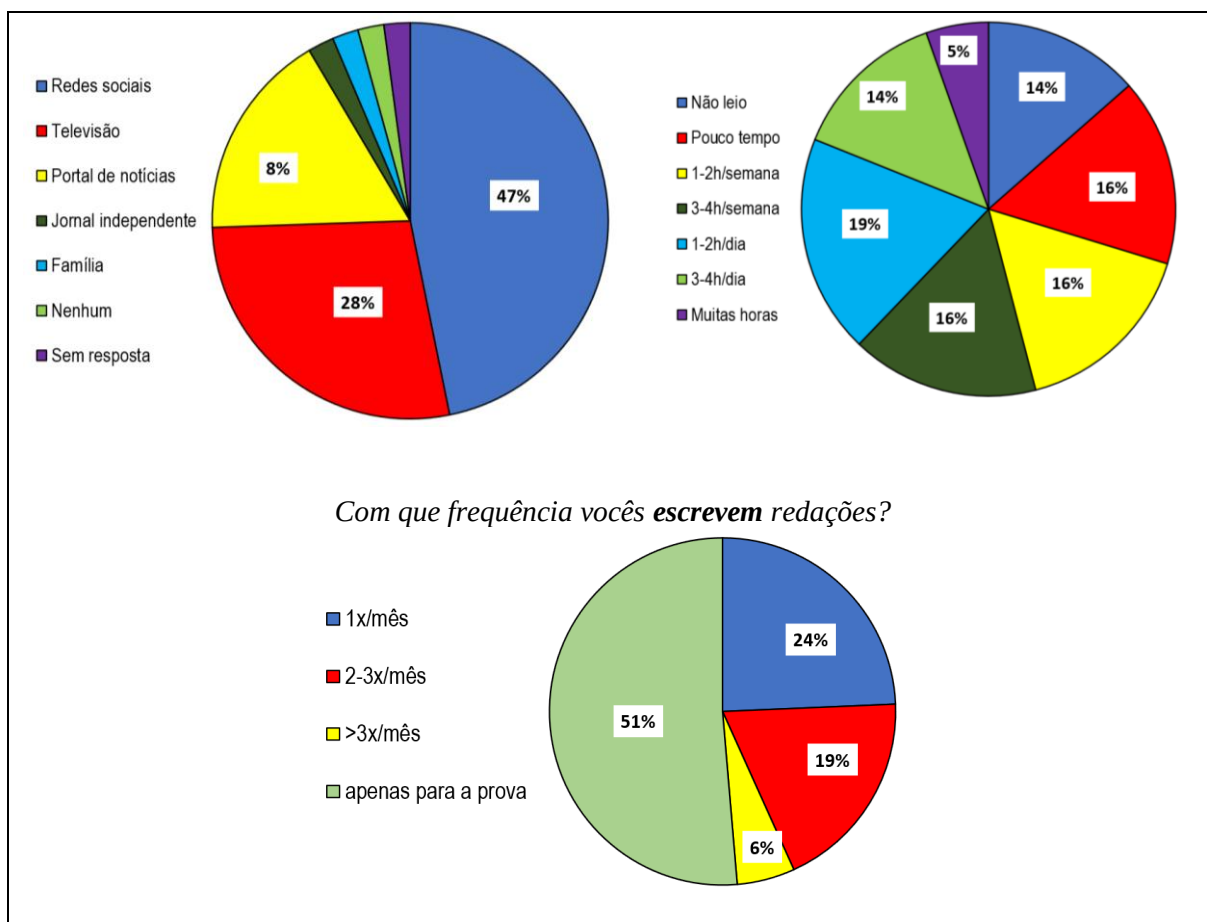
suas redações para a pesquisa. A fim de proporcionar um ambiente mais confortável para os estudantes, a professora-pesquisadora se ausentou da sala durante a aplicação do questionário.

O questionário abordou aspectos como idade, atividade profissional, planos para o futuro, profissão desejada, fontes de informação, hábitos de leitura e prática de escrita. Nesse contexto, com relação à idade, 51% dos estudantes responderam ter 17 anos; 32% informaram ter 18 anos; 3% declararam ter 19 anos; 14% optaram por não divulgar sua idade. A observação desses dados, que caracteriza a turma de participantes da pesquisa como majoritariamente adolescente, ajuda na compreensão das diferentes análises dos resultados deste estudo. Essa etapa do desenvolvimento é um período de intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais, o que influencia a forma como os jovens se engajam nas atividades escolares propostas, como por exemplo, no envolvimento da produção da página de Instagram que fazia parte do projeto anual da disciplina, junto com a “Redação nota 1000”.

Na figura 21, são esquematizadas outras informações que aportam com pistas para a formação do perfil dos participantes da pesquisa.

Figura 21 – Perfil dos estudantes participantes da pesquisa





Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A figura 21 apresenta um panorama geral da turma. Quanto à possibilidade de estarem trabalhando concomitantemente com os estudos, na época, 35% disseram não possuírem emprego remunerado, enquanto 14% afirmaram que trabalhavam nos fins de semana ou após o horário escolar. A maioria da turma, 51% dos estudantes, optou por não responder a essa pergunta. A decisão de não questionar os motivos para não responder foi tomada previamente com o objetivo de garantir a participação de todos os estudantes. A alta taxa de não resposta à pergunta sobre emprego remunerado pode ter sido influenciado por diferentes fatores, dentre eles, receio e percepções dos estudantes sobre a relação entre estudo e trabalho.

Quando questionados sobre seus planos após o Ensino Médio (figura 21), a maioria dos estudantes (81%) manifestou o desejo de continuar estudando. Entre esses, 32% pretendiam apenas se dedicar aos estudos, enquanto 49% desejavam conciliar trabalho e estudos. Nesse sentido, visto que a grande maioria demonstra um forte desejo de dar continuidade aos estudos a Educação Básica, seja ingressando diretamente na universidade ou conciliando trabalho e estudos, a **motivação** para se apropriarem das capacidades de linguagem necessárias à produção escrita do gênero dissertação-argumentativa estava relacionada à exigência desse gênero em

alguns processos de seleção de vestibular para concorrer por uma vaga no ensino superior. Sob essa perspectiva, os estudantes desta pesquisa, inseridos em uma escola técnica integrada ao ensino médio, ao manifestarem o desejo de continuar sua formação acadêmica, evidenciam a necessidade de que a escola ofereça um ensino que contemple as demandas do vestibular.

Os dados da pesquisa, apresentados na figura 21, indicam que as redes sociais se consolidaram como a principal fonte de informação para os participantes. Ao serem questionados sobre esse assunto, os 47% das respostas citaram as “redes sociais”; 28% a “televisão”; 17% o “portal de notícias da Internet”. As respostas “jornal independente online”, “comentários da família”, “nenhuma”, e sem resposta, apareceram 2% cada uma. Em algumas repostas houve a combinação de “televisão” e “rede social”. Diante desses resultados, que evidenciam o papel central das redes sociais como principal fonte de informação para os estudantes, torna-se compreensível o alto nível de engajamento demonstrado por eles na produção da página de Instagram. Ao estarem familiarizados com esse ambiente digital, os participantes sentiram-se mais à vontade e motivados a realizarem a atividade.

A figura 21 apresenta dados que revelaram uma grande diversidade nos hábitos de leitura dos estudantes. Embora 13,5% dos estudantes não tenham o hábito de ler, a maioria (86,5%) dedica tempo a essa atividade. Dentre os leitores, 48,5% dedicam até 4 horas semanais à leitura, enquanto um grupo considerável (38%) lê diariamente. Essa variedade de hábitos de leitura indica um público com diferentes níveis de engajamento com a prática da leitura.

Embora exista um grupo de estudantes que não tem o hábito de ler, a maioria dedica tempo a essa atividade, com diferentes níveis de frequência. Pontualmente, as respostas foram “não leio” (5 estudantes); “pouco tempo” (6 estudantes); “uma a duas horas/semana (6 estudantes); “três a quatro horas/semana” (6 estudantes); “uma a duas horas/dia” (7 estudantes); “três a quatro horas/dia (5 estudantes); “muitas horas, leio muito” (2 estudantes).

É interessante notar que a preferência dos estudantes recai sobre romances modernos de sucesso, os chamados *bestsellers*. Essa escolha pode estar relacionada à busca por histórias envolventes e atuais, que se conectem com seus interesses e experiências. Essa preferência por romances contemporâneos representa um ponto positivo para o desenvolvimento do projeto de escrita, pois demonstra um interesse por narrativas e um contato com diferentes estilos literários.

Quanto a atividades de escrita, os dados apresentados na figura 21 revelam que a prática da redação pelos estudantes está predominantemente associada às atividades avaliativas, pois a maioria dos estudantes (51,3%) relatou produzir redações apenas para provas. No entanto, um contingente considerável (44,7%) produz textos escritos com maior frequência, seja uma vez

por mês (24,3%), duas ou três vezes por mês (19%), ou até mesmo mais de três vezes (5,4%). Essa variedade de práticas indica um interesse em relação à escrita.

É relevante destacar que a professora de Língua Portuguesa implementa uma rotina de produção textual que combina atividades avaliativas com propostas opcionais, visando à promoção da escrita de forma regular. Essa prática de oferecer correções e feedbacks para todas as produções, tanto as avaliativas quanto as opcionais, têm por objetivo contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita dos estudantes e para a superação de dificuldades específicas.

A partir do segundo semestre de 2024, o CPS, em parceria com a plataforma CRIA, oferece aos estudantes da terceira série do ensino médio a oportunidade de utilizar a correção por inteligência artificial em suas produções textuais, com um limite de três textos por mês. Os professores de Língua Portuguesa podem definir os temas das redações e acompanhar o processo de escrita de seus alunos. Além disso, eles têm a possibilidade de ajustar a avaliação realizada pela IA. Esse instrumento de avaliação pode ser um aliado dos professores, que, com uma carga horária intensa e um número elevado de alunos, podem contar com o apoio da tecnologia para acompanhar o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de seus estudantes.

Ao serem questionados sobre seus planos futuros, os estudantes demonstraram uma ampla gama de interesses e aspirações profissionais. Enquanto uma pequena parcela (13,51%) expressou o desejo de continuar na área técnica do ensino médio (administração), a maioria optou por apontar carreiras mais diversificadas, incluindo licenciaturas, áreas da saúde (veterinária, medicina, biomedicina, psicologia, enfermagem), ciências humanas (história, psicologia), artes (música, figurinista) e áreas de exatas (engenharia civil, engenharia da produção, biotecnologia). Essa diversidade de escolhas reflete a busca dos estudantes por diferentes caminhos profissionais e a construção de projetos de vida personalizados. Um único estudante se mostrou indeciso quanto ao seu futuro, escrevendo “não sei”. Essa diversidade de possibilidades demonstra a importância de oferecer um ensino médio que permita aos estudantes explorarem diferentes áreas do conhecimento.

Em suma, a avaliação sobre o perfil dos estudantes revela um grupo diversificado em termos de projetos de vida e hábitos de leitura. A maioria demonstra interesse em dar continuidade aos estudos, com foco em áreas variadas. No entanto, a prática de produção de textos relaciona-se mais com atividades avaliativas, enquanto o hábito de leitura, embora presente, volta-se para obras de ficção contemporânea. O uso de redes sociais como principal fonte de informação e a pouca frequência de leitura de outros materiais indicam desafios na

formação de leitores. A pesquisa evidenciou, ainda, que a motivação para a produção de textos dissertativos está associada à exigência desse gênero em processos seletivos, o que sugere a necessidade de um trabalho mais aprofundado para desenvolver a escrita.

Para subsidiar a análise da organização do ensino abrangendo a intervenção didática e o itinerário de ensino, no intuito de obter informações sobre os desafios enfrentados pelos estudantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para essa finalidade foram elaboradas sete perguntas abertas, cujas respostas são apresentadas a seguir.

- a) *Dê sua opinião sobre o **conteúdo** das aulas de redação (teoria e prática). Faça uma crítica usando exemplos concretos.*

ALGUMAS RESPOSTAS: “conteúdo cansativo”; “aprendi a teoria que precisava”; “bom conteúdo, mas alguns temas foram maçantes”; “conteúdo bom, mas tenho dificuldade em aprender”; “trabalhar mais a prática e menos a teoria”; “faltou conteúdo da minha realidade”; “conteúdo bom com aulas dinâmicas”; “conteúdo adequado”; “conteúdo ótimo”; “o conteúdo da primeira parte foi essencial”; “aprendi a não fugir do tema”; “muito conteúdo e muito rápido”; “conteúdo completo”; “o conteúdo ajudou bastante”.

Os estudantes apresentaram avaliações variadas sobre o conteúdo das oficinas. Quanto ao conteúdo das aulas (intervenção didática), alguns estudantes destacaram a qualidade do material e a relevância dos temas abordados, outros apontaram a necessidade de um ritmo mais lento e de mais tarefas práticas. Por um lado, a turma colocou como pontos positivos o conteúdo bom, completo, essencial, aulas dinâmicas, aprendizado da teoria necessária. Entretanto, apontou como negativo o conteúdo cansativo, temas maçantes, dificuldade em aprender, falta de conteúdo da realidade próxima ao aluno e excesso de informações em pouco tempo.

De forma geral, o conteúdo foi bem avaliado, mas os estudantes sentiram que a quantidade de material fora excessiva. É necessário destacar que os temas e os textos autênticos, selecionados para desenvolver as tarefas nas oficinas, circulam no campo dos processos seletivos de vestibular, isso explica a percepção do estudante a densidade do conteúdo temático. Em relação à quantidade de material, de fato, pelo perfil dos estudantes que frequentam a escola onde foi desenvolvida a pesquisa, é perceptível a resistência ao desenvolvimento de tarefas manuais em sala e extrassala.

Os estudantes solicitaram, de forma recorrente, mais aulas práticas com correções individuais realizadas pelo professor, além das atividades em grupo. No entanto, a realidade das escolas públicas, com turmas numerosas (cerca de 40 alunos por sala), dificulta a implementação dessa prática de forma regular. A carga horária destinada à disciplina de Língua

Portuguesa, que varia entre 3 e 4 horas-aula por semana, limita o tempo disponível para o atendimento e avaliação individualizada de todas as produções textuais.

Diante desse cenário, frequentemente, o professor adota estratégias como a correção coletiva de uma ou duas produções em sala de aula, apresentando sugestões para uma escrita adequada. Para as demais produções, a avaliação é realizada utilizando grades com critérios específicos, e o retorno é fornecido aos alunos por meio de registros nessas mesmas grades, seguindo orientações de Dolz *et al.* (2010). Essa prática, embora não substitua a correção individual, permite que o professor acompanhe o desenvolvimento dos estudantes e ofereça um retorno sistemático sobre seus trabalhos.

- b) *Descreva como foi o **seu aprendizado** ao longo das aulas de redação. Faça um relato comparando seus conhecimentos de redação antes e após as aulas de redação. Dê exemplos concretos sobre o que você aprendeu e/ou não aprendeu (não entendeu).*

ALGUMAS RESPOSTAS: “aprendi a estrutura da redação”; “aprendi tudo sobre redação”; “estou confiante”; “aprendi a fazer introdução e conclusão”; “não gosto de redação”; “aprendi a escolher palavras”; “aprendi a fazer citação literária”; “tenho dificuldade com a proposta de intervenção”; “antes eu achava que era só inventar uma história”; “aprendi a usar modalizadores”; “tenho dificuldade em definir as palavras”; “aprendi a interpretar os textos da coletânea”.

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância das aulas de redação para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita dos estudantes, pois a percepção deles foi positiva em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e apropriação das características do gênero textual/discursivo. Nesse sentido, ao refletirem sobre o aprendizado ao longo das aulas de redação, os estudantes destacaram diversos avanços em sua escrita. Por um lado, muitos mencionaram ter adquirido conhecimentos sobre a estrutura da redação, como a construção da introdução e da conclusão. Outros destacaram o desenvolvimento da capacidade de interpretar os textos da coletânea e de selecionar palavras adequadas. Alguns alunos também mencionaram ter aprendido a utilizar recursos como citações literárias e modalizadores. Entretanto, algumas dificuldades persistiram, como a elaboração da proposta de intervenção e a definição precisa de determinados conceitos. Apesar desses desafios, a percepção geral dos estudantes foi de que as aulas contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita e para uma maior compreensão do gênero textual dissertativo-argumentativo.

- c) Qual é a sua opinião sobre o **tempo** destinado às aulas de redação (teóricas e práticas)? Faça sugestões também.

ALGUMAS RESPOSTAS: foi bom", "foi adequado"; "deveria ser dado nos três anos de ensino médio"; "suficiente"; "bem distribuído"; "deveria ter mais tempo"; "tem que ter mais tempo para fazer os exercícios e discutir em sala".

Em relação à duração das aulas de redação, as opiniões dos estudantes foram divergentes. A maioria considerou o tempo destinado às atividades como adequado ou até mesmo insuficiente, defendendo a necessidade de um maior aprofundamento nesse conteúdo. Alguns sugeriram que o ensino de redação deveria ser mais prolongado ao longo do Ensino Médio, com mais tempo dedicado à prática e à discussão em sala de aula. Essa demanda por mais tempo para o ensino de redação demonstra a importância que os estudantes atribuem ao desenvolvimento de sua escrita.

Com relação ao tempo de horas-aula destinadas para o ensino do gênero textual/discursivo dissertação-argumentativa na 3ª série do ensino médio, no contexto análogo às condições da unidade escolar onde foi desenvolvida a pesquisa, considera-se que a sua organização, atrelada a um itinerário didático, pode ser distribuído ao longo do ano, em quatro módulos de aproximadamente 15 horas-aula cada. Essa divisão permitiria um aprofundamento gradual dos diferentes aspectos das dimensões desse gênero textual, otimizando o processo de ensino e aprendizagem.

- d) Explique qual **parte** do conteúdo das aulas de redação (tese, tema, contexto, argumentação, justificativa, introdução, conclusão, intervenção, modalizadores, operadores argumentativos, layout, interpretação etc.) você considera mais **fácil**?

ALGUMAS RESPOSTAS: "proposta de intervenção", "escrita da tese", "layout", "tema" e "conclusão", "argumentação", "introdução", "justificativas", "operador argumentativo", "contra-argumento".

A pesquisa revelou que os estudantes consideraram mais fáceis a compreensão dos **temas** propostos nas aulas de redação e a formulação de propostas de **intervenção**, elementos cruciais para o ENEM. De acordo com os dados, 51% dos estudantes participantes destacaram esses aspectos como os mais simples.

Em segundo lugar, os elementos mais citados pelos estudantes, considerados como fáceis, foram, a escrita da **tese** (32% das menções), e o *layout* da dissertação-argumentativa (19%). Em seguida, outros aspectos da redação foram mencionados com menor frequência, como tema e conclusão (16% cada), argumentação e introdução (14% cada), justificativas (5%),

operador argumentativo e contra-argumento (3% cada). Esses dados indicam que os estudantes, em geral, encontram mais dificuldades na construção da argumentação e na organização formal do texto, o que exige um aprofundamento nessas capacidades de linguagem durante as aulas de redação.

A percepção dos alunos de que a formulação de propostas de intervenção social é um aspecto mais fácil da redação dissertativo-argumentativa está em consonância com os resultados obtidos na avaliação dos textos pela inteligência artificial (figura 19). O aumento de 117% na pontuação das propostas de intervenção e a máxima pontuação na abordagem do tema, competência 2 (144 pontos), corroboram essa percepção. Embora os estudantes tenham apresentado grandes avanços na formulação de propostas de intervenção, o desenvolvimento da argumentação e a organização textual apontam para a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas, com um foco mais intenso no desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas.

- e) *Explique qual foi a sua maior **dificuldade** (e/ou ainda é) sobre a escrita da redação dissertação-argumentativa?*

ALGUMAS RESPOSTAS: “sequência argumentativa”, “repertórios”, “operadores argumentativos”, “escrita da ideia”, “conclusão”, “interpretação do tema”, “justificativa”, “modalizadores”.

A construção da sequência argumentativa emergiu como a principal dificuldade enfrentada pelos estudantes na escrita da redação, sendo mencionada em 50% das vezes. Em seguida, a mobilização de repertórios (19%) e o uso de operadores argumentativos (16%) foram apontados como desafios. Outros aspectos como a elaboração da ideia principal (14%), a redação da conclusão (11%), a interpretação do tema, a escrita da justificativa e o uso adequado de modalizadores (8% cada) também foram mencionados, porém com menor frequência.

Essas informações indicam que a compreensão e o uso da estrutura argumentativa, bem como a seleção e organização das informações, são os aspectos que mais demandam atenção no processo de ensino e aprendizagem da redação. A dificuldade em formular uma sequência argumentativa bem estruturada evidencia a necessidade de um acompanhamento individualizado por parte do professor, com orientações claras, momentos de discussão e reflexão sobre os textos produzidos, além da prática regular da redação, feedback detalhado e correção minuciosa. No entanto, a carga horária excessiva do professor que atende estudantes de ensino médio, muitas vezes ultrapassando 400 alunos por ano, impede a realização dessas

práticas de forma eficaz. A sobrecarga de trabalho leva ao esgotamento profissional, comprometendo a qualidade do ensino. Assim, o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de dissertações-argumentativas se configura como um desafio complexo que exige a adoção de estratégias pedagógicas diferentes.

- f) *E em relação a questões da cultura e literatura **indígena**, compare seu conhecimento anterior e posterior às aulas de redação deste ano. Disserte sobre os saberes que ficaram com você após as aulas (exemplos concretos).*

Os estudantes consideraram que o projeto anual de redação, com foco na questão indígena, foi fundamental para ampliar seus conhecimentos sobre essa temática. As tarefas propostas, como o **debate regrado** e a produção da **página de Instagram**, permitiram explorar uma vasta gama de assuntos, desde a história dos povos indígenas no Brasil até os desafios contemporâneos, como a demarcação de terras, o marco temporal, o garimpo ilegal, a desumanização, a situação política, a luta histórica, a resistência e a disseminação de notícias falsas. Ao serem confrontados com os mitos em torno do senso comum sobre os povos originários, os estudantes perceberam a necessidade de pesquisas fundamentadas para não reproduzirem as narrativas dos últimos 500 anos.

A imersão em um tema tão complexo e relevante permitiu que os estudantes confrontassem seus preconceitos e construíssem uma visão mais crítica e embasada sobre a realidade dos povos indígenas. Em paralelo ao desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita da dissertação-argumentativa, os estudantes tiveram a oportunidade de se apropriarem de conceitos e informações para a compreensão da temática. Entretanto, a escrita não envolve apenas o conhecimento sobre o tema, mas também a capacidade de analisar informações, construir argumentos e expressar ideias de forma clara e concisa. Portanto, atividades que promovem o desenvolvimento da argumentação, como debates, produção de textos argumentativos e projetos interdisciplinares se apresentam como boas práticas didáticas.

- g) *Como você **aprende** melhor (redação)? Dê sugestões!*

Os estudantes destacaram que a prática constante da escrita, aliada à análise de exemplos de redações, é fundamental para o aprendizado. A desmontagem e a reconstrução de textos, bem como a ilustração de ideias foram apontadas como boas estratégias. Além disso, muitos consideraram que o trabalho com temas familiares facilita o processo de escrita.

A visualização dos próprios erros e a análise de exemplos de redações com falhas também foram mencionadas como importantes para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita. Quanto às tarefas, os estudantes demonstraram preferência tanto por trabalhos individuais quanto por tarefas em grupo, indicando que ambas as modalidades podem contribuir para a aprendizagem.

Em resumo, os estudantes avaliaram positivamente tanto o conteúdo da estrutura da dissertação-argumentativa quanto o tema abordado, a questão indígena. Em cada nova produção de textos, demonstraram maior facilidade na formulação de propostas de intervenção, mas enfrentaram mais dificuldades na construção da argumentação. A análise de textos foi apontada como uma boa estratégia para a aprendizagem.

Quanto à carga horária dedicada ao ensino da dissertação argumentativa, os estudantes consideraram o tempo destinado adequado, mas sugeriram um aumento. Propõe-se que, na terceira série do ensino médio, cerca de 25% da carga horária da disciplina de língua portuguesa seja dedicada a esse gênero textual. Além disso, defende-se a ideia de que o ensino da dissertação-argumentativa seja iniciado nas séries anteriores, integrado a um itinerário didático que contemple outros gêneros textuais, tanto escritos quanto orais e multimodais.

4.2.2 Síntese da organização de ensino: percepções da professora-pesquisadora

Nesta subseção, são elencadas algumas das principais percepções da professora-pesquisadora sobre este estudo.

- Na organização do ensino de Língua Portuguesa em 2022, a professora-pesquisadora, além de abordar os conteúdos tradicionais, como literatura e gramática, priorizou práticas de linguagem e implementou um projeto anual de argumentação, demonstrando assim uma busca pela **conexão entre a teoria e a prática da língua**. Essa abordagem buscava promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem para expressar ideias sobre um ponto de vista, na modalidade escrita, tão necessárias para a continuidade da vida acadêmica e/ou profissional.

- A professora-pesquisadora optou por escolher a expressão **organização de ensino** por considerar que essa abordagem, de caráter intencional, com objetivos claros e definidos, visava à promoção da apropriação de conhecimentos, previamente determinados, suficientes para que as redações dos estudantes da terceira série de ensino médio não fossem “zeradas”. Nesse contexto, para a docente, possibilitar que estudantes da escola pública tivessem seus textos corrigidos para poderem concorrer a uma vaga no ensino superior foi essencial.

– Atuando como professora-pesquisadora e mediadora do processo de intervenção didática, a pesquisadora baseou sua prática considerando a realidade dos estudantes em defasagem e os conhecimentos prévios de todos. Para promover a participação colaborativa dos alunos em atividades de linguagem, como leitura, escrita, oralidade, resolução de problemas e metalinguagem, a professora-pesquisadora optou por organizar a intervenção em um formato de **itinerário de ensino**. Essa escolha se justifica pela flexibilidade dos itinerários em contemplar diferentes gêneros textuais, tais como a página de Instagram, e atividades metalinguísticas

– Inicialmente, a professora-pesquisadora planejou uma intervenção didática com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção de um determinado gênero textual. No entanto, após constatar que os alunos não haviam compreendido satisfatoriamente a proposta de redação durante a primeira etapa da intervenção (22 horas-aula), a docente realizou uma segunda intervenção (10 horas-aula) para ajustar o planejamento. Essa decisão demonstra a importância da flexibilidade na prática pedagógica, permitindo adaptar as atividades às necessidades dos alunos e aos resultados obtidos. **A pausa entre as duas etapas não comprometeu a coerência do projeto.**

– O itinerário de ensino contemplou 20% da carga horária anual, com propostas de produção de momentos de recepção de textos (leitura, interpretação, compreensão), de produção (expressão escrita e oral), de metalinguagem, de sínteses e generalizações. Entretanto, algumas tarefas foram finalizadas de forma assíncrona. A **adaptabilidade da professora à realidade escolar** possibilitou a consideração de atividades fora da escola, principalmente, para a finalização de tarefas, realização de pesquisas e produção da página de Instagram. Sem essas práticas, seria muito difícil atender às demandas profissionais.

– A **avaliação contínua**, integrada às atividades e realizada ao longo das oficinas, alternando teoria e prática, foi essencial para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Ao comparar as produções iniciais e finais, a professora-pesquisadora constatou avanços na escrita dos alunos. Essa prática de avaliação, que envolveu a produção de textos escritos e orais, mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes. Além disso, a comparação entre as produções permitiu que tanto a professora quanto os alunos pudessem perceber claramente o progresso alcançado, o que contribuiu para a motivação e o engajamento dos estudantes

– A fase de elaboração do dispositivo de ensino, que visava mediar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de diversas tarefas, foi a mais **complexa**. A criação de exercícios que envolvessem diferentes operações cognitivas, como análise, síntese, seriação,

identificação e comparação, **exigiu um planejamento detalhado**. A professora-pesquisadora compreendeu que a variedade de tarefas era essencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. No entanto, a construção de um dispositivo de ensino eficiente demanda tempo, pesquisa e recursos, o que constitui um dos maiores desafios para os professores da educação básica, que possuem uma carga horária intensa e recursos limitados.

– A professora-pesquisadora percebeu que os gêneros textuais que demandavam maior dinamismo, como o debate, a produção de vídeos e a criação de conteúdo para as mídias sociais, foram os que mais motivaram os estudantes. As atividades como o “debate regrado”, a gravação e edição de vídeos, a página de Instagram e o desafio “Redação Nota 1000” foram especialmente bem-sucedidas em engajar os alunos.

As percepções apresentadas destacam a importância de conectar a teoria à prática no ensino de Língua Portuguesa. Ao priorizar atividades que envolvem práticas de escrita e orais, a professora-pesquisadora proporcionou aos estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades de linguagem necessárias a escrita, escrita essencial para a vida acadêmica e profissional. No entanto, a professora-pesquisadora explicitou também alguns desafios enfrentados pelos professores da educação básica na implementação de projetos de ensino, destacando a deficiência de suportes, recursos e políticas públicas que afetam o pleno exercício profissional.

4.2.3 Análise da organização do ensino sob uma abordagem vigotskiana

A presente subseção busca estabelecer algumas relações entre conceitos da **teoria** de Vigotski (2013, 2014) e a **prática pedagógica** vivenciada nesta pesquisa. A análise da intervenção e do itinerário didático, desde o planejamento até a avaliação, demonstra a complexidade de integrar as teorias vigotskianas às práticas educativas, especialmente considerando a necessidade de apropriação de conceitos científicos pelos estudantes.

Os **adolescentes** participantes desta pesquisa, com idades entre 16 e 18 anos, encontravam-se, provavelmente, na fase final da transição para o desenvolvimento mental superior, segundo Vigotski (2013). Essa etapa, caracterizada pela construção de novas conexões neurais, a memória, a atenção e a percepção do mundo sofrem transformações significativas, tornando-se mais complexas e voluntárias. Nessa fase, o engajamento dos jovens (atenção e percepção) em tarefas escolares foi afetado positivamente pela ficcionalização.

A **ficcionalização** dos conteúdos (estrutura do gênero dissertação-argumentativa e conteúdo temático povos indígenas), por meio da produção da “Redação nota 1000” e da

“Página de Instagram”, apresentaram-se como excelentes estratégias para estimular o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, pois ao serem desafiados a produzirem esses textos, foram motivados a buscarem conhecimentos e a desenvolverem capacidades de linguagem e cognitivas mais complexas.

As práticas de ensino, mobilizadas pela professora-pesquisadora, foram previamente pensadas para criar **motivos** nos estudantes, que os levariam a alcançar objetivos específicos (saberes necessários para a escrita de uma redação de qualidade), participando em todo o processo de forma ativa e produtiva, junto a movimentos de autoconsciência (momentos de generalizações, sínteses e metacognitivos). Consciência formada no processo de interiorização que, segundo Vigotski (2013, p. 127-129), é a atitude em relação ao mundo externo onde surgem conexões semânticas.

A **avaliação inicial** das produções textuais dos estudantes, realizada pela professora-pesquisadora, teve como objetivo identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos na produção de dissertações-argumentativas. A zona de desenvolvimento potencial, fundamentada na teoria de Vigotski, é representada pela distância entre o que o estudante já é capaz de fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda de um mediador. A partir dessa identificação, a professora pôde planejar atividades que desafiassem os estudantes a desenvolverem capacidades de linguagem na escrita.

Na intervenção didática, a concepção de **mediação** foi explorada de forma ampla, considerando diversos instrumentos que possibilitam a apropriação do conhecimento, como a professora, as propostas de tarefas (escritas e verbais), as verbalizações metalinguísticas e as **operações** cognitivas (análise, síntese, sistematização, generalização). Segundo Vigotski (2013), a generalização estabelece uma conexão entre as estruturas do pensamento e do sentido, ao mesmo tempo em que as desvincula de elementos concretos. O autor enfatiza o papel dos signos (linguagem) na mediação da aprendizagem, permitindo tanto a comunicação quanto a generalização. A partir da adolescência, a dupla função do signo torna-se ainda mais evidente, pois a generalização vem a ser indispensável para a construção de conhecimentos mais abstratos. No contexto da intervenção didática em análise, o processo de generalização ocorre, por exemplo, durante a produção textual, quando o estudante transcende o conteúdo específico e estabelece maiores relações.

A concepção **instrumental**, inspirada em Vigotski (2013, p. 121), orientou o modelo do dispositivo de ensino para a produção de dissertações-argumentativas. Ao utilizar tarefas e exercícios como instrumentos mediadores, explicitando as ações, operações de linguagem e objetivos específicos, o dispositivo de ensino propiciou a construção de novas conexões

conceituais e a atribuição de significado aos conhecimentos. A professora enquanto mediadora, atuou explicitando os objetivos do projeto, atividades e de cada uma das tarefas e promovendo a interdependência entre ensino e aprendizagem.

A professora-pesquisadora, por meio da verbalização, sistematizações, generalizações e tarefas, mediou o processo de ensino e aprendizagem, direcionando os estudantes à verbalização das ações individuais e coletivas e à realização das tarefas com os exercícios propostos, tendo objetivos claros. Por meio da intervenção didática, a professora-pesquisadora colocou-se em atividade de ensino, e considerando a participação de estudantes em defasagem de escrita, colocou os alunos em atividade de aprendizagem, instrumentalizando-se com um **dispositivo de ensino** composto de tarefas com exercícios escolares, com níveis progressivos de dificuldade.

Neste estudo, o planejamento do dispositivo buscou integrar alguns princípios vigotskianos relacionados a tarefas. A resolução de tarefas, segundo Vigotski (2013, p. 83), promove a formação de novas conexões conceituais, à medida que o sujeito estabelece relações com outros objetos e conhecimentos. A presença de um **objetivo na tarefa** dirigida é essencial, mas não suficiente para garantir a realização da tarefa. São os meios utilizados, ou seja, as ações e operações mentais mobilizadas, que permitem alcançar o objetivo proposto (Vigotski, 2014, p. 125). Essa tarefa dirigida foi realizada pela professora-pesquisadora, pois ao verbalizar os objetivos e explicar as ações e operações de linguagem que deviam ser mobilizadas, buscou mediar a apropriação de conceitos (conhecimentos sobre o conteúdo temático e estrutura do gênero) para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem de estudantes em defasagem.

O **desenvolvimento de conceitos**, intrinsecamente ligado às ações e operações de linguagem, descritas por Vigotski (1996), é fundamental para a construção de uma argumentação. Considerando que a dificuldade na expressão escrita da dissertação-argumentativa pode também ser afetada pela falta de desenvolvimento conceitual, este estudo foi baseado na hipótese de que um itinerário didático sistematizado, com atividades progressivamente mais complexas, pode promover a transição do pensamento em complexos para o pensamento em conceitos, o qual é essencial para a construção de argumentos coerentes e consistentes. Dessa forma, busca-se oferecer aos estudantes as ferramentas necessárias para a elaboração de textos argumentativos mais elaborados.

O fator imediato determinante no **desenvolvimento do pensamento conceitual** é a formação de conceitos ou apropriação por parte da **palavra**, como processo especial, complexo e diferenciado do pensamento, no qual participam e se combinam, de forma especial, todas as

funções intelectuais, como processos orientados a resolver uma tarefa dada (Vigotski, 2014, p. 131-132). Na adolescência, o desenvolvimento da imaginação percorre um trajeto que se inicia no concreto e avança para o abstrato, incluindo a formação de imagens mentais. Nesse processo, a generalização é essencial para a criação de conceitos, mas não assegura uma compreensão completa de um objeto, pois depende de relações habituais com outros elementos (Vigotski, 2013). Portanto, a apropriação de **um conceito abstrato** requer um conjunto de avaliações mais elaborado, levando em conta várias relações e interconexões com outros objetos, o que resulta em um entendimento mais profundo e abrangente (Vigotski, 2013, p. 82-83). Nesse sentido, uma possibilidade de abordagem de ensino envolve **estabelecer vínculos entre conceitos abstratos e situações práticas** por meio de atividades concretas. A organização pedagógica apresentada neste estudo seguiu essa linha, implementando metodologias como a análise de textos reais. Ademais, a orientação das tarefas propostas durante a intervenção didática relatada pela professora-pesquisadora, utilizando a palavra (signo), instigou operações que levaram os estudantes a um processo de apropriação de um conceito determinado, assim como a sua objetivação concreta, de forma ativa e voluntária. Visto que, sob essa abordagem, o objetivo não foi só a produção de textos dissertativos-argumentativos, mas também a compreensão e verbalização de termos técnicos associados ao gênero, favorecendo assim uma apropriação mais efetiva do conhecimento.

Para Vygotsky (2014, p. 169-184), os conceitos não científicos ou **cotidianos** abrangem representações gerais, utilizadas na experiência cotidiana, que não costumam superar o nível dos pseudoconceitos e, mesmo apresentando alguns elementos dos conceitos verdadeiros, não atendem à lógica dialética. Entretanto, o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em relação aos cotidianos, pois a definição verbal primária constitui o aspecto principal no desenvolvimento dos científicos que, devido à organização do sistema, desce para o concreto, enquanto os cotidianos, fora de uma sistematização determinada, ascendem para as generalizações. Sob essa lógica, há um maior nível de concentração na esfera dos conceitos científicos do que nos cotidianos. Às vezes, os conceitos cotidianos apresentam elementos frágeis devido à baixa capacidade de abstração e à forma arbitrária de operar com eles e, portanto, são utilizados de forma incorreta. Por outro lado, a fortaleza desses conceitos radica no uso voluntário, acontecendo, portanto, no campo do pensamento espontâneo. Sob essa abordagem, a professora-pesquisadora, em sua função de mediadora e guia, usou seu agir pedagógico intencional, por meio da “instrução”²⁷ verbalizada e dirigida para uma determinada

²⁷ “Instrução” no sentido de o professor verbalizar, de forma oral ou escrita, comandos guias para a realização de tarefas.

tarefa, e promoveu o ensino de **conceitos científicos** atrelados ao ensino da escrita de dissertação-argumentativa.

Enfim, fundamentando-se nos preceitos vigotskianos, tanto o **signo** quanto o **professor** e o **dispositivo de ensino** são instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Essa mediação direciona ações e operações psíquicas para a resolução de tarefas que envolvem lembrança, comparação, escolhas, entre outras, por meio da reflexão, do raciocínio, do planejamento, da autorregulação e da autoavaliação. Consequentemente, o ensino demanda o conhecimento dos processos naturais de desenvolvimento, de modo a prever o controle artificial desse processo. Portanto, a professora-pesquisadora defende que, nas práticas pedagógicas, o **conceito científico**, por constituir o principal objeto e objetivo do ensino, requer sistematização, incluindo nas aulas que envolvem o ensino da escrita. Para tanto, no seu planejamento, devem ser previstas ações de orientação que incentivem os estudantes a mobilizarem suas próprias estratégias de aprendizagem e apropriação do conceito científico durante a realização de tarefas.

O estudo sobre a organização de ensino, analisado sob a ótica de Vigotski, evidencia a relevância de vincular as ações pedagógicas a fundamentos teóricos, visando ao aprimoramento de capacidades de linguagem na escrita de jovens estudantes, de maneira abrangente, e de estudantes com defasagem de escrita. Ao implementar atividades que demandam a solução de problemas e a elaboração de textos, bem como ao empregar dispositivos didáticos que favorecem a interação entre os alunos, a professora é facilitada a apropriação de saberes. A partir da análise desse estudo, fica evidenciado que a perspectiva vigotskiana, ao ressaltar a importância dos recursos de mediação, representa uma alternativa importante para o ensino da escrita.

4.2.4 Avaliação da intervenção didática e validade

A Atividade Orientadora de Ensino norteou a organização de ensino de escrita e a Engenharia Didática orientou a **intervenção didática**, mediante ações de elaboração e implementação de um **itinerário didático** e uso de um **dispositivo de ensino**, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem para a escrita da dissertação argumentativa.

O itinerário didático foi planejado para promover a progressão das capacidades de linguagem na escrita dos estudantes. Após serem identificadas as dificuldades relacionadas ao atendimento ao tema e ao gênero, foram propostas tarefas diversificadas, que envolveram diferentes ações e operações de linguagem (de análise das dimensões do gênero, síntese e integração das partes, percepção guiada, identificação, comparação, seriação, diferenciação,

codificação, agrupamento etc.), por meio de tarefas com exercícios simples e complexos, momentos de escrita e de expressão oral, explicitação de conceitos (atividade metaverbal) reflexões, no formato individual e coletivo. Essa abordagem gradual, fundamentada em Dolz (2021), permitiu que os estudantes desenvolvessem as capacidades necessárias para a produção da dissertação argumentativa, superando algumas das dificuldades iniciais e interiorizando conhecimentos.

O dispositivo de ensino utilizado, detalhado nos apêndices A e B, foi estruturado em etapas, conforme proposto por Dolz (2021), envolvendo a análise dos objetos de ensino, a definição das dimensões a serem trabalhadas e a implementação de tarefas específicas, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

A avaliação da influência e da validade didática considera que o dispositivo de ensino apresentado neste trabalho foi desenvolvido em, aproximadamente, 20% da carga horária anual da disciplina Língua Portuguesa, no formato de itinerário de ensino da dissertação argumentativa, ancorado em situações comunicativas autênticas, conforme proposto por Dolz (2021). Ao participarem de um projeto ficcionalizado, os estudantes foram desafiados a mobilizar seus conhecimentos e capacidades de linguagem, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais profunda do gênero e da importância da escrita argumentativa.

De acordo com os critérios propostos por Schneuwly e Dolz (2004), o dispositivo de ensino elaborado neste estudo demonstrou promover progressão na escrita. A proposta cumpriu o princípio da **legitimidade**, pois considerou as características do gênero dissertação argumentativa e as exigências do currículo escolar. Além disso, foi **pertinente**, uma vez que as tarefas propostas foram adaptadas às necessidades e dificuldades dos jovens estudantes, especialmente daqueles com defasagem escolar. A organização do ensino seguiu uma progressão lógica, garantindo a **coerência** do processo. Por fim, o tempo destinado ao ensino foi suficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita, demonstrando a **viabilidade** da proposta. A efetividade do dispositivo foi evidenciada pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes na produção de dissertações argumentativas.

Com esses antecedentes, pode-se dizer que, em função dos critérios utilizados para refletir sobre a eficácia da organização de ensino, intervenção didática e dispositivo de ensino utilizado no itinerário, houve atendimento aos princípios de legitimidade, pertinência, coerência, viabilidade no intuito de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita da dissertação-argumentativa, por parte de estudantes em defasagem escolar.

4.3 Proposta de organização de ensino de dissertação-argumentativa

No intuito de propor um guia didático como instrumento de ensino da escrita do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa, visando à superação de obstáculos de estudantes em defasagem, no final do ensino médio, partiu-se do estudo de possíveis **aproximações e distâncias** entre as abordagens didáticas mobilizadas na investigação, de base *vigotskianas*, para fundamentar a organização de ensino considerando ações/operações de linguagem que promovam desenvolvimento de capacidades de linguagem. Para tal efeito, foram consideradas questões teóricas, conceituais e aportes práticos da Engenharia Didática de Ensino de Língua, da Atividade Orientadora de Ensino, do Interacionismo Sociodiscursivo e do Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos.

Por um lado, Vigotski fundamenta as suas contribuições teóricas na THC, trazendo, entre vários conceitos, o *Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos* e a sua relação com a interação e a mediação social através da linguagem (Vigotski, 2018). Por outro lado, a Atividade Orientadora de Ensino é uma abordagem prática e metodológica, com base nos princípios do **materialismo histórico-dialético**, para o ensino, que propõe a promoção da apropriação de saberes, por meio de ações/operações específicas e necessárias à produção de um objeto/objetivo (Moura *et al.*, 2010). Já o Interacionismo Sociodiscursivo, como base na sociolinguística, constitui-se de uma abordagem teórico-metodológica que aponta o uso da linguagem em atividades sociais como forma de construção de conhecimentos (Bronckart, 2003).

Com base em Bronckart (2003); Moura *et al.* (2010); Dolz *et al.* (2010); Schneuwly e Dolz (2004); Piotto (2020); Machado (2005), podem ser apontadas algumas proximidades e distanciamentos entre o Interacionismo Sociodiscursivo, Engenharia Didática de Ensino de Língua e a Atividade Orientadora de Ensino. A priori, ressalta-se que a concepção do *Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos* é uma **abordagem teórica** da psicologia do desenvolvimento de Vigotski (2018), enquanto a proposta da Engenharia Didática de Ensino de Língua é uma **abordagem teórico-metodológica**, inserida no Interacionismo Sociodiscursivo, e a Atividade Orientadora de Ensino corresponde a uma **abordagem didática** ancorada na Teoria Histórico-Cultural.

Com relação ao estatuto da **Atividade humana**, e **atividade de linguagem**, evidenciam-se grandes aproximações. Nesse contexto Vigotski (2018) afirma que, especificamente a linguagem é uma atividade social que, desde o ponto de vista psicológico, dá conta dos mecanismos de construção interna das experiências históricas (capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). Para o conceito de **atividade**, o Interacionismo

Sociodiscursivo e Engenharia Didática de Ensino de Língua apoiam-se em Leontiev, para defendê-la como sendo uma forma organização de comportamentos, no ambiente, onde indivíduos constroem coletivamente conhecimentos mediados pela linguagem. Nessa abordagem, o gênero de texto/discurso constitui uma atividade de linguagem inerente a diversas formações sociais (Bronckart, 2003). Da mesma forma, a Atividade Orientadora de Ensino ampara-se em Leontiev (1989), ao afirmar que a **atividade** pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer. Especificamente, nessa abordagem, a **atividade de linguagem** funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação.

No estatuto da **ação de linguagem** pode-se dizer que há um discreto afastamento. Por um lado, Vigotski (2018) considera a **ação de linguagem** como sendo um momento da atividade de linguagem, isto é, uma forma específica de atividade humana que envolve o uso da linguagem. O Interacionismo Sociodiscursivo e a Engenharia Didática de Ensino de Língua consideram que a **ação de linguagem** individual externa/interna (unidade psicológica) pode estar em ações como oral/escrita, apresentar, compreender, orientar, explicar, perguntar, responder, dialogar, interpretar, interagir, escrever, ler, memorizar, orientada de forma consciente por parte de um agente, como parte da atividade social. Nessa abordagem, a **ação de linguagem é o resultado** da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (Bronckart, 2003, p. 42). Para Atividade Orientadora de Ensino, a **ação de linguagem é mediadora** no processo de ensino e aprendizagem com intervenção de sujeitos para a construção do conhecimento. Isto é, a ação acontece pela intervenção intencional externa.

O estatuto da **operação mental** tem uma concepção próxima entre as abordagens, porém com algumas especificidades. Por um lado, Vigotski (2012, 2013) considera que **operações mentais** são processos cognitivos da mente humana, tais como percepção, memória, pensamento, **linguagem**, raciocínio, imaginação, atenção, resolução de problemas, planejamento, de compreensão, de expressão de ideias, de argumentação, de interpretação etc. No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo e da Engenharia Didática de Ensino de Língua, a ação de linguagem requer um conjunto de **operações de linguagem** que resultam na semiotização do texto (Machado, 2005, p. 424), sendo elas, contextualização, desenvolvimento de conteúdo temático, planificação, textualização, releitura/reescrita, sintagmatização, lexicalização (Dolz, *et al.*, 2010; Bronckart, 2003, p. 14). Para a Atividade Orientadora de Ensino, ação e **operação de linguagem** são mobilizadas por um indivíduo particular, que é movido por motivos e necessidades e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto da **aprendizagem** é visto como fazendo parte de uma atividade de linguagem. Nesse sentido, Vigotski (2018) concebe a **aprendizagem** como uma atividade ativa e interativa entre estudante e professor que visa ao desenvolvimento cognitivo. Para o Interacionismo Sociodiscursivo e a Engenharia Didática de Ensino de Língua, a **aprendizagem** é percebida com ênfase na atividade discursiva e linguística como meio de interação social e construção de conhecimento, sendo que é necessária sua prática, por exemplo, prática de escrita para aprender a escrever (Dolz, *et al.*, 2010). Para a Atividade Orientadora de Ensino, a **aprendizagem** é direcionada com ênfase na atividade de ensino do professor e de aprendizagem no estudante para a construção do conhecimento.

Quanto ao estatuto da **apropriação do conhecimento**, pode ser observada uma aproximação sensível no que tange ao processo de apropriação no contexto de práticas sociais. Por um lado, no contexto da aprendizagem do saber, Vigotski (2001) considera que a **apropriação de conceitos** e de significações se dá na experiência social da humanidade, acontecendo a partir das relações intersíquicas (atividade coletiva) em movimento para as intrapsíquicas (atividade individual). Por outro lado e de forma análoga, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Engenharia Didática de Ensino de Língua defendem que a **apropriação do conhecimento** resulta da ação de interiorização das significações, implicando a percepção das características das práticas sociais, das aptidões e das capacidades iniciais do aprendiz. Nessa abordagem, a apropriação de capacidades de linguagem implica a apropriação de práticas textuais (Dolz, *et al.*, 2010), por meio da semiotização de representações organizadas em textos/discursos, diversificados em gêneros. Já para a Atividade Orientadora de Ensino, a **apropriação de conceito** (científico) resulta da apropriação de ações/operações mobilizadas na produção de representações semiotizadas, no processo de apropriação da cultura humana (Moura *et al.*, 2010).

Sobre o estatuto do **objeto de ensino e aprendizagem**, as abordagens têm diferentes enfoques. Primeiramente, a partir dos estudos de Vigotski (2018), a unidade de análise pode ser considerada a **ação de linguagem**, sendo a unidade verbal a palavra. Já no Interacionismo Sociodiscursivo e na Engenharia Didática de Ensino de Língua, o objeto de ensino e aprendizagem é orientado pela produção da unidade verbal texto/discurso, diversificado em gêneros. Nessa abordagem, o objeto de ensino pode ser a **escrita ou a produção de textos orais** (Dolz *et al.*, 2010), por meio de práticas organizadas em itinerários de ensino (Dolz, 2016), norteadas por um gênero textual/discursivo específico, produto da interação social, como ferramenta de ensino ou suporte de uma atividade de linguagem e mediador do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, pela Atividade Orientadora de Ensino, o objeto de ensino e

aprendizagem é o **conceito científico**, considerado no planejamento da organização das práticas como atividade de ensino e aprendizagem (Moura *et al.*, 2010). Nesse sentido, o **conceito**, para Vigotski, (1996, p 81), corresponde ao “reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; forma-se como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de ter descoberto os nexos e as relações desse objeto com outros, incluindo em si”.

Vigotski (2018) concebe a **atividade de ensino** como uma atividade social, intencional e consciente, que deve considerar o conhecimento que ainda não foi apropriado pelos aprendizes, isto é, Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Essa ZDP vai ser lida pelo Interacionismo Sociodiscursivo e pela Engenharia Didática de Ensino de Língua como sendo os obstáculos possíveis para a produção oral/escrita de textos. Nesse contexto, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Engenharia Didática de Ensino de Língua caracterizam a **atividade de ensino** como conjunto de procedimentos intencionais, tarefas com exercícios escolares, estratégias convocadas durante a produção escrita/oral e ações/operações necessárias que instrumentalizam o professor visando à superação de obstáculos previamente observados. Nessa abordagem, tanto o agir pedagógico quanto o sistema de ações e operações são mediadores do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e de capacidades de linguagem. (Dolz, *et al.*, 2010). Por outro lado, a Atividade Orientadora de Ensino concebe a **atividade de ensino** como um modo de realização da educação análoga aos processos de formação das funções psíquicas superiores, que se dão na relação **mediada** por instrumentos culturais, dos sujeitos com os objetos. Nesse contexto, a ação pedagógica tem uma interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa (Moura *et al.*, 2010).

Nas diferentes abordagens o estatuto do desenvolvimento aponta a interação como essencial. Em primeiro lugar, segundo Vigotski *et al.* (2018), o **desenvolvimento** humano, assim como o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de aprendizagem, se dá por processos de interação (mediação) e internalização. Nesse sentido, Vigotski (2002) afirma que é na relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo. Por um lado, Bronckart (2003, p. 87) concebe o **desenvolvimento** como processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história. Nesse contexto, o desenvolvimento de capacidades de linguagem exige contato (interação) com os modelos de textos, generalizações e conceitualização. Por outro lado, segundo a abordagem da Atividade Orientadora de Ensino, a apropriação e criação de ferramentas simbólicas são necessárias para o **desenvolvimento** pleno das potencialidades humanas (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto de **mediação** apresenta aproximações entre as abordagens, visto que esse estatuto se vincula a instrumentos culturais, físicos e/ou simbólicos. Nesse âmbito, para Vigotski (2018), a **mediação social**, no processo de aprendizagem e interação, é fundamental para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a linguagem age como mediadora no processo de construção do conhecimento. Para o Interacionismo Sociodiscursivo e para a Engenharia Didática de Ensino de Língua, o contexto sociocultural é importante para a formação do indivíduo. Nesse processo, o instrumento de **mediação** é organizado por meio de tarefas com exercícios escolares, suportes, ferramentas ou dispositivos de aprendizagem em torno de gêneros de textos (Dolz, *et al.*, 2010). Na Atividade Orientadora de Ensino, a **mediação** se dá por meio de instrumentos culturais, como parte da atividade de ensino (Moura *et al.*, 2010).

O estatuto do **motivo** é muito caro para a AOE, aparecendo com frequência nos textos que remetem ao Interacionismo Sociodiscursivo e à Engenharia Didática de Ensino de Língua. Uma aproximação *vigotskiana* desse estatuto pode ser feita com o termo **estímulo**, visto que, para Vigotski (2012), o domínio do comportamento se dá num processo mediado por determinados estímulos auxiliares. Nesse contexto, para ambas as abordagens, **motivo** é a razão de agir, é a intenção, isto é, a necessidade do querer-fazer. Nessa abordagem, atitudes variáveis sobre a escrita e a necessidade de qualidade da escrita podem determinar o engajamento na escrita (Dolz, *et al.*, 2010). Da mesma forma, para a Atividade Orientadora de Ensino, segundo Piotto (2020), a representação da **necessidade** de promover **motivos** nos estudantes é indispensável no processo da promoção da atividade de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o **motivo** da atividade de aprendizagem deve ser, por parte dos estudantes, a aquisição de conceitos teóricos, mediante ações conscientes (Moura *et al.*, 2010).

Sobre o estatuto do **papel da estudante** no processo de ensino e aprendizagem, as diferentes abordagens apresentam evidentes aproximações. Vigotski *et al.* (2018) atribui um papel ativo, de consciência, ao estudante. Da mesma forma, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Engenharia Didática de Ensino de Língua valorizam a capacidade autorreflexiva ou consciente e autônoma no estudante. Nesse sentido, para Dolz (2016), é possível promover a participação ativa dos estudantes, colocando-os em situações de comunicação inspiradas em práticas sociais de referência, por meio de projetos didáticos de gênero que tenham sentido para os estudantes. Entretanto, segundo Moura *et al.* (2010), a Atividade Orientadora de Ensino considera que o estudante é um sujeito na atividade de aprendizagem, assim, o papel da estudante é a participação ativa de todo o processo. Por outro lado, essas abordagens conferem ao **professor** o papel de **mediador**, orientador e organizador do processo de ensino e

aprendizagem, que se utiliza do planejamento de tarefas e de instrumentos como mediadores do desenvolvimento de habilidades e de capacidades.

Finalmente, é possível fazer a leitura de pontos convergentes entre o Interacionismo Sociodiscursivo, a Engenharia Didática de Ensino de Língua e a Atividade Orientadora de Ensino, norteadas pelas bases *vigotskianas*. Entretanto, mesmo se tratando de enfoques sensivelmente diferentes, é possível apresentar um ponto comum que pode orientar uma proposta de organização de ensino de língua. O enfoque teórico e empírico de Vigotski (2018) apresenta as etapas do *Desenvolvimento do Pensamento em Conceitos*: do **sincrético**, passando pelo complexo ao pensamento em conceito, abstração e **generalização**. Fazendo uma aproximação forjada, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Engenharia Didática de Ensino de Língua, com enfoque teórico-metodológico propõe a mobilização de uma diversidade de tarefas, com propostas dinâmicas do **simples** para o **complexo**, que implica ir desde a análise dos elementos constitutivos (dimensões do gênero textual) até a integração das partes na totalidade do texto (**generalizações**), como parte de projetos educativos. Enquanto, a Atividade Orientadora de Ensino, com enfoque eminentemente didático, propõe o planejamento de tarefas que, atendendo a motivos/necessidades dos estudantes, e mobilização de ações/operações necessárias à apropriação de **conceitos científicos**. Assim, se “o desenvolvimento mental depende muito da organização e do método de instrução” (Rudniova, 2018, p. 161), é possível sugerir um roteiro de organização do ensino de língua, considerando as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003), Engenharia Didática de Ensino de Língua (Dolz *et al*, 2016), Atividade Orientadora de Ensino (Moura *et al.*, 2010) e Desenvolvimento de Pensamento em Conceitos (Vigotski, 2009).

Partindo-se da premissa defendida por Soares *et al.* (2016, p. 495), quem afirma que a coexistência de paradigmas diversos, incorporando elementos de diferentes correntes que complementem as mútuas concepções pedagógicas, colaboram com a compreensão e enriquecimento da prática educativa, esta seção traz uma proposta de intervenção de ensino considerando diversas abordagens.

Com a finalidade de propor a organização do ensino da dissertação-argumentativa, parte-se do princípio de que as funções mentais (ações/operações) envolvidas durante a apropriação de conhecimentos necessários à escrita, relacionam-se com capacidades de linguagem específicas para cada atividade. Nesse sentido, a principal característica desta proposta é **o foco do ensino considerando as ações/operações** que podem ser promovidas nas oficinas, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de textos/discursos.

Enfim, a proposta de organização do ensino da dissertação-argumentativa, ancorada em teorias como a de Vigotski, a Engenharia Didática de Ensino de Língua e a Atividade Orientadora de Ensino, busca promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem em estudantes do ensino médio. Ao analisar as convergências e divergências entre essas abordagens, é possível perceber que a linguagem é concebida como uma atividade social e mediadora da construção do conhecimento. A proposta pedagógica, portanto, enfatiza a importância de tarefas que mobilizem ações e operações de linguagem, como a contextualização, a textualização e a semiotização, a fim de promover a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento conceitual. A mediação do professor, nesse contexto, é fundamental para guiar os estudantes na apropriação de conhecimentos e na superação de obstáculos, considerando sempre a zona de desenvolvimento proximal e a necessidade de atividades desafiadoras.

No quadro 24, resume-se uma proposta de organização de ensino **anual**, no formato itinerário de ensino de língua, norteado pelo gênero dissertação-argumentativa, estruturado em **quatro momentos**: 1) do planejamento; 2) das oficinas; 3) da sistematização dos saberes e produção de textos; 4) da finalização do projeto e avaliação.

Quadro 24 – Proposta de um itinerário de ensino de língua, considerando estudantes em defasagem escolar, norteado por um gênero textual, com base em teorias de base *vigotskiana*

Interacionismo Sociodiscursivo – Engenharia Didática de Ensino de Língua – Atividade Orientadora de Ensino	Itinerário de ensino de língua
<i>Momento do planejamento...</i>	
Planejamento: princípio de legitimidade, pertinência, eficácia e solidarização, considerando a prática social onde o gênero textual principal é requerido. OBJETIVOS. Determinar os conceitos científicos-chaves e prioritários relacionados à produção de um gênero textual específico.	1. Determinação dos saberes (base teórica), conteúdos, competências e habilidade, referenciadas na BNCC (2018) e escolha do gênero textual/discursivo principal/alvo, como instrumento de viabilização do ensino desses saberes.
Apresentação do projeto anual de produção de textos aos estudantes, em torno de um gênero textual: problematização e ficcionalização. Promoção de operações de projeção de relação virtual, operadores de percepção. OBJETIVOS. Promover e identificar motivos e necessidades para aprendizagem e apropriação de saberes e/ou conhecimentos (conceitos, competência e habilidade).	2. Problematisação e desafio para a sua resolução ou ficcionalização de um projeto escolar visando ao engajamento e à participação num evento determinado, por meio da produção de um gênero de texto principal (dissertação-argumentativa). Exemplo: a partir do tema de redação a ser desenvolvido, podem ser propostos projetos sobre: construção de páginas no Instagram; elaboração de vídeo-reportagem; debate regrado; tribunal de júri; campanha comunitária etc.

Avaliação formativa. Saberes e conhecimentos que ainda não foram apropriados (ZNP). Observação e previsão dos obstáculos na produção de textos. OBJETIVOS. Observar os saberes e conhecimentos já apropriados e determinar os que faltam ser apropriados.	3. Produção inicial do gênero de texto principal (dissertação-argumentativa) (primeira escrita e/ou apresentação oral), visando ao reconhecimento e conscientização dos saberes que ainda não foram apropriados.
<i>Momento das oficinas...</i>	
Prática de ensino, no formato de oficinas, em grupo, por meio de tarefas com exercícios mediadores do processo de apropriação de saberes e conhecimentos, observando ações/operações de linguagem que promovam o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos, em função da avaliação da produção inicial.	
Interacionismo Sociodiscursivo – Engenharia Didática de Ensino de Língua – Atividade Orientadora de Ensino	4. Oficinas
Prioridade: promoção das representações sobre o contexto de produção para adaptar-se às características do referente (capacidade de ação), por meio de: → Operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e interação comunicativa sociosubjetiva de produção de textos. → Operações de mobilização de representações sobre o conteúdo temático ou referencial de conhecimentos de mundo. → Operações de mobilização de representações sobre o gênero de texto/discurso. OBJETIVOS → Promover a percepção do contexto de produção do gênero dissertação-argumentativa (quem, para quem, qual objetivo...) → Identificar o assunto principal ou temas e subtemas no texto (tese x introdução). → Reconhecer as generalidades e regularidades do exemplar de gênero de texto da ordem do argumentar.	a) PRÁTICA DE LEITURA, ESCUTA E ORALIDADE. Usando vários exemplares de gêneros de textos/discursos autênticos, com estilo de escrita diferente: 1 – Propor a leitura focando a compreensão do texto, de modo geral. 2 – Realizar questionamentos sobre o contexto de produção do texto; agente emissor; possível interlocutor; conteúdo ou tema principal e secundários; organização do texto, formato; objetivo provável da comunicação; elementos multissemióticos. Tarefas com exercícios que contemplem ações/operações de linguagem para identificar, perceber, reconhecer, comparar, diferenciar, caracterizar etc.
Prioridade: promoção das representações sobre os recursos discursivos para mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva), por meio de: → Operações de estruturação do plano geral do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). → Operações de escolha e articulações do tipo de discurso (<i>discurso teórico e relato interativo</i>). → Operações de escolha e articulação das sequências de texto (<i>argumentativa</i>). Promoção de operações de pensamento divergente, pensamento lógico, hipotético referencial, transitivo e analógico. OBJETIVOS	b) PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA. Utilizando-se de textos de referência e de frases ou de enunciados selecionados, propor: 1 – Tarefas com exercícios de análise de textos observando as funções e as especificidades de cada uma das partes do texto: introdução, desenvolvimento, conclusão, por meio de ações de destaque de palavras-chave que abrangem o tema principal; demarcação de tese ou ponto de vista defendido; elencar as principais justificativas mobilizadas nos processos argumentativos; apontar a retomada da opinião defendida na conclusão do texto. 2 – Tarefas com exercícios de desconstrução (recorte de segmentos argumentativos), classificação e reconstrução ou reorganização de textos (agrupar,

→ Promover a percepção das partes constituintes da infraestrutura do gênero de texto/discurso (<i>layout</i>) e suas funções: introdução, desenvolvimento e conclusão. → Propor formas de planificação e reorganização da linguagem, por meio da identificação de séries lexicais de campos semânticos específicos relacionados ao tema principal (desenvolvimento). → Identificar os segmentos que comportam o discurso, por meio da análise de sequências argumentativas.	reunir), observando a <i>sequência</i> de segmentos de texto predominante (<i>argumentativa</i>). 3 – Tarefas com exercícios de prática de interpretação de diferentes instruções de redações dos últimos vestibulares, solicitando a esquematização de um projeto de redação (tese e possíveis encaminhamentos), assim como a formação de campos semânticos com unidades lexicais relacionadas ao tema proposto. Tarefas com exercícios que contemplem ações/operações de linguagem para analisar, classificar, comparar, seriar, decodificar (textos multissemióticos), organizar, refazer, contestar, discordar, argumentar etc.
Prioridade: promoção das representações sobre os recursos linguísticos para dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva), por meio de: → Operações de emprego de mecanismos de textualização: conexão (<i>balizamento, empacotamento, encaixamento, ligação, fusão de segmentos</i>), coesão nominal (<i>anáforas</i>), coesão verbal (<i>unidades de valor temporal, advérbios, verbos e outros organizadores</i>). → Operações de emprego de mecanismos enunciativos: marcação de modalizadores (<i>lógicas, deônticas, apreciativas, pragmáticas</i>) e distribuição e responsabilidade das vozes enunciativas (<i>instâncias ou instituições sociais, autor empírico, personagens</i>). OBJETIVOS → Articular e estabelecer relação de dependência entre os segmentos de discurso. → Retomar o texto e substituir trechos textuais, por meio de unidades de textos diversificadas. Realizar a organização temporal do discurso. → Observar a coerência enunciativa e pragmática, por meio da análise de unidades linguísticas que indicam modos de se posicionamentos sobre o conteúdo temático (atribuição de validade, aceitabilidade, relevância, suficiência); perceber relações de intertextualidade; refletir sobre o papel das instituições sociais e produzir proposta de intervenção social para resolver um problema determinado.	c) PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA, INTERPRETAÇÃO, ORALIDADE E ESCRITA. Utilizando-se de textos empíricos ou de circulação autêntica, produzidos por diferentes instituições sociais, no intuito de promover a identificação dos diferentes recursos linguístico-discursivos, propor: 1 – Tarefas com exercícios de análise e destaque de unidades linguísticas de conexão (operadores argumentativos), retomadas de textos (anáforas) e temporalidade verbal. 2 – Tarefas com exercícios de identificação e responsabilização do discurso, pelo dito e não dito (voz e intertextualidade). 3 – Tarefas com exercícios de descrição do modo de dizer (<i>opinião, julgamento, sentimentos</i>), por meio da identificação de unidades linguísticas modais. 4 – Tarefas com exercícios de confrontação de informações falsas (prática oral, debates). 5 – Tarefa de redação de um parágrafo argumentativo sobre um determinado tema polêmico. 6 – Tarefas com exercícios de finalização (redação da conclusão) de um texto empírico contendo previamente introdução e desenvolvimento. Tarefas com exercícios que contemplem ações/operações de linguagem para identificar, ressaltar, analisar, classificar, corresponder, comparar, escolher, confrontar diferenciar, redigir etc.
Prioridade: promoção das representações sobre diferentes gêneros que colaboram com a apropriação do gênero de texto principal e sobre diversos recursos de semiotização inerentes à interpretação e compreensão de textos (capacidades de linguagem), por meio de → Operações de construção de enunciados e sentidos.	d) PRÁTICA DE LEITURA, DE PESQUISA E DE ORALIDADE Usando ferramentas tecnológicas, propor: 1 - Pesquisa de modelos de instruções de produção de textos (dissertação-argumentativa) de vestibulares e respectivas coletâneas.

→ Operações de escolha de itens lexicais e outras semioses. OBJETIVOS → Mobilizar e promover a percepção dos diferentes recursos linguísticos e semióticos que subsidiam a interpretação da instrução de produção de textos. → Promover a conscientização, por meio da autoavaliação utilizando-se de parâmetros das grades de avaliação.	2 - Apresentação oral (aula, seminário, videoaula, mesa redonda, bate-papo etc.) dos resultados da pesquisa no que tange a temas recorrentes. 3 – Avaliação de um texto produzido por um colega e explicação do resultado, com base em grades de avaliação, segundo os critérios da instituição (ENEM e UNESP). <i>Tarefas com exercícios que contemplem ações/operações de linguagem para identificar, destacar, analisar, depreender, sintetizar, avaliar etc.</i>
<i>Momento da sistematização dos saberes e produção de texto...</i>	
Promoção das capacidades metalinguísticas → Reflexão metalinguística e consolidação de saberes e/ou conhecimentos. <i>Promoção de operações de sistematização, organização coerente entre as partes, síntese e pensamento transitivo.</i> OBJETIVOS → Sistematizar os saberes e conhecimentos relacionados ao conceito científico e registro das generalizações.	5. Prática de metalinguagem. Aula dialógica centrada numa atividade metaverbal, utilizando-se de processos de reflexão, sistematização e generalização dos saberes e conhecimentos, promovendo: 1 – A retomada das características do gênero de texto/discurso principal (dissertação-argumentativa) e esquematizações ou mapas mentais, verbalização no formato escrito. 2 – O resumo do processo de produção e verbalização no formato oral. <i>Tarefas com exercícios que contemplem ações/operações de linguagem para reorganizar, sintetizar.</i>
Produção final do gênero textual principal: primeira, segunda... <i>Promoção de diferentes operações, com destaque da representação mental.</i> → Semiotização do gênero de texto/discurso principal, mobilizando capacidades de linguagem necessárias à produção textual/discursiva. → Revisão da produção pelos pares e retorno das produções por parte do professor. OBJETIVOS → Mobilizar conceitos científicos, saberes, conhecimentos, capacidades e habilidades necessários à produção do gênero textual/discurso principal.	6. Prática de escrita e reescrita. Produção do gênero de texto/discurso principal (dissertação-argumentativa): – Primeira escrita. – Reescrita. – Revisão pelos pares e uso de grades avaliativas. – Retorno do professor.
<i>Momento da finalização do projeto e avaliação...</i>	
Avaliação somativa considerando a apropriação de saberes/conhecimento e a superação, ou não, de obstáculos. <i>Promoção de operações diferentes, com ênfase na síntese.</i> Finalização colaborativa do projeto de língua. OBJETIVOS	7. Finalização/avaliação do projeto escolar, por meio da apresentação da materialidade produzida ao longo do projeto escolar e da avaliação/autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Observação da correspondência entre objeto/objetivo da atividade de ensino e a atividade de aprendizagem (conhecimento, conceito).	
--	--

Fonte: Sistematizado pela autora, 2024.

Inicialmente, as especificidades das tarefas com exercícios das oficinas que são propostas, no quadro 24, foram pensadas para estudantes da segunda série de ensino médio, podendo ser feita uma outra transposição para atender a estudantes da terceira série, por meio da mobilização de ações/operações de complexificação, como por exemplo, uso de argumentos de ressalva para desmentir informações falsas e desvendar falácias, a partir de vozes de autores reconhecidos na área científica.

Na organização do ensino, o foco nessas **ações e operações** é priorizado, por meio das operações de percepção, análise, classificação por semelhança e diferenças. comparação, seriação por vínculos em cadeia e difuso, síntese e generalizações, mas não é exclusivo da etapa das oficinas didáticas.

A proposta de itinerário de ensino de língua, contemplando planejamento, oficinas, sistematização e finalização, em torno do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa, como gênero principal, foi concebido como parte de um **projeto anual**. Nesse **itinerário**, parte-se de uma situação-problema (desencadeadora da atividade), ficcionalizado ou não, visando à promoção da percepção de **motivos** da **necessidade** de saberes (**conceitos**), por meio de **ações/operações** que possibilitem a apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de **capacidades de linguagem** específicas para a produção da dissertação-argumentativa. Nesse processo, a língua (signos) e outros instrumentos (tarefas com exercícios) constituem-se como **mediadores** do processo de apropriação de conceitos, por meio da promoção de situações de **metalinguagem**, em atividade de estudo. O agir do professor, em **atividade de ensino**, orienta esses momentos metaverbaís que devem fazer parte do projeto como um todo. Entretanto, as sistematizações, generalizações, síntese, avaliação, autoavaliação e o fechamento do projeto anual, por meio da exposição do projeto escolar à comunidade, constituem momentos tão importantes quanto o desenvolvimento das oficinas.

Finalmente, ao serem contemplados outros gêneros textuais/discursivos, orais/escritos, no projeto anual, é necessário que haja o ensino prévio a partir da análise do modelo teórico-didático do gênero de texto/discursivo.

Pensar en algún objeto con ayuda del concepto significa incluir este objeto en el complejo sistema de sus nexos y relaciones que se revelan en las definiciones del objeto (VIGOTSKI, 2012b, p. 78).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa é fundamentada em perspectivas vigotskianas, tais como a Engenharia Didática de Ensino de Língua e a Atividade Orientadora de Ensino. A professora, pesquisadora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem, instrumentalizada com um dispositivo de ensino, propôs um itinerário de ensino do gênero de texto/discurso dissertação-argumentativa e realizou intervenções didáticas objetivando o desenvolvimento de capacidades de linguagem de estudantes de ensino médio em defasagem de escrita.

Ao finalizar o desenvolvimento desta investigação, algumas considerações finais podem ser tecidas.

1) Com relação ao primeiro questionamento: de que maneira a organização de ensino e a intervenção didática afetam o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita de estudantes de ensino médio que apresentam defasagens? Para essa finalidade, foram analisadas produções textuais dos estudantes participantes, realizadas antes e depois da intervenção do professor. Nesse contexto, os resultados revelaram que:

- o itinerário de ensino utilizado na pesquisa, mobilizando ações e operações de linguagem específicas, melhorou a capacidade dos estudantes em abordar o **tema** proposto e em adaptarem seus textos ao **gênero** solicitado;
- a constatação da persistência de **dificuldades** relacionadas ao domínio da norma culta e da argumentação, pode ter sido influenciado pelo foco do itinerário de ensino que consistiu em promover as capacidades necessárias para o atendimento ao tema e ao gênero.

Portanto, a abordagem da Engenharia Didática de Ensino de Língua junto a Atividade Orientadora de Ensino, orientando práticas pedagógicas e a elaboração e itinerários e dispositivos de ensino, visando à apropriação de conhecimentos específicos, mostra-se promissora para ajudar a desenvolver capacidades de linguagem na produção escrita de estudantes em defasagem. Entretanto faz-se necessária a proposta de ações pedagógicas pontuais que considerem o desenvolvimento da argumentação de estudantes de ensino médio em situação de defasagem escolar.

2) Com relação à análise da intervenção didática, sob perspectiva vigotskiana, assim como das percepções dos estudantes e da professora-pesquisadora, no intuito de identificar pontos fortes e dificuldades que a implementação do dispositivo de ensino pode acarretar, os resultados obtidos evidenciaram que:

- a proposta pedagógica, ao considerar a zona de desenvolvimento proximal, por meio da análise da produção inicial e pela escolha de tarefas específicas, contribuiu para **reconhecer** quais **conhecimentos** eram necessários para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita dos estudantes;
- a avaliação da proposta de organização de ensino, sob perspectiva vigotskiana, e os dizeres dos estudantes e da professora apontaram para a importância de considerar no processo de elaboração do dispositivo a utilização de **textos** autênticos próximos à **realidade** do estudante;
- a geração de **motivos**, que podem ser ficcionalizados, e promoção de necessidades são caminhos interessantes para conseguir o **engajamento** dos jovens no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o “debate regrado” e a “página de Instagram” foram escolhas didáticas bem-sucedidas;
- a **mediação** do professor instrumentalizado, explicitando oralmente as instruções das atividades e conceptualizando as terminologias inerentes ao processo de apropriação de conceitos e conhecimentos são estratégias importantes para promover a conscientização ao longo do processo de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes;
- a **avaliação** contínua com retorno individualizado, assim como a flexibilização da intervenção didática para poder, em qualquer momento, intervir no processo, são ações de extrema importância, mesmo que isso implique uma grande mobilização de recursos que, muitas vezes, o profissional docente não dispõe;

De forma geral, a intervenção didática foi bem avaliada pelos estudantes. A professora-pesquisadora, consciente de seu papel de mediadora, observou criticamente os pontos fortes e as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, principalmente, durante a análise da intervenção didática na perspectiva vigotskiana. Ao final da pesquisa, percebe-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento da argumentação em estudantes de ensino médio, nas condições sócio-históricas das instituições de educação brasileira.

3) Com a finalidade de atender a necessidades específicas de estudantes de ensino médio com defasagem na escrita, a partir da mobilização de diferentes abordagens vigotskianas (Engenharia Didática de Ensino de Língua e da Atividade Orientadora de Ensino), foi proposto

um guia didático que pretende oferecer um recurso prático para professores que atuam com estudantes em defasagem. Para essa finalidade, o guia propõe:

- a organização do itinerário, em oficinas, vinculado a um **dispositivo** de ensino, com propostas de tarefas que explicitem as **ações/operações de linguagem** e os objetivos específicos de cada tarefa, visando à apropriação de conhecimentos ou conceitos científicos sistematizados ou capacidades de linguagem (objeto de aprendizagem);
- a **mediação** docente, considerando o gesto pedagógico intencional e metalinguístico didático de **verbalizar** a “instrução”²⁸, no momento da promoção de ações e operações de linguagem, de análise, síntese, seriação, organização, agrupamento, sistematização, generalização etc.;
- **atividades** diversificadas: leitura de diferentes gêneros de textos, compreensão de textos argumentativos, produção de textos próprios, discussão em grupos e debates, pesquisas extrassala, uso de textos autênticos multimodais (vídeos, imagens, jogos), exercícios de análise linguística, devolutivas individualizadas, autoavaliação e avaliações periódicas para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e ajustar as tarefas conforme necessário.

Na proposta de guia de ensino, reconhecer os estudantes com defasagem na escrita é o primeiro passo para direcionar ações específicas e adaptar tarefas que possibilitem a superação de dificuldades. Nesse processo, a verbalização das orientações das tarefas, de forma clara e explícita, assim como do objeto/objetivo de ensino, é essencial. Dessa forma, o guia de ensino é uma proposta de reflexão sobre a possibilidade de pensar o ensino numa perspectiva de promoção da equidade educacional.

4) Ainda que a correção automática de redações por meio de inteligência artificial não constitua objeto de estudo desta pesquisa, no contexto deste estudo, esse instrumento foi utilizado como complemento à análise manual facilitando a identificação de tendências num número considerável de textos. A combinação da análise manual de textos com a inteligência artificial permitiu uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita dos estudantes. Os resultados obtidos com a plataforma CRIA sugerem que essa ferramenta pode auxiliar o professor no planejamento do itinerário de ensino, permitindo tanto a obtenção de informações sobre a turma como o acompanhamento

²⁸ “Instrução” no sentido de o professor verbalizar, de forma oral ou escrita, comandos guias para a realização de tarefas (VIGOTSKI, 2014, p. 183).

individualizado dos alunos, pois ao apontar os tipos de dificuldades e os estudantes em defasagem, estratégias pedagógicas específicas podem ser implementadas visando à superação das dificuldades na escrita.

Os resultados desta pesquisa sugerem investigações futuras que aprofundem a compreensão sobre a recuperação de estudantes em **defasagem** na escrita, principalmente no que diz respeito à argumentação. Ao explorar diferentes tipos de intervenção didática, outros gêneros textuais e a inter-relação da escrita com outras áreas do conhecimento, é possível ampliar o espectro das pesquisas nessa área e contribuir para a elaboração de diversas propostas pedagógicas. Ao atender às necessidades específicas de estudantes com defasagem na escrita, esta pesquisa se alinha aos objetivos da Agenda 2030 da ONU, em especial ao objetivo 4.1, que visa garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para uma educação de qualidade e para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortex, 2011.
- ALVES, E. C. D. **A mecanização da escrita na redação ENEM: impactos na estrutura linguística e na organização dos parágrafos**. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/23398>. Acesso em: 02 set. 2024.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 316p. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/a%20formacao%20do%20espírito%20cientifico.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBALHO, I. L. G. **Produção textual e avaliação: um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino médio em relação ao gênero redação do ENEM**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal da Paraíba, 2023.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 370 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Revista e corrigida. Fortaleza: Parole, 2023.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (Tradução A. R. Machado e P. Cunha). Educ., 2003.
- BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 4, n. 6, 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- BULEA, E; BRONCKART, J. P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 2008.
- CANIZARES, K. A. L. **Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação-argumentativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.
- CANIZARES, K. A. L.; FERREIRA, A. A. G. O. Campanha comunitária virtual: uma proposta de intervenção didática. **Revista Didascalía**, p. 21-51, 2022. Disponível em: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1324>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CANIZARES, K. A. L.; MANZONI, R. M.; SANTOS, T. C. Atividade orientadora de ensino no contexto de ensino remoto emergencial: produção de uma revista literária virtual. In: MULHER, L. *et al.* (org). **Memórias do programa Temas Emergentes e ensino híbrido: relato dos educadores municipais de educação durante a pandemia (eletrônico)**. Santa Maria: Arco, p. 195-213, 2023. Disponível em: https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_145b38613a4342e09369db678195d613.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

CANIZARES, K. A. L.; SANTOS dos, T. C.; MANZONI, R. M. Modelização teórico-didática do gênero dissertação argumentativa adaptada ao vestibular da UNESP. Revista **CBTecle**, v. 3, n. 1, p. 154-174, 2019.

CARNEIRO, V. C. G. Engenharia didática: um referencial para ação investigativa e para formação de professores de Matemática. **Zetetike**, Campinas, UNICAMP, v. 13, n. 23, 2005, p. 85-11.

CARVALHO, L. C.; BUIN, E. Reflexos da educação básica nas redações do vestibular: considerações para formação de professores. **Uniletras**. v.43. 2021. DOI: 10.5212/Uniletras.v.43.17803.2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17803>. Acesso em: 06 ago. 2022.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. “Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desar-ollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia”, In: NAVARRO, M. **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior**. La Paz: Plural, 2017, pp. 49-64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/187175>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: Karwoski, A. M.; Gaydekska, B.; Brito, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, v. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 06 set. 2021.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A.K. A concepção da atividade de estudo dos estudantes In Puentes, R. V.; Mello, S. A. (Eds.). **Teoria da Atividade de Estudo: Livro II**. EDUFU, 2019, 191-2012. Disponível em <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book-teoria-da-atividade-de-estudo-2019-protegido-3.pdf>. Acesso em 16 ago. 2021.

DE PIETRO, J.-F. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **MOARA**–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, v. 2, n. 26, p. 15-53, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3310/0>. Acesso em: 05 dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v2i26.3310>

DO CARMO, J. H. F. **Ortografia reflexiva em ambientes digitais: propostas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43156/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v.22, n. 52, 2020.

DOLZ, J. **A engenharia didática das línguas: contribuições para democratizar o letramento**. (Palestra online), setembro de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lpY_IBGYX90. Acesso em: 25 abr. 2023.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática, **DELTA**, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DOLZ, J. (a) **Pesquisas em Engenharia Didática e Ensino de Línguas II: Identificação de Obstáculos de Aprendizagem e Elaboração de Intervenções**. (Disciplina ministrada na pós-graduação da USP). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da FFLCH-USP/São Paulo, sob a responsabilidade da professora Eliane Gouvêa Lousada. Maio, 2023.

DOLZ, J. (b) Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”. **Entretextos**, v. 23, n. 1Esp, p. 01-11, 2023.

DOLZ, J. Postface : l’obstacle dans l’enseignement des langues : conceptualisation et opérationnalisation didactique. In BASLEV, K. et al. **Les obstacles dans l’enseignement des langues et la formation des enseignants**. Éditions Lambert-Lucas, 2022.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D’Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78203>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: E.L. Nascimento (ed.), **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 110p, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o ensino oral e a escrita; apresentação de um procedimento. In Dolz, J.; Schneuwly, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Rojo, R. H. R.; Cordeiro, G. S. (Eds.). Mercado de Letras, 2004, 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. In R. Rojo e G. S. Cordeiro (Eds). Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C.; COUCHEPIN, C. T. Os obstáculos de aprendizagem e as interrupções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. **Revista NUPEM**, v. 9, n. 16, p. 71-86, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein ea construção mediada do conhecimento**. Artmed, 2002. E-book. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/269989271_Feuerstein_e_a_Construcao_Mediada_do_Conhecimento. Acesso em: 09 nov. 2021.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Sistema de avaliação de rendimento do Estado de São Paulo - SARESP**, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 06 fev. 2024.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: Eduem, 2014. ISBN. 978857628658-5.

LE MOS, C. T. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, v. 23, 61-71, 1977.

LEONTIEV, A.N. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEONTIEV, A.N. O Homem e a cultura. In.: Leontiev, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**, Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. O problema da atividade na psicologia, cap. 3. In Leontiev, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**, Mireveja, 2021.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: Damianovic, M. C. (Org). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral, 2007.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J. L.; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, pp. 547-573, 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar**. Bauru: Canal6, 2021.

MANZONI, R. M.; SANTOS, T. C.; CANIZARES, K. A. L. Innovación pedagógica con la Actividad Guía de Enseñanza: una experiencia con la carta argumentativa. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 19, n. 39, p. 275-286, 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MASCANHI, I. W. **Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental**: aportes do interacionismo sociodiscursivo. 2013. [223] f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93929>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MENDONÇA, S. G. L. Prefácio. In Puentes R. V.; Mello S. A. (Eds.) **Teoria da Atividade de Estudo**: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. *E-book*. (Série Ensino Desenvolvimento, v. 8). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MILLER, S. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. In Puentes R. V.; Mello S. A. (Eds.) **Teoria da Atividade de Estudo**: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 73-96. *E-book*. (Série Ensino Desenvolvimento, v. 8). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MIRANDA, F. O modelo de análise de textos e discursos do ISD: panorama histórico e (uma possível) configuração atual. In: III Jornada do GEPLA. 19 nov. 2020. **Palestra** (online). Fortaleza: CE: Universidade Federal do Ceará. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XMxP_plufFA. Acesso em: 19 nov. 2020.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, K. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 205-229, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444012>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; ARAÚJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PAVANI, C. F., KÖCHE, V. S., & BOFF, O. M. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, v. 4, n. 6, 1-13, 2006. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_redacao_de_vestibular.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

PICHETH, S. F., CASSANDRE, M. P., & THIOLLENT, M. J. M. Analizando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. 4, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>. Acesso em: 19 out. 2023.

PINHO, C. M.A. MOURA, A. F. D., GASPAR, M. A., & NAPOLITANO, D. M. R. Identificação de deficiências em textos educacionais com a aplicação de processamento de linguagem natural e aprendizado de máquina. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 2, p. 350-372, 2022.

PINHO, C.M.A., GASPAR, M.A.; SASSI, R.J. Aplicação de técnicas de inteligência artificial para classificação de fuga ao tema em redações. **Educação em Revista**, v. 40, e39773, 2024. (online). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YPPVRRKGdLdFbXTQXMmZgCc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839773>.

PIOTTO, D. C. Bases vigotskianas da Atividade Orientadora de Ensino. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, 334-354, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCCO, M. T. Crise na linguagem: a redação no vestibular. **Em Aberto**, v. 2, n. 12, 1983.

RUDNIOVA, E. I. As falsas ideias de L. S. Vigotski na pedologia. In: Vigotski, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. (trad. Z. Prestes; E. Tunes). Rio de Janeiro: E-papers, p. 149-176, 2018.

SANTOS, F. R. D. **O erro ortográfico na produção escrita de alunos da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Pará, 2021. Disponível em https://paginas.uepa.br/ppgell/wp-content/uploads/2022/01/Artigo-Final_Fabiola_Pos-Defesa-1.pdf. Acesso em 05 fev. 2023.

SANTOS, T. C.; CANIZARES, K. A. L.; MANZONI, R. M. Gênero Multissemiótico Fanzine, Modelização e Proposta de Intervenção Didática. **Línguas & Letras**, v. 23, n. 55, 2022.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Schneuwly, B Dolz, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Rojo, R. H. R. E Cordeiro, G. S. (Trad.). Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. (Rojo, R. H. R. E Cordeiro, G. S. Trad.). Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I. L. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116630, 2022.

SCHNEUWLY, B.; RONVEAUX, C. Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline. **Pratiques: Linguistique, littérature, didactique**, n. 189-190, 2021. Disponível

em: https://paginas.uepa.br/ppgell/wp-content/uploads/2022/01/Artigo-Final_Fabiola_Pos-Defesa-1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In Capellini, V. L. F.; Manzoni, R. M. (Eds.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sform_medicao.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, 375-397, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 30 out. 2023.

SOARES, J. F.; COLLARES, L. L. Evasão e Repetência Escolar: Impactos na Defasagem Idade-Série. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n. 154, p. 348-371, 2014.

TAVARES, S. M. **As alterações ortográficas no ensino médio**. 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Psicologia) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Franca, 2021. Disponível em <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/740/ASALTE~1.PDF?sequence=1&isAlloWed=y>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. (trad. Z. Prestes; E. Tunes). 21 Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, trad.), (2ª ed). Martins Fonte, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. (Trad. J. L. Camargo). São Paulo: Martins Fontes. 4 ed., 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (tradução Maria da Pena Villalobos), 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. El significado histórico de la crisis de la Psicología. (trad. J. M. Bravo). Madrid: Cofás, S. A., 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. (trad. J. M. Bravo). Madrid: Cofás, S. A., 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicología infantil. (traducción Lydia Kuper). Madrid-Móstoles: Cofás, S. A, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Teoría del desarrollo cultural de las funciones. (trad. M. M. Rotger) São Paulo: Fausto, 1995. Disponível em <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia.**, v.21, n. 4, 681-701, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DE ENSINO DE DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA

ETAPA 1

3 horas-aula

OFICINA 1. Apresentação do projeto anual de produção de textos. Ficcionalização e problematização.

Desafio: criação de página de Instagram e produção de “Redação nota 1000”.

TAREFAS

Explicar a logística da intervenção didática e as propostas de tarefas com exercícios visando a apropriação dos saberes necessários à produção da redação nota 1000 e a alimentação de uma página de Instagram com informações obtidas sobre o assunto ao longo do projeto.

OFICINA 2. Questionário sobre a definição de termos relacionados à redação de vestibular e ao conteúdo temático, dirigido num jogo de seleção de palavras.

TAREFAS

a) Perguntar aos estudantes quais palavras conseguem definir: gênero textual, tese, premissa, justificativas, sequência argumentativa, contra-argumentos, organizadores textuais, operadores argumentativos, modalizadores discursivos, proposta de intervenção social na dissertação-argumentativa.

b) Propor a pesquisa dos termos e registro no caderno, pois serão resgatados em oficinas futuras.

OFICINA 3. Produção inicial da dissertação-argumentativa.

Proposta contendo textos motivadores e folha de redação.

Ações/operações de mobilização das representações sobre o gênero e sobre o conteúdo temático

TAREFAS

Escrever um exemplar de dissertação-argumentativa. Entregar a proposta, a folha de redação e explicitar os critérios gerais de avaliação.

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado. 2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas. 3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção. 4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que: 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”. 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo. 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto

TEXTOS MOTIVADORES

MANIFESTO EM DEFESA DOS POVOS INDÍGENAS
[...], Sonia Guajajara, e defende as reivindicações abaixo:

1. A demarcação de terras tradicionais;
 2. Reconhecimento de direito originário às terras;
 3. A educação bilíngue e intercultural;
 4. Saúde específica;
 5. Respeito à diversidade;
 6. Fomento à cultura;
 7. Combate ao racismo e discriminação;
 8. Política de proteção de povos isolados sem a imposição do contato;
 9. Política de gestão e proteção territorial;
 10. Garantia de espaços de diálogo, participação e efetivação do direito de consulta.
- Aliado à manifestação da Carta das Mulheres, o Diversitas exige o respeito à Constituição de 1988 que manda o Estado demarcar e proteger as áreas

ENSAIO: O BOM VIVER INDÍGENA E O FUTURO DA HUMANIDADE

os povos indígenas têm construído experiências realmente sustentáveis que podem orientar nossas escolhas futuras e assegurar a existência humana.

Estes povos têm nos ensinado que para construir o Bem Viver as pessoas devem pensá-lo para todos. Isso significa dizer que é preciso combater as injustiças, os privilégios e todos os mecanismos que geram a desigualdade. Assim, a “causa” indígena se vincula com a “causa” dos pobres e marginalizados e, desse modo, não deve ser pensada como uma questão à parte, desvinculada dos grandes desafios do mundo contemporâneo.

Um dos grandes ensinamentos que os povos indígenas têm nos transmitido, desde tempos imemoriais, é o de saber conviver com a Mãe Terra, dedicando-lhe respeito, amor e profundo zelo. Na visão desses povos, a terra é mais do que simplesmente o lugar onde se vive. Ela é sagrada, é capaz de

tradicionalmente ocupadas e necessárias à sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. [...]. <<https://diversitas.fflch.usp.br/manifesto-em-defesa-dos-povos-indigenas>> 23/01/2019

fazer germinar e de acolher plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, além dos humanos, compondo assim ambientes onde a vida frutifica em todo o seu esplendor. <<https://cimi.org.br/o-bem-viver-indigena-e-o-futuro-da-humanidade/>> Encarte Pedagógico, Iara Bonin, 12/2015

EDITORIAL ESTADÃO: O SUPREMO E AS TERRAS INDÍGENAS

A solução para a questão das terras indígenas foi dada pela Assembleia Constituinte. Cabe ao Supremo Tribunal Federal aplicá-la

A Constituição de 1988 não veio estimular indefinidamente a criação de novas reservas ou favorecer a proliferação de novos conflitos sobre o tema. O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em seu art. 67, indica precisamente que “a União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”. O texto constitucional tem, assim, um nítido sentido de pacificação, com precisa limitação temporal.

[...] A solução para a questão das terras indígenas foi dada pela Assembleia Constituinte, dentro do exposto objetivo de pacificar os conflitos. Cabe ao Supremo aplicá-la, sem ter a pretensão de inventar um novo ajuste. Além de extrapolar suas competências, uma medida à margem da Constituição suscitaria novas e infindáveis disputas. [...]. Estadão, 31/08/2021 <<https://agencia.fpagropecuaria.org.br/2021/08/31/editorial-estadao-o-supremo-e-as-terras-indigenas/>>

ARTIGO DE OPINIÃO: TERRAS INDÍGENAS EM QUESTÃO

A Constituição Cidadã de 1988 reconheceu as comunidades indígenas como povos originários do país e donos das terras que tradicionalmente ocupam e que eram espaço de vida dos seus ancestrais. Estabeleceu ainda prazo de cinco anos para que todos os territórios fossem demarcados. O mesmo prazo fixado pela Carta Magna anterior, escrita pelo regime militar, que também não foi cumprido.

Desde então, os sucessivos governos ignoraram os mandamentos constitucionais. Foram negligentes e desidraram o orçamento da Fundação Nacional do Índio (Funai), criada para defender os direitos das populações indígenas. Hoje, o país se depara com grave e séria agressão às populações nativas. O Projeto de Lei 490, aprovado pela Câmara dos Deputados, ainda a ser apreciado pelo Senado Federal, escancara as fronteiras das terras indígenas a todos e quaisquer intrusos, autorizados a explorar as riquezas naturais, sem que os ocupantes sejam ouvidos previamente, como determina a Constituição. Correio Braziliense. 01/07/2021

[...] <<https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2021/07/4934763-artigo-terras-indigenas-em-questao.html>>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios da demarcação das terras e futuro da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ETAPA 2 15 horas-aula

OFICINA 4. Exercício de reconhecimento sobre o uso de gêneros textuais diferentes observando o tema, o plano do texto e a tese/hipótese frente a uma questão polêmica.

Ações/operações de mobilização de representações sobre o gênero.

TAREFAS

- Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Solicitar a realização de tarefas com exercícios, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificar respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO 1

ALGUNS GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR. Existem, diferentes gêneros textuais da ordem do argumentar, como por exemplo: diálogo argumentativo, carta do/ao leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, dissertação argumentativa, editorial, ensaio, texto publicitário etc.

Conversar com os colegas, identificar o nome do gênero correspondentes à definição.

	Gênero textual que mistura duas estruturas fundamentais, presentes já em seu nome: a forma de carta (também conhecida como epístola) e a tipologia argumentativa. Geralmente, esse tipo de texto visa a defender um ponto de vista de um remetente para um destinatário.
	Modalidade de texto em prosa cuja função é fazer uma solicitação, reivindicar ou opinar sobre um assunto de grande relevância. Ela é destinada a uma audiência ampla e sua temática geralmente envolve questões de interesse social.
	Gênero textual híbrido que busca apresentar reflexões e pontos de vista pessoais a respeito de temas ou situações cotidianas. Ela se inicia com a apresentação temática, desenvolve-se com o aprofundamento da argumentação e é concluída com um desfecho que reitera a opinião do autor. A temática abrange diferentes assuntos e a sua linguagem e estrutura são híbridas, de modo que podem apresentar aspectos mais teóricos, poéticos, políticos, humorísticos, dramáticos etc.
	Gênero textual, de cunho político, cultural ou social, que visa a expressar o ponto de vista de um ou mais autores para um grande público, com intuito de sensibilizá-lo ou convencê-lo.
	Gênero textual jornalístico, apresenta e defende a opinião de um jornal ou revista em relação aos variados assuntos do cotidiano. Os editoriais não são notícias, mas, frequentemente, são produzidos a partir de algum fato, recente ou histórico. Isso significa que, para iniciarmos um editorial, sempre precisaremos de um fator gerador.
	Gênero textual argumentativo e expositivo que implica o ato de ensaiar, em que se expõe ideias, críticas, reflexões e impressões pessoais, realizando uma avaliação sobre determinado tema.
	Gênero texto é um tipo textual que consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos, opinião e explicações fundamentadas. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) esse é o tipo de texto solicitado aos estudantes, cujo tema aborda questões atuais de ordem social, científica, cultural ou política.

<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-argumentativa.htm>
<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>
<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/a-cronica-argumentativa.htm>
<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/manifesto.htm>
<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/editorial.htm>
<https://www.todamateria.com.br/o-ensaio-como-genero-textual/>
<https://www.todamateria.com.br/texto-dissertativo-argumentativo/>

EXERCÍCIO 2

Analisar cada um dos exemplos seguintes correspondentes a diferentes gêneros textuais/discursivos da ordem do argumentar e responder.

a) MANIFESTO

Mestres e pais, nesta reunião, nós estudantes da escola Educar Ihes apresentamos um manifesto. O objetivo é esclarecer nosso posicionamento diante do vigente monitoramento realizado por esta instituição de ensino a partir do dia 10 do presente mês, quando a aluna Giomar Pereira fundou uma comunidade na rede Orkut para denegrir a imagem de outro estudante, Ariel Barras, ridicularizando seu desempenho escolar.

Com o feito, a aluna, que agiu erroneamente, foi advertida e suspensa por uma semana pela direção, não recebendo direito à realização de provas nesse período, atitude com que concordamos, e os demais estudantes se tornaram alvo de vigilância, nosso motivo de protesto. Como não concordamos com o bullying e qualquer forma de discriminação, pois entendemos que se deva respeitar a pluralidade de indivíduo opiniões, traços étnicos, habilidades, capacidades e crenças, aprovamos a punição de Giomar Pereira. Porém, há de considerar que o policiamento atual fere a privacidade dos estudantes.

Acreditamos que a liberdade de expressão foi uma das grandes conquistas do Iluminismo. Os filósofos representantes desse pensamento iniciaram a ideia de que cada integrante do povo não é um súdito de seu governante, tendo que acatar opinião e religião deste. Mas, entendiam que os membros da nação são cidadãos, e o governante seu representante, o que dilacera seu poder ilimitado, pois este passa a ser compartilhada por todos.

Desde o contratualismo, no início da época, já se aceita que o poder do governante não provém de Deus, todavia de um acordo entre os homens. O iluminismo expande esse conceito: se há um contrato, o poder emana do povo, porque é ele quem admite o governo, e, caso não concorde com as atitudes de seu representante, pode destitui-lo. Os comuns ganham, então, liberdade de opinião e expressão.

Igualmente, reivindicamos a nossa liberdade de pensar e agir. A vigilância que se observa é a mesma censura dos ditadores, contrários à divergência de ideias. Forçosamente, obtinham apoio, tal qual as assinalou Millôr Fernandes: “a diferença entre uma democracia e um país totalitário é que numa democracia todo mundo reclama, ninguém vive satisfeito. Mas, se você perguntar a qualquer cidadão de uma ditadura o que acha de seu país, ele responde sem hesitação: não posso me queixar”. Convocamos, pais e discentes, a eliminar a vigilância e priorizar o senso crítico, por meio do diálogo. A escola pela liberdade e autonomia de pensamento!

<https://guiadoestudante.abril.com.br/columa/redacao-para-o-enem-e-vestibular/correcao-da-redacao-manifesto-pelo-nao-monitoramento-nas-redes-sociais-proposta-de-redacao-unicamp-2012/>

b) EDITORIAL

Crimes virtuais desafiam autoridades

Os crimes virtuais têm crescido nos últimos anos, principalmente com a expansão das redes sociais e da internet. Em Minas Gerais, pelo menos 13 pessoas por dia são vítimas de estelionatários na web. Segundo dados da Secretaria de Estado de Segurança Pública (Sesp), só em janeiro deste ano as ocorrências saltaram para 404, uma expansão de 24% em relação às 324 apuradas em igual mês do ano passado. Nem mesmo os contribuintes do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e de outras taxas no Estado estão livres da ação dos bandidos.

O Departamento de Trânsito de Minas Gerais (Detran/MG) identificou ontem um site falso, que utilizava o nome do órgão para o possível furto de dados pessoais e dinheiro dos contribuintes. Pelo menos uma pessoa já foi vítima da ação dos bandidos no município de Itajubá, no Sul de Minas, mas o Detran ainda não conseguiu mensurar quantas pessoas podem ter caído no golpe. Pelo endereço falso, os criminosos conseguem informações para gerar boletos, além de furto de dados pessoais e de cartão de crédito.

A Polícia Civil já iniciou as investigações do caso e trabalha para retirar do ar o site com dados falsos do Detran/MG. O contribuinte que solicitou algum serviço e ainda não teve resposta pode ter sido vítima da ação de bandidos e deve comunicar o caso à corporação, o mais rápido possível, pelo telefone 181, o Disque Denúncia.

O usuário da web que pretende acessar os serviços do Detran deve evitar entrar no sistema por meio de e-mails recebidos nas redes ou por aplicativos de mensagens. Para evitar riscos de golpe, o correto é digitar o endereço "detran.mg.gov.br" diretamente na barra do navegador.

Dessa forma, ao navegar na internet, o consumidor deve estar sempre muito atento. Prefira sempre os sites de e-commerce de boa reputação e confira a segurança deles, normalmente mostrada por meio de um cadeado. As redes de computador e de wi-fi devem ser confiáveis e protegidas.

Antes de entrar em qualquer endereço, utilize um antivírus para detectar possíveis ameaças. Evite também fornecer dados pessoais desnecessários e desconfie de promoções extremamente vantajosas. Além disso, as compras por impulso devem ser evitadas. Dê preferência sempre ao pagamento no crédito, o que facilita em caso de um possível estorno. Todo cuidado é pouco!" (Jornal Hoje em dia – 30/01/2017)

<https://noticiasconcursos.com.br/texto-editorial-o-que-saber-antes-de-interpretar/>

c) CARTA AO/DO LEITOR

Reportagem de origem: Separação (323/2004) Divórcio sem (muito) stress. Nós, brasileiros, estamos acostumados a ver juras de amor, feitas diante de Deus, serem quebradas por traição, interesses financeiros e sexuais. Casais se separam como inimigos, quando poderiam ser bons amigos, sem traumas. JOSÉ WILDES DE LIMA

Jaboatão, PE

Separação

Carta do leitor

Bastante interessante a reportagem sobre separação. Mas acho que os advogados consultados, por sua competência, estão acostumados a tratar de grandes separações. Será que a maioria dos leitores de ÉPOCA tem obras de arte que precisam ser fotografadas antes da separação? Não seria mais útil dar conselhos mais básicos? Não seria interessante mostrar que a separação amigável não interfere no modo de partilha dos bens? Que, seja qual for o tipo de separação, ela não vai prejudicar o direito à pensão dos filhos? Que acordo amigável deve ser assinado com atenção, pois é bastante complicado mudar suas cláusulas? Acho que essas são dicas que podem interessar ao leitor médio.

ERNESTO LIPPMANN.

https://proenem.com.br/enem/redacao/carta-aberta-carta-do-leitor/?campaignid=15916339670&adgroupid=&adid=&qclid=Cj0KCQiAubmPBhCyARIsAJWNpiO6iUq-5u-4C50BE_cJqPHWa1LXxxG2DP1Ru4emtoFPRQXDGZXAXPQaAnrPEALw_wcB

d) CARTA ARGUMENTATIVA

24 de agosto de 1954

Brasileiros,

Mais uma vez, as forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e desencadeiam-se sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam; e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci.

Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo.

A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a Justiça da revisão do salário-mínimo desencadearam-se os ódios.

Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação avoluma-se. A Eletrobrás foi obstaculizada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre, não querem que o povo seja independente.

Assumi o governo dentro da espiral inflacionária que destruiu os valores do trabalho. Os lucros das empresas estrangeiras alcançavam até 500% ao ano. Nas declarações de valores do que importávamos existiam fraudes constatadas de mais de 100 milhões de dólares por ano. Veio a crise do café, valorizou-se nosso principal produto. Tentamos defender seu preço e a resposta foi uma violenta pressão sobre a nossa economia, a ponto de sermos obrigados a ceder.

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo e renunciando a mim mesmo, para defender o povo que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar a não ser o meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida.

Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos.

Quando vos vilipendiarem, sentireis no meu pensamento a força para a reação.

Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com perdão. E aos que pensam que me derrotam respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo, de quem fui escravo, não mais será escravo de ninguém.

Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue terá o preço do seu resgate.

Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.

Getúlio Vargas.

<https://brasile scola.uol.com.br/redacao/carta-argumentativa.htm>

e) ARTIGO DE OPINIÃO

CADA INDIVÍDUO É RESPONSÁVEL POR SUA CONDUTA

Cassildo Souza

Atribuir à sociedade como um todo a culpa por certos comportamentos errôneos não parece, em minha maneira de pensar, uma atitude sensata. Costumamos ouvir por aí coisas do tipo “O Brasil não tem mais jeito”, “O povo brasileiro é corrupto por natureza”, “Todas as pessoas são egoístas” e frases afins. Essa é uma visão já cristalizada no pensamento de boa parte de nosso povo.

Entretanto, se há equívocos, se existem erros, se modos ilícitos são verificados, eles sempre terão partido de um indivíduo. Mesmo que depois essas práticas se propaguem, somente serão contaminados por elas aqueles que assim o desejarem. Uma corporação que, por exemplo, está sob investigação criminal em decorrência da ação de alguns de seus componentes, não estará necessariamente corrompida em sua totalidade. Aliás, a meu juízo, isso é quase impossível de acontecer.

É preciso compreender que nem todo mundo se deixa influenciar por ações fraudulentas. De repente o que alguém acha interessante pode ser considerado totalmente inviável por outra pessoa e não acredito que seja justo um ser humano ser responsabilizado apenas por fazer parte de um grupo “contaminado”, mesmo sem ele, o cidadão, ter exercido qualquer coisa que comprometa a sua idoneidade moral.

Todos sabemos que um indivíduo é constituído suficientemente para pagar por suas falcaturas. Por isso, não concordo que haja julgamento geral. É preciso que saibamos separar o bom do ruim, o honesto do corrupto, o bom-caráter do mau-caráter, o dissimulado do verdadeiro. Todos têm consciência do que seja certo ou errado e devem carregar sozinhos o fardo de terem sido desleais, incorretos e vulgares, sem manchar a imagem daqueles que, por vias do destino, constituem certas facções que não apresentam, totalitariamente, uma conduta legal.

<https://entretextoseleituras.blogspot.com/p/cada-individuo-e-responsavel-por-sua.html>

f) DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA – Dissertação-argumentativa

Redação de *Natália Cristina Patrício da Silva*

A utilização dos meios de comunicação para manipular comportamentos não é recente no Brasil: ainda em 1937, Getúlio Vargas apropriou-se da divulgação de uma falsa ameaça comunista para legitimar a implantação de um governo ditatorial. Entretanto, os atuais mecanismos de controle de dados, proporcionados pela internet, revolucionaram de maneira negativa essa prática, uma vez que conferiram aos usuários uma sensação ilusória de acesso à informação, prejudicando a construção da autonomia intelectual e, por isso, demandam intervenções. Ademais, é imperioso ressaltar os principais impactos da manipulação, com destaque à influência nos hábitos de consumo e nas convicções pessoais dos usuários. Nesse contexto, as plataformas digitais, associadas aos algoritmos de filtragem de dados, proporcionaram um terreno fértil para a evolução dos anúncios publicitários. Isso ocorre porque, ao selecionar os interesses de consumo do internauta, baseado em publicações feitas por este, o sistema reorganiza as informações que chegam até ele, de modo a priorizar os anúncios complacentes ao gosto do usuário. Nesse viés, há uma pretensa sensação de liberdade de escolha, teorizada pela Escola de Frankfurt, já que todos os dados adquiridos estão sujeitos à coerção econômica. Dessa forma, há um bombardeio de

propagandas que influenciam os hábitos de consumo de quem é atingido, visto que, na maioria das vezes, resultam na aquisição do produto anunciado. Somado a isso, tendo em vista a capacidade dos algoritmos de selecionar o que vai ou não ser lido, estes podem ser usados para moldar interesses pessoais dos leitores, a fim de alcançar objetivos políticos e/ou econômicos. Nesse cenário, a divulgação de notícias falsas é utilizada como artifício para dispersar ideologias, contaminando o espaço de autonomia previsto pelo sociólogo Manuel Castells, o qual caracteriza a internet como ambiente importante para a amplitude da democracia, devido ao seu caráter informativo e deliberativo. Desse modo, o controle de dados torna-se nocivo ao desenvolvimento da consciência crítica dos usuários, bem como à possibilidade de uso da internet como instrumento de politização. Evidencia-se, portanto, que a manipulação advinda do controle de dados na internet é um obstáculo para a consolidação de uma educação libertadora. Por conseguinte, cabe ao Ministério da Educação investir em educação digital nas escolas, por meio da inclusão de disciplinas facultativas, as quais orientarão aos estudantes sobre as informações pessoais publicadas na internet, a fim de mitigar a influência exercida pelos algoritmos e, consequentemente, fomentar o uso mais consciente das plataformas digitais. Além disso, é necessário que o Ministério da Justiça, em parceria com empresas de tecnologia, crie canais de denúncia de “fake news”, mediante a implementação de indicadores de confiabilidade nas notícias veiculadas – como o projeto “The Trust Project” nos Estados Unidos – com o intuito de minimizar o compartilhamento de informações falsas e o impacto destas na sociedade. Feito isso, a sociedade brasileira poderá se proteger contra a manipulação e a desinformação.

<http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2019/outubro/24.10.2019redacaolink5.pdf>

Gêneros textuais/ discursivos	Qual é o tema?	Qual é a polêmica?	Quais são as partes do texto.	Qual é a tese ou hipótese do texto?	Uma outra hipótese seria?
Manifesto					
Editorial					
Carta ao/do leitor					
Carta argumentativa					
Artigo de opinião					
Dissertação- argumentativa					

OFICINA 5. Exercícios de comparação de *layout* de dissertação-argumentativa entre diferentes exemplares, com proposta de identificação, seriação, classificação, associação e agrupação de tipos de introdução por similaridade e produção escrita de introdução com destaque da tese.

Ações/operações de gerenciamento da infraestrutura textual.

TAREFAS

- Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Propor a realização de tarefas com exercícios, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificar as respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO 1

Analisar o Texto A correspondente a uma redação autêntica do Enem/2019 ("Democratização do acesso ao cinema no Brasil") e realizar as atividades propostas.

TEXTO A
Ao longo do processo de formação da sociedade, o pensamento cinematográfico consolidou-se em diversas comunidades. No início do século XX, com os regimes totalitários, por exemplo, o cinema era utilizado como meio de dominação à adesão das massas ao governo. Embora o cinema tenha se popularizado, posteriormente, como entretenimento, nota-se, na contemporaneidade, a sua limitação social, em virtude do discurso elitizado que o compõe e da falta de acesso por parte da população. Essa visão negativa pode ser significativamente minimizada, desde que acompanhada da desconstrução coletiva, junto à redução do custo do ingresso para a maior acessibilidade. Em primeira análise, é evidente que a herança ideológica da produção cinematográfica, como um recurso destinado às elites, conservou-se na coletividade e perpetuou a exclusão de classes inferiores. Nessa perspectiva, segundo Michel Foucault, filósofo francês, o poder articula-se em uma linguagem que cria mecanismos de controle e coerção, os quais aumentam a subordinação. Sob essa ótica, constata-se que o discurso hegemônico introduzido, na modernidade, moldou o

comportamento do cidadão a acreditar que o cinema deve se restringir a determinada parcela da sociedade, o que enfraquece o princípio de que todos os indivíduos têm o direito ao lazer e ao entretenimento. Desse modo, com a concepção instituída da produção cinematográfica como diversão das camadas altas, o cinema adquire o caráter elitista, o qual contribui com a exclusão do restante da população.

Além disso, uma comunidade que restringe o acesso ao cinema, por meio do custo de ingressos, representa um retrocesso para a coletividade que preza por igualdade. Nesse sentido, na teoria da percepção do estado da sociedade, de Émile Durkheim, sociólogo francês, abrangem-se duas divisões: "normal e patológico". Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que um ambiente patológico, em crise, rompe com o seu desenvolvimento, visto que um sistema desigual não favorece o progresso coletivo. Dessa forma, com a disponibilidade de ir ao cinema mediada pelo preço — que não leva em consideração a renda regional —, a democratização torna-se inviável.

Depreende-se, portanto, a relevância da igualdade do acesso ao cinema no Brasil. Para que isso ocorra, é necessário que o Estado proporcione a redução coerente do custo de ingressos por região, junto à difusão da importância da produção cinematográfica no cotidiano, nos meios de comunicação, por meio de anúncios, a fim de colaborar com o acesso igualitário. Ademais, a instituição educacional deve proporcionar aos indivíduos uma educação voltada à democratização coletiva do cinema, como entretenimento destinado às elites, por intermédio de debates e palestras, na área das Ciências Humanas, como forma de esclarecimento populacional. Assim, haverá um ambiente estável que colabore com a acessibilidade geral ao cinema no país.

(Alana Miranda, 22 anos)

a) Geralmente, no primeiro parágrafo (Introdução) é realizado a contextualização, indicando o tema, a tese/opinião a ser defendida e a apresentação das estratégias argumentativas. Responder.

- Como foi reescrita a proposta? Reescrever o tema conforme o texto de Alana.
- Qual é a tese do autor em relação ao tema proposto?
- Qual é a estratégia utilizada para organizar a defesa da tese?

b) Escolher uma sequência argumentativa do texto – um parágrafo, do desenvolvimento conforme o solicitado.

- Qual é a tese do autor no parágrafo? Reescrever a partir do tópico frasal
- Qual é a justificativa para sustentar o argumento usado?
- Quais CONECTIVOS apontando a introdução das justificativas/argumentos foram utilizados e qual o seu valor?

c) No último parágrafo da redação, geralmente, é redigida a síntese das ideias, é retomada a tese e proposta a intervenção social para resolver o problema levantado a partir do tema. Analisar a conclusão do texto de Alana.

- Reescreva a parte onde Alana retoma a TESE/tema
- Qual é o PROBLEMA a ser resolvido?
- Como Alana pretende resolver o problema? Qual é a intervenção?

EXERCÍCIO 2

No texto B, identificar as partes (*layout*) da dissertação-argumentativa. palavras-chave: sublinhar a tese/introdução, os tópicos frasais do desenvolvimento e a retomada da tese na conclusão.

TEXTO B

"De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.

A princípio, é lícito destacar que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra "Por que a voz importa?", a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privados dos meios de comunicação. A partir disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry. Nesse viés, poucos são os indivíduos que desfrutam do direito ao lazer e à cultura promovidos pela cinematografia, o qual está previsto na Constituição e deve ser garantido a todos pelo Estado.

Ademais, vale postular que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas — pautada em escadas —, não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais. À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.

Por fim, diante dos desafios supramencionados, é necessária a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas — por meio de cartilhas virtuais e curta-metragens a serem veiculados nas mídias sociais — a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas. Por sua vez, as empresas devem colaborar com a democratização do acesso ao cinema pela cobrança de valores mais acessíveis e pela construção de salas adaptadas. Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme "Cine Holiúdi". Isabela Cardoso, 21 anos

EXERCÍCIO 3

Analisar e comparar os Textos C e D (exemplares autênticos do Enem/2019: "Democratização do acesso ao cinema no Brasil") e realizar as atividades propostas.

TEXTO C	TEXTO D
"De acordo com a Constituição de 1988, todos os cidadãos possuem o direito ao lazer na comunidade. Contudo, na atual sociedade brasileira, há uma ínfima democratização do acesso aos cinemas devido, majoritariamente, à negligência governamental e à má formação socioeducacional. A priori, vale ressaltar o Pacto Social, do contratualista John Rawls, ao inferir que o Estado deve garantir os direitos imprescindíveis dos indivíduos, como o lazer e o bem-estar. No entanto, é evidente o rompimento desse contrato quanto aos cinemas brasileiros, visto que existe uma concentração desses espaços nas áreas de maiores rendas, o que torna um ambiente excludente para uma parcela da sociedade. Assim, é notória a ineficácia estatal na integração desse tipo de lazer para toda a população, pois, com a grande distância dos locais periféricos aos centros urbanos e o elevado custo para ter esse acesso, os cidadãos se desestimulam a frequentarem os cinemas. Além disso, alude-se ao pensamento do intelectual Paulo Freire, ao evidenciar que, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Sob essa perspectiva, percebe-se a importância do estímulo nas escolas ao acesso dos jovens ao cinema, haja vista que existem muitos jovens que não conhecem seus direitos ao lazer, como o pagamento do valor de meia entrada nos cinemas por estudantes. Dessa forma, as instituições de ensino possuem uma importante função na democratização desse acesso, colaborando para que os cidadãos possuam um acesso aos seus direitos e o hábito de frequentarem os cinemas. Portanto, urge ao governo federal, aliado às esferas estadual e municipal, descentralizar os cinemas, por meio da ampliação das redes cinematográficas em todo o Brasil e nos locais periféricos das cidades, com a finalidade de permitir que toda a sociedade tenha esse acesso, sem haver uma locomoção de longa duração e com custo acessível aos indivíduos de baixa renda. Ademais, compete à Escola, em parceria com as empresas cinematográficas, orientar os adolescentes a frequentarem os cinemas, por intermédio de projetos pedagógicos (como atividades lúdicas, filmes e documentários) que elucidem sobre a importância da crítica dos cinemas e como adquirir os direitos ao acesso ao lazer, a fim de aumentar o número de telespectadores dessa arte. Com isso, efetivar o que garante a Constituição de 1988, melhorando a democratização desse acesso." Letícia Islândia, 19 anos	"A Constituição Federal de 1988 — norma de maior hierarquia do sistema jurídico brasileiro — garante o acesso ao lazer. No entanto, a população se mostra distante da realidade prometida pela norma constitucional, haja vista que os cinemas brasileiros recebem um público cada vez menor. Dessa forma, entende-se que a desigualdade regional, bem como a elitização do acesso ao cinema apresentam-se como entraves para a inclusão na esfera cinematográfica. Em primeiro plano, é necessário ressaltar que o acesso ao cinema é mal distribuído no território brasileiro. A esse respeito, em 1956, durante o governo de Juscelino Kubitschek, multinacionais se instalaram no Brasil, majoritariamente, nas regiões Sul e Sudeste. Desse modo, na contemporaneidade, o país expandiu sua preferência regional para a indústria cinematográfica, de modo que as regiões Norte e Nordeste ainda se <i>apresentam</i> excluídas a esse acesso ao lazer, pelo fato de as empresas preferirem construir os cinemas em grandes metrópoles as quais lhes darão mais lucro. Nesse viés, enquanto parcela do país for privilegiada, o direito constitucional será uma realidade distante para parte da população. Ademais, outro fator é responsável pela deficiência da democratização no âmbito cinematográfico: a elitização do acesso. Segundo o filósofo Pierre Lévy, toda tecnologia cria seus excluídos, de fato, a população de baixa renda é mantida excluída no que diz respeito à tecnologia do cinema, devido à segregação socioespacial. Nesse sentido, grande parcela dos cinemas se <i>localiza</i> em "shoppings centers", com ingressos caros que nem todos podem pagar. Desse modo, é necessário que medidas sejam tomadas para garantir o acesso a todas as classes. Fica evidente, portanto, que nem todos têm acesso ao cinema como entretenimento. Nesse contexto, cabe ao Ministério da Cultura — órgão responsável pelo sistema cultural brasileiro — garantir à população a oportunidade de frequentar um cinema, por intermédio de políticas de descontos na compra de ingressos de acordo com a renda, a fim de incluir toda sociedade no "mundo cinematográfico". Dessa forma, os brasileiros verão o direito garantido pela Constituição como uma realidade próxima." Isabelle Moreira, 18 anos

- a) Sublinhar e destacar, nos textos 3 e 4, a tese. Redigir a PROBLEMATIZAÇÃO do tema da proposta “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” abordada em cada uma das redações.

Texto C	Texto D
---------	---------

- b) Comparar ambos os textos (3 e 4) e indicar as diferenças entre as estratégias argumentativas (*enumeração, exemplificação, definição, de autoridade, relação de causa e consequência, comparação, pergunta retórica etc.*). Reescrever as principais JUSTIFICATIVAS.

	Texto 3	Texto 4
2º parágrafo	<i>Argumento de...</i>	
3º parágrafo		

- c). Reescrever os trechos dos textos 3 e 4 onde são introduzidas as sequências argumentativas de OPOSIÇÃO. A argumentação por oposição (*restrição/adversativa e concessão*) consiste na apresentação de ponto de vista contrário à proposição inicial (*tópico frasal*). A oposição pode ser adversativa para introduzir um argumento contrário ao enunciado anteriormente (*mas, porém, todavia, embora, ainda que, mesmo que, apesar de*) ou concessiva quando antecede o argumento que será invalidado (*embora, se bem que, ainda que, apesar de...*).

	Relação adversativa	Relação concessiva
Texto C		
Texto D		

EXERCÍCIO 4

A estratégia de Ressalva (relação concessiva), frequentemente, é utilizada na elaboração da tese, na introdução. Nessa estratégia são reconhecidos problemas e limitações da própria afirmação e da afirmação contrária.

- a) Observar a estratégia argumentativa dos textos A, B, C e D. Apontar qual ou quais apresentam essa estratégia? Reescrever a(s) sentença(s) com a(s) ressalva(s).

- b) Sublinhar e destacar a estratégia de ressalva na seguinte introdução.

“A intolerância religiosa é um problema recorrente na história. Na Idade Média, por exemplo, os Tribunais do Santo Ofício – também chamados de Inquisição – julgavam e condenavam as pessoas que não acreditavam na religião católica. Apesar de o Brasil ser um país laico, tem-se, atualmente, um contexto análogo a essa situação: ainda persistem os casos de discriminação e preconceitos sofridos por algumas religiões. Sendo assim, encontrar caminhos para combater a intolerância religiosa, no Brasil, é um desafio que precisa ser enfrentado pela sociedade civil e pelo Estado.”

OFICINA 6. Exercícios de agrupamento e coleção por dissociação e contraste (diferenças na estrutura do argumento), em dialogicidade com a gramática normativa (conjunções, preposições, advérbios etc. para marcar afirmação, justificação, concessão, oposição, contra-argumento).

Ações/operações de gerenciamento da infraestrutura textual e operações de textualização.

ATIVIDADES

- a) Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
b) Solicitar a realização de tarefas com exercícios, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
c) Verificar as respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO 1

Os conectores são expressões que têm como objetivo principal fazer as ligações de orações, períodos e parágrafos, facilitando a progressão e a coesão do conteúdo, contribuindo com a coerência, compreensão e entendimento. Leia o texto.

TEXTO A	
Garimpo ilegal por contrato	
[...]	O projeto da Cabral Gold pretende ocupar cerca de 10 mil hectares do distrito de Cuiú-Cuiú, que já foi palco da maior corrida do ouro do país nas décadas de 1970 e 1980. Mais de 100 mil pessoas estiveram na região escavando em busca do minério, superando até os números da mais conhecida Serra Pelada. Após décadas fora do radar, no início dos anos 2000, diversos projetos estrangeiros aportaram no rio Tapajós para buscar ouro nas profundezas dos grandes garimpos. Foi aí que a Associação dos Posseiros do Garimpo Cuiú-Cuiú viu uma oportunidade. Em 2004, a entidade cedeu a área para a canadense Magellan iniciar pesquisas em busca de minérios. Depois, em 2017, o projeto foi comprado pela Cabral Gold. As autorizações de pesquisa para recolher material na área estavam vencidas desde 2013. Segundo a ANM, em 2017 a empresa chegou a solicitar pesquisa complementar, no entanto, nenhuma nova autorização para escavar o terreno foi incluída no Sigmine, o sistema de acompanhamento dos processos minerários ativos no Brasil. No contrato com a associação, a Cabral Gold autorizou a permanência dos garimpeiros no local com a promessa de pagamento que varia entre 2 e 6 milhões de dólares, dependendo do tamanho da mina a ser descoberta, pagos após a ANM liberar a concessão de lavra para a exploração da mina em profundidade. A legislação brasileira não permite a instalação de garimpos em áreas que já são requeridas para mineração industrial. Mesmo assim, a Cabral Gold autorizou a continuidade dos garimpos em Cuiú-Cuiú. Mas com um detalhe: se eximiu de qualquer responsabilidade sobre a legalidade das operações, que, segundo indica a empresa no texto, deve ser requerida à Agência Nacional de Mineração. [...] https://theintercept.com/2021/12/22/mineradora-canadense-aproveita-boiada-ouro-amazonia-sem-licenca-ambiental/

- a) A partir do texto, destacar e reescrever os elementos de conexão textual em cada coluna e indicar a função possível.

Preposição: liga as palavras estabelecendo diferentes tipos de relação (de, para...).

Conjunção: relaciona orações (assim, pois...).

Advérbio: modifica o sentido do verbo, adjetivo ou advérbio acrescentando-lhe uma circunstância (hoje...).

preposições, locuções prepositivas		conjunções, locuções conjuntivas		advérbios, locuções adverbiais	
expressão	função	expressão	função	expressão	função

- b) O que seria “garimpo ilegal”? Qual a relação entre garimpo, desmatamento e terras indígenas?

EXERCÍCIO 2

Os ORGANIZADORES TEXTUAIS são palavras ou termos que ligam ideias, frases, parágrafos e partes dentro de um texto e visam à coesão textual. Leia o seguinte texto.

Folha lucra com debate falso sobre ‘racismo reverso’ em ano de revisão da lei de cotas Folha ganha audiência com racismo e, mesmo com críticas dentro do próprio jornal, não pensa em mudar de rumo. Quando o STF decidiu por unanimidade pela constitucionalidade das cotas raciais em 2012, a Folha de São Paulo publicou um editorial criticando a medida. Para os donos do jornal, as cotas deveriam ser apenas sociais, já que as raciais seriam um “erro”, uma “obsessão importada” dos EUA. Dez anos após a implementação da lei, já se sabe que as cotas raciais são muito mais efetivas na inclusão de estudantes pretos do que as cotas sociais. Mas então não é possível que brancos sejam discriminados por pretos? Claro que é. O racismo estrutural não invalida um possível racismo existente entre relações interpessoais. Mas essa discriminação não opera dentro de uma estrutura que oprime brancos e coloca pretos nas melhores posições políticas e econômicas. Quem é branco como eu sabe que um xingamento de “branquelo” ou “palmito” não tem o poder de nos ofender. Claro, a discriminação contra brancos opera dentro de uma lógica individual, e não dentro de uma estrutura construída socialmente que nos oprime há séculos. Agora, chamar um preto de “macaco” é completamente diferente. Trata-se de uma ofensa que remete imediatamente ao racismo estrutural que nasceu na escravidão e hoje empurra pretos para as favelas e presídios. Quem equipara essas duas situações está, na prática, relativizando e minimizando a gravidade do racismo estrutural vigente. Tratar a suposta

discriminação contra brancos como um problema social a ser debatido em tempos em que a extrema direita racista está instalada no poder é imoral e desonesto. É o negacionismo científico em estado bruto travestido de opinião. É como se o racismo fosse um fenômeno solto na história, sem nenhuma ligação com as relações de poder que movem a sociedade. [...]

Essas falsas polêmicas geram audiência pro jornal ignorando as evidências e desrespeitando décadas de pesquisa científica sobre o tema. A Folha parece ter descoberto um novo nicho de mercado que opera sob a lógica da Economia da Atenção, mantendo o leitor envolto em uma série de textos contra e a favor de uma tese que não encontra eco na realidade. É uma tática comercial. Não se trata de pluralismo editorial, mas de lucro.

Trata-se de um debate que não existe dentro das universidades de ciências humanas, mas existe dentro da Folha. Me parece claro que toda essa polêmica artificial serve a dois propósitos: a manutenção do racismo estrutural e o crescimento da conta bancária dos donos da Folha.

<https://theintercept.com/2022/01/22/folha-debate-falso-racismo-reverso/>

- Reescrever os organizadores textuais encontrados no texto 2.
- Qual é o tema do texto 2?
- Definir “racismo estrutural”
- Redigir uma opinião fundamentada sobre o sistema de cotas na educação e no trabalho?

EXERCÍCIO 3

Os *operadores argumentativos* são elementos da língua que realizam ligações entre as orações dos períodos, estabelecendo relações de coordenação ou subordinação e indicando força argumentativa. Observar o exemplo e depois realizar as tarefas propostas.

- ⇒ Ana passará no vestibular. – Estuda. – Tem foco. – Presta atenção nas aulas. – Realiza as atividades propostas.
- ⇒ *Ana passará no vestibular, pois/ já que/ visto que... ela estuda, tem foco, presta atenção nas aulas e realiza as atividades propostas. Dessa forma/ por isso/ assim ao final do ano, ela estará pronta para o vestibular.*

- a) Analisar os trechos dos diferentes textos, sublinhar os operadores argumentativos e classificá-los por similaridade em relação a sua função. Cada texto pode ter vários operadores diferentes

TEXTO A

Um pequeno guia para Hannah Arendt: quem foi, banalidade do mal, totalitarismo. Izaías Pedro. 31/03/20

O mal é considerado assim não mais como algo surpreendente, fruto de mentes doentias, mas como um aspecto da sociedade, onde os comuns o praticam. Arendt argumenta que existiam vários como Eichmann, que não viam maldade em suas ações, pelo contrário, encaravam com a naturalidade de quem toma café da manhã.

<https://studentsforliberty.org/brazil/blog/um-pequeno-guia-para-hannah-arendt/>

TEXTO B

Como a violência afeta minorias no Brasil, segundo este relatório. NEXO, 08/06/19. André Cabette Fábio.

Atlas anual com dados de 2017 destaca que 75,5% das vítimas de homicídios são pessoas negras. E traz dados sobre violência contra mulheres, homossexuais e bissexuais. [...].

10% foi o aumento de notificações de violências contra homossexuais ou entre 2015 e 2016, quando comparados os registros realizados nas mesmas unidades do Sinan - ou seja, desconsiderando unidades que surgiram e que aumentaram a cobertura do registro.

35,3% foi o aumento de notificações de violências contra bissexuais entre 2015 e 2016, quando comparados os registros realizados nas mesmas unidades do Sinan. [...].

Embora avalie que os dados são “evidências do aumento de casos de violência contra a população LGBTI no país”, o Atlas ressalta que a limitação das informações disponíveis é um “desafio central ao avanço da agenda de direitos para essas pessoas”.

<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/06/09/Como-a-viol%C3%Aancia-afeta-minorias-no-Brasil-segundo-este-relat%C3%B3rio>

TEXTO C

O fenômeno dos youtubers mirins. Leo Maia, 17/2015

Televisão, tremei! A 3a geração de produtores de conteúdo chegou.

O inevitável aconteceu! Crianças entre 8 e 14 anos, inspiradas por youtubers famosos e desestimuladas pelo conteúdo infantil que passa na televisão, se tornaram produtoras de conteúdo e já somam milhões de inscritos em seus canais do Youtube, além de atrair dinheiro de anunciantes. [...]

Sabemos que a relação com a privacidade é bem menos rígida pra gerações mais jovens — que já nascem e crescem inseridas nessa cultura de over exposição. Se expor é a regra e não a exceção. Mas quando estamos falando de crianças, é consenso de que não é bom, saudável e seguro postar indiscriminadamente coisas sobre elas na internet. [...]

Essa é a primeira vez que estamos lidando com o fenômeno de crianças produzindo conteúdo na internet em larga escala. Ao mesmo tempo que é empolgante ver o quanto os hábitos de consumo de mídia mudaram, é também preocupante pensar no significado disso tudo e nos impactos que isso pode ter nessa geração.

Por enquanto, ninguém tem as respostas.

<https://medium.youpix.com.br/o-fen%C3%B4meno-dos-youtubers-mirins-d00e4d40b76d>

TEXTO D

Fama e julgamento moral eliminaram Luciano do BBB 22. UOL, Aline Ramos, 25/01/22

Com 49,31% dos votos, Luciano foi o primeiro eliminado do "BBB 22" (TV Globo). A sua saída do programa chega a ser irônica, afinal, entre todos da casa, ele foi o participante que deixou bastante claro o seu grande sonho de ser famoso. Se foi esse objetivo que o fez chegar até ali, também foi isso que o eliminou tão precocemente do jogo. [...]

Não há nada de errado em sonhar com a fama, principalmente dentro do BBB, mas Luciano teve dificuldades para se expressar sobre isso e foi desagradável em muitos momentos. [...]

Porém, não foi só a chatice e o sonho com a fama que eliminaram Luciano. Antes de entrar na casa, ele teve as suas redes sociais vasculhadas e viralizaram diversas curtidas do dançarino em conteúdos pornográficos. [...]. Tenho a sensação de que Luciano vai querer recusar a fama que tanto sonhou assim que descobrir que as coisas saíram bem diferentes do que imaginou ao entrar no Big Brother Brasil. Uma pena.

<https://www.uol.com.br/splash/colunas/aline-ramos/2022/01/25/fama-pornografia-e-acusacao-de-assedio-eliminaram-luciano-do-bbb-22.htm?cmpid=copiaecola>

Operador com função de	Texto 3 -	Operador com função de	Texto
Reforço argumentativo		Conclusão contrária, com ressalva	
Soma de argumentos		Introdução de pressupostos	
Introdução de conclusão		Indicativo de finalidade	
Introdução de conclusões opostas		Indicação de conformidade ou voz de autoridade	
Comparação entre argumentos		Marcação temporal	
Introdução de explicação (causa)		Outro...	

- b) Analisar o quadro com alguns operadores argumentativos e suas funções. Elaborar uma frase de cada uma das oito categorias.

1) até / mesmo / até mesmo/ inclusive Assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão. Ela me disse, inclusive, que você não era tão confiável.	2) e / também / ainda / nem (= e não) / não só... mas também/ tanto... como / além de... / além disso... / a par de... Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. João é o melhor candidato: tem boa formação em Economia, tem experiência no cargo e não se envolve em negociações.	3) porque / que / já que / pois Introduzem uma justificativa ou explicação (causa) relativa ao enunciado anterior Não fiques triste que este mundo é todo teu.	4) portanto / logo / por conseguinte / pois / em decorrência / dessa forma / consequentemente Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores. O custo de vida continua subindo; as condições de saúde do povo são péssimas e a educação vai de mal a pior. Portanto, não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar ao primeiro mundo.
5) já / ainda / agora Introduzem pressupostos no enunciado Ana ainda mora no Rio	6) mas / porém / contudo / todavia / no entanto contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. (não reconhece → discorda)	7) embora / ainda que / posto que / apesar de (que) contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. (reconhece → discorda)	8) quase / apenas distribuídos em escalas oposta: afirmação total ou negação total O voto não deveria ser obrigatório, visto que a maioria dos cidadãos já vota conscientemente: quase 80%.

Pressuposto = Ana morava no Rio antes	A equipe da casa não jogou mal, mas o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo.	Embora o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado.	São poucos, mesmo agora, os que votam conscientemente: Apenas 30%.
---------------------------------------	--	---	--

<https://sites.google.com/site/producaodetextoediscursos/operadores-argumentativos>

OFICINA 7. Atividade de recepção de textos diversos para mobilizar justificativas, encadeamento e inserção de diferentes formas argumentativas. Nesta ocasião, o gênero textual oral escolhido é o debate regrado com vídeo-reportagem, que relaciona o conteúdo temático do projeto (“Marco temporal”).

Ações/operações de mobilização de representações sobre o conteúdo temático.

TAREFAS

a) Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização do planejamento e organização de debate regrado com produção de vídeo-reportagem.

Promover o debate regrado é um gênero argumentativo oral que se realiza por meio da interação entre pessoas que desejam conhecer e discutir diferentes pontos de vista sobre um determinado tema polêmico.

b) Roteiro e sugestões aos estudantes

- Breve explicação sobre debate e regras.
- Apresentação do tema/assunto do debate.
- Assistir a um vídeo sobre o tema (https://www.youtube.com/watch?v=xt_22KM7K50; <https://www.youtube.com/watch?v=8053oXdk2Pc>)
- Assistir a um debate para visualizar a estrutura do gênero (<https://www.youtube.com/watch?v=wHo4GVKZeqI>).
- Pesquisar sobre o embasamento legal (Lei Federal sobre o assunto).
- Explicitar uma tese para promover o debate de opiniões “a favor” e o grupo “contra”; grupo das fakes.
- Estabelecer a duração do debate; tempo destinado a cada participante para defender sua ideia; sequência de etapas; forma de pedir/ceder a palavra; normas de respeito à opinião do outro.
- Organizar os grupos/participantes: Grupo MODERADOR (apresentador, questionador); Grupos DEBATEDORES (a favor; contra; FAKE); Grupo AUDIÊNCIA (questionadores); Grupo de FILMAGEM (vídeo-reportagem)

c) Conversar com os estudantes sobre algumas regras. Dar direito a todos os participantes de poderem expressar suas opiniões e argumentos. Não interferir quando o(s) outro(s) participante(s) estiver(em) expondo suas opiniões e argumentos. Respeitar os participantes, para não ofender com palavras ou gestos como: xingamento, zombaria, palavras de baixo calão, gestos obscenos etc. Ou seja, não agredir nem fisicamente, nem verbalmente. Não se julgar pessoas, mas, sim, as ideias. Jamais a discussão deve ser levada para o lado pessoal. Não se interrompe a exposição do outro. Deve haver igualdade de tempo para cada participante expressar suas ideias em igualdade de condições. Os participantes devem evitar repetir os argumentos. Quando um debatedor contra-argumenta em relação ao ponto de vista do outro participante, pode-se estabelecer o direito de réplica (o direito de dar uma resposta a argumentação do outro), em resposta a réplica, pode-se pedir tréplica (reforçar o ponto de vista dito inicialmente), o que depende apenas de um acordo entre os participantes e o moderador *antes* de se iniciar o debate. Os participantes devem observar as normas combinadas e atender às solicitações do mediador do debate.

d) Delimitar o tema (hipótese) do debate: A demarcação das terras dos povos indígenas é urgente.

e) Explicitar os critérios de avaliação: Conteúdo apresentado dentro do tema; Persuasão e relevância dos argumentos; Exemplificação dos argumentos apresentados; Coerência entre argumento, réplica e tréplica; Linguagem adequada; Postura de respeito e alteridade.

f) Apontar atitudes negativas: Exceder o tempo; Interrupção da outra equipe; Gestos e linguagem inapropriados; distorcer informações ou fatos.

g) Assistir à gravação do vídeo-reportagem do debate regrado.

OFICINA 8. Exercícios sobre reconhecimento e uso de anáforas, análise de unidades linguísticas modais que implicam a relação do autor com o tema, na forma de fato, verdade, possibilidade, probabilidade (concreta) e juízo de valor (indefinida) e identificação de falácias (imagem difusa e variável).

Operações de textualização.

TAREFAS

- Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Solicitar a realização dos exercícios, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificar as respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO

Ler com atenção a definição de termos modais e seguir as instruções para a realização de tarefas que retomam atividades anteriores.

Anáforas são palavras ou expressões repetidas em frases, versos ou cláusulas subsequentes, com o intuito de enfatizar a ideia expressa pela palavra ou expressão repetida, criar coesão textual e contribuir para a clareza e coesão do discurso.

Modalizadores discursivos são unidades linguísticas (modos verbais, verbos auxiliares, adjetivos, advérbios) que evidenciam o ponto de vista, atitude e posição do autor em relação ao tema. Podem ser utilizados para dar sentido de possibilidade e certeza: “é possível que”, “é impossível que”, “talvez” etc.; sentido de uma necessidade ou obrigação: “é preciso”, “faz-se necessário” etc. e; sentido de análise e julgamento: “felizmente”, “infelizmente” etc.

a) Observar e analisar o próximo exemplo. Analisar no segundo texto os termos que substituem algumas palavras em relação ao primeiro texto. Essa substituição se dá por meio do uso de termos anafóricos.

- ⇒ *Rita adorava ler. Ler transportava Rita para mundos imaginários. Imaginários cheios de aventuras e descobertas. Descobertas que enchiam os dias de Rita com alegria. Alegria que vinha das páginas dos livros. Livros que eram os melhores amigos de Rita. Amigos que a acompanhavam em todas as fases da vida.*
- ⇒ *Rita adorava ler, porque isso a transportava para mundos imaginários ϕ cheios de aventuras e descobertas que enchiam os dias de Rita com a alegria vinda das páginas dos livros. Os livros que eram os melhores amigos de Rita, pois eles a acompanhavam em todas as fases da vida.*

b) Observar e analisar o seguinte exemplo sobre uso de modalizadores textuais (certeza, possibilidade, necessidade etc.).

- ⇒ "O novo programa educacional proposto pelo governo certamente trará benefícios para o ensino. No entanto, algumas medidas podem demandar ajustes ao longo do tempo. É crucial que a sociedade participe ativamente desse processo, garantindo que as mudanças sejam efetivas. Em resumo, a melhoria na educação é uma meta alcançável, desde que haja colaboração e comprometimento de todos os envolvidos."
- ⇒ Termos modais: "Certamente", "No entanto", "Podem", "Crucial", "Efetivas", "Em resumo", "Alcançável", "Desde que".

c) Ressaltar com cores diferentes (lápiz de cor) cada uma das partes dos seguintes parágrafos, destacando, pelo menos um termo ou a expressão modal e um termo ou expressão anafórica em cada uma das partes da estrutura da dissertação-argumentativa.

INTRODUÇÃO tópico frasal justificativa/sustentação modalizadores	Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva. E,
---	--

<i>conclusão anáforas</i>	atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns.
DESENVOLVIMENTO <i>tópico frasal justificativa/sustentação modalizadores conclusão anáforas</i>	<i>Orkut, Twiter e Facebook</i> são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade delas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado. Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, mostram-se para a sociedade. Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem.
DESENVOLVIMENTO <i>tópico frasal justificativa/sustentação modalizadores conclusão anáforas</i>	Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade. Afinal, a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar. Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente.
DESENVOLVIMENTO <i>tópico frasal justificativa/sustentação modalizadores conclusão anáforas</i>	Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, mas que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema.
CONCLUSÃO <i>tópico frasal justificativa/sustentação modalizadores conclusão anáforas</i>	Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requerem cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se essas revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal.

d) Observar e analisar o exemplo sobre fato – verdade – opinião e juízo de valor – falácia. Conversar com os colegas e registrar, pelo menos, um exemplo de cada.

Exemplo

- | | |
|---|--|
| – A Lua é o satélite natural da Terra. | – <i>Fato</i> |
| – Os filmes de ficção científica são os melhores. | – <i>Opinião:</i> |
| – Comer vegetais todos os dias é saudável. | – <i>Verdade (geralmente aceita cientificamente)</i> |
| – O cantor X é o melhor de todos os tempos. | – <i>Opinião</i> |
| – Todos os políticos são corruptos. | – <i>Falácia (generalização excessiva)</i> |
| – A matemática é a matéria mais difícil do mundo. | – <i>Opinião</i> |
| – A vacinação é uma conspiração para controlar a população. | – <i>Falácia (teoria da conspiração)</i> |
| – A água congela a 0 graus Celsius ao nível do mar. | – <i>Fato</i> |
| – O governo atual está fazendo um excelente trabalho. | – <i>Juízo de valor</i> |
| – O futebol é o esporte mais emocionante. | – <i>Opinião</i> |

OFICINA 9. Pesquisa e apresentação dos resultados sobre a semelhança dos papéis das instituições sociais brasileiras: família, escola, governo (legislativo, executivo, judiciário), igreja etc., relações de semelhança entre elas que possibilitem a intervenção na resolução de um problema.

Ações/operações de mobilização de representações sobre o conteúdo temático.

TAREFAS

a) Pesquisar as áreas em que podem ser organizadas as propostas de redação e de intervenção social. Citar possíveis instituições sociais que podem ser mobilizadas.

Respostas possíveis sobre as áreas: Meio Ambiente; saúde; tecnologia; educação; segurança; cidadania; cultura; ética; internet; economia etc.

b) Comentar sobre algumas instituições sociais:

- Governo (federal, estadual, municipal); Poder legislativo (deputados, senadores, vereadores); Poder executivo (presidente, governador, prefeito); Poder judiciário; (políticas públicas, participação cidadã, transparência governamental).
- ONG (direitos humanos, meio ambiente, saúde, educação e desenvolvimento social).
- Mídia (influencia a opinião pública e a formação de ideias pode ser discutida em termos de responsabilidade social, representação equitativa e combate à desinformação).
- Escola (formação de indivíduos, melhorar o sistema de ensino, acesso igualitário à educação, e políticas educacionais).
- Família (políticas de apoio à família, como licença parental, creches e programas de assistência social).
- Saúde Pública (sistemas de saúde, hospitais e políticas de saúde pública podem ser explorados em relação ao acesso universal, prevenção de doenças e promoção do bem-estar).
- Religião (caridade, ética e contribuições para o bem comum).
- Empresas e setor privado (responsabilidade social corporativa, sustentabilidade e impacto econômico na comunidade).
- Sistema Judicial (promoção da justiça social, direitos civis, igualdade perante a lei e acesso à justiça).
- Comunidade Local (organizações comunitárias e voluntariado na intervenção social em nível mais próximo).

ETAPA 3 15 horas-aula

OFICINA 10. Sistematização dos elementos constitutivos necessários à produção da dissertação-argumentativa, por meio de mapas conceituais.

Ações/operações de síntese

TAREFAS

Resumir, em forma de mapa mental, os elementos que fazem parte da estrutura básica da dissertação-argumentativa. A sistematização é realizada concomitantemente, no quadro branco, com participação dos estudantes, e nos cadernos de anotações dos estudantes.

Espera-se que o estudante retome:

- Introdução: apresentação do tema; contextualização e delimitação do problema; apresentação da tese ou ponto de vista.
- Desenvolvimento/ Parágrafo 1 (argumento 1): apresentação de um argumento principal; apresentação de evidências ou exemplos que sustentem o argumento; conclusão parcial.
- Parágrafo 2 (argumento 2): apresentação de um segundo argumento; apresentação de evidências ou exemplos que sustentem o segundo argumento; conclusão parcial.
- Parágrafo 3 (argumento 3 ou contraponto): apresentação do ponto de vista oposto (contraponto); refutação ou resposta ao contraponto; apresentação de evidências ou exemplos que sustentem o terceiro argumento; conclusão parcial.
- Conclusão: recapitulação dos principais argumentos; reforço da tese ou ponto de vista; apresentação de uma solução ou proposta de intervenção.

OFICINA 11. Produção intermediária de um exemplar de dissertação-argumentativa.

Ações/operações de linguagem, representação mental, de pensamento lógico etc.

TAREFAS

Realização da produção escrita de texto, a partir de uma proposta de redação, com os textos motivadores e folha de redação (o mesmo tema da produção inicial).

OFICINA 12. Avaliação pelos pares, autoavaliação e feedback do professor conforme uma grade de critérios e níveis de desempenho preestabelecida.

Ações/operações de análise.

TAREFAS

Usar a grade para avaliação das produções pelos pares.

Competência	Descrição	200	160	120	80	40	0
1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	Adequação de: Ortografia, pontuação, concordância, regência						
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.	Adequação de: gênero textual dissertação- argumentativa, tema, argumentação/justificativa, autoria/conclusão, modalizadores						
3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Adequação de: Autoridade, exemplificação, evidências						
4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Adequação de: Conjunções, pronomes e preposições, organizadores, modalizadores						
5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Adequação de: O que fazer? Quem? (instituições), para que? (objetivo/meta) Como?						

OFICINA 13. Conceitualização por meio de questionário sobre a definição de termos relacionados à dissertação-argumentativa.

Ações/operações de representação mental etc.

TAREFAS

a) Solicitar aos estudantes as definições sobre: gênero textual, tese, premissa, justificativas, sequência argumentativa, contra-argumentos, organizadores textuais, operadores argumentativos, modalizadores discursivos, proposta de intervenção social na dissertação-argumentativa

b) Comparar as respostas dos questionários respondidos antes da intervenção didática com as registradas neste momento. Os estudantes participam ativamente desse processo avaliativo.

APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DE ENSINO DE DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA, 2ª INTERVENÇÃO

ETAPA 4 10 horas-aula

OFICINA 14. Apresentação dos obstáculos observados após a primeira intervenção, relevância da problematização e da interpretação das instruções de produção da dissertação-argumentativa e explicação das etapas e objetivos.

Ações/operações de análise e percepção de obstáculos

TAREFAS

- a) Correção de um exemplar produzido por um estudante sem atribuição de autoria.
- b) Levantamento do principal obstáculo: interpretação da proposta em relação ao conteúdo temático.

OFICINA 15. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: agrupamento por semelhanças de palavras-chave do tema para formulação da tese a ser defendida.

Ações/operações de análise, interpretação e agrupamento por semelhança de palavras-chave

TAREFAS

- a) Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- b) Solicitar a realização de tarefas com exercícios, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- c) Verificar as respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO

Ler e analisar as três propostas e os textos orientadores, destacando informações relevantes. Sublinhar e reescrever as palavras-chave do tema da proposta e da coletânea que devem aparecer ao longo da redação. Pensar em subtemas que contemplem diferentes palavras-chave; agrupe-as por semelhança. Redigir uma tese (opinião) relacionada à proposta, considerando as palavras-chave.

Proposta – 1	Proposta – 2	Proposta – 3
Tema & palavras-chave: Tese:	Tema & palavras-chave: Tese:	Tema & palavras-chave: Tese:
Definir o que é TESE:		
Quais informações devem aparecer na INTRODUÇÃO da dissertação-argumentativa:		

Proposta 1 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Qual é o limite entre a liberdade de expressão e a dignidade humana?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A – O direito à liberdade de expressão] sustenta muitos outros, como de liberdade de religião, de reunião pacífica e a habilidade de participar em questões políticas, mas a liberdade de expressão não é ilimitada. Uma metáfora comum para descrever seus limites é que você não pode gritar “fogo” falsamente em um teatro lotado e causar pânico e possíveis danos.	B – Bauman entende que a sociedade vive um momento de maior emancipação em relação às gerações anteriores. A sensação de liberdade individual foi atingida e todos podem se considerar mais livres para agir conforme seus desejos. Entretanto, essa liberdade não garante necessariamente um estado de satisfação – ela exige uma responsabilidade por esses atos, e joga aos indivíduos a responsabilidade pelos seus problemas. Assim, deveria partir do indivíduo uma compreensão
---	---

https://nacoesunidas.org/artigo-19-direito-a-liberdade-de-opiniao-e-expressao/, com ajustes	maior da consequência dos seus atos (...). A consciência deveria ser o mais próprio censor. http://atraves.tv/seguranca-e-liberdade/, com ajustes
---	--

Proposta 2 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “A Lei brasileira sobre aborto deve ser modificada?”

A – De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), anualmente, 39 mil mulheres morrem e milhões são hospitalizadas com complicações causadas por abortos inseguros. No Brasil, entre 2008 e 2019, mais de 700 mulheres brasileiras morreram por conta de interrupções de gravidez e cerca de 60% das vítimas eram negras, segundo dados do DataSUS. Uma das justificativas de quem defende a criminalização do aborto é que a vida começaria no momento da fecundação. Não há, porém, um consenso científico sobre o momento em que a vida inicia. Trata-se de critérios subjetivos, que muitas vezes acabam orientados por valores morais e até religiosos. https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/aborto-no-brasil-o-que-diz-a-lei-e-quais-os-debates-em-torno-do-tema/	B – No Brasil, a interrupção da gravidez é considerada um crime contra a vida humana pelo Código Penal (instituído em 1942) e é legal em apenas três casos: se a gestante corre risco de morrer e não haja outro meio de salvar a sua vida; se a gravidez for fruto de um estupro; se o feto for anencefálico, isto é, apresentar uma má formação rara do tubo neural, caracterizada pela ausência parcial do encéfalo e da calota craniana (votado em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal). Fora isso, o aborto é crime e a mulher que aborta ou consente o procedimento pode pegar de um a três anos de detenção e a pessoa que o realizar, com o consentimento da gestante ou sem, pode pegar de um a quatro anos de prisão. https://infoenem.com.br/temas-redacao-enem-descriminalizacao-do-aborto-no-brasil/
---	--

Proposta 3 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Tragédias ambientais: negligência ou fatalidade?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A – Duas semanas após o rompimento de uma barragem de rejeitos de minério em Mariana (MG) ainda sobram perguntas sobre os responsáveis pelo que já é considerado o maior desastre ambiental do Brasil e a dimensão dos custos para lidar com suas consequências. A Samarco, empresa que opera o complexo de barragens na região, e suas acionistas, a brasileira Vale e a anglo-australiana BHP Billiton, têm anunciado medidas de emergência para atender às populações locais e tentar reparar os já inúmeros danos ao meio ambiente. No entanto, faltam esclarecimentos sobre como avançam as investigações que vão determinar as razões do desastre. Entre as 48 notas publicadas pela mineradora Samarco em sua página oficial, apenas duas mencionam “investigações e estudos” sobre as causas do rompimento da barragem de Fundão. <i>BBC – Brasil</i>	B – Subiu para 232 o número de mortos devido à forte chuva do dia 15 de fevereiro em Petrópolis. (...) Segundo a prefeitura, até o momento, 210 vítimas da chuva foram sepultadas no Cemitério do Centro. https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/passa-de-230-numero-de-mortos-na-tragedia-das-chuvas-em-petropolis-rj/
--	---

OFICINA 16. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: agrupamento de palavras contrastantes ou opostas relacionadas às palavras-chave para estruturação de premissas.

Ações/operações de análise, interpretação e agrupamento por contraste de palavras-chave

TAREFAS

- A aula é iniciada explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Realização de tarefas com exercícios, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificação de respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO

Ler e analisar as três propostas e os textos orientadores. Sublinhar ou destacar as palavras-chave que devem aparecer na redação e distribuí-las em 2 ou 3 grupos de assuntos diferentes/contraste. Redigir uma opinião (premissa/oração) usando palavra(s)-chave retirada(s) de um dos grupos.

Proposta – 1	Proposta – 2	Proposta – 3
Palavras-chave GRUPO-1: Palavras-chave GRUPO-2: Palavras-chave GRUPO-3:	Palavras-chave GRUPO-1: Palavras-chave GRUPO-2: Palavras-chave GRUPO-3:	Palavras-chave GRUPO-1: Palavras-chave GRUPO-2: Palavras-chave GRUPO-3:
Premissa parágrafo 2:	Premissa parágrafo 2:	Premissa parágrafo 2:
Definir o que é PREMISSA:		
Quais informações aparecem no DESENVOLVIMENTO da dissertação-argumentativa:		

Proposta 1 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “O empoderamento feminino: modismo ou necessidade?”

A - Uma mulher vivendo, hoje, em um país em desenvolvimento, certamente tem um futuro com mais oportunidades do que tiveram sua mãe e sua avó. Afinal, vários são os aspectos que estão melhores para as mulheres no século XXI. há bastante chão a ser trilhado no caminho para uma sociedade em que as disparidades de gênero deixem de existir. Uma sociedade em que mulheres e meninas – metade da população do mundo – não sejam mais abandonadas. https://camaramaracanau.ce.gov.br/requerimentos/5855/Pl_028_2023_0000001.pdf	B - A igualdade de gênero descreve o conceito de que todos os seres humanos, tanto mulheres quanto homens, são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais e fazer escolhas sem as limitações impostas por estereótipos. Igualdade de gênero não significa que as mulheres e homens têm de ser idênticos, mas que os seus direitos, responsabilidades e oportunidades não dependem do fato de terem nascido com o sexo feminino ou masculino. Assim, a equidade entre gêneros significa que homens e mulheres devem ser tratados de maneira justa, de acordo com as respectivas necessidades. O tratamento deve, ainda, valorizar e favorecer, de modo equivalente, os direitos, benefícios, obrigações e oportunidades entre homens e mulheres. https://arquivosredigir.blob.core.windows.net/upload/6447c16d-68fe-4c8c-b28a-056ef017b612.pdf
--	---

Proposta 2 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Ativismo nas redes sociais: necessário, superado ou perigoso?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A - O ciberativismo é um termo recente e consiste na utilização da internet por grupos politicamente motivados que buscam difundir informações e reivindicações sem qualquer elemento intermediário com o objetivo de buscar apoio, debater e trocar informação, organizar e mobilizar indivíduos para ações, dentro e fora da rede. Com essas possibilidades, todos podem ser protagonistas de uma causa. https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/ciberativismo-o-ativismo-da-rede-para-as-ruas-o-ativismo-da-rede-para-as-ruas.htm	B - O Brasil vive um momento de instabilidade política como jamais visto. Contribuíram para esse fato não só a crise econômica, mas também a crise das instituições políticas. Nesse contexto, a população vem ganhando destaque ao promover as mais diversas mobilizações de apoio ou protesto às recorrentes tentativas de retomada do antigo equilíbrio alcançado pelo país. Com o amplo uso das redes sociais, como Twitter e Facebook, a divulgação de notícias e de eventos relacionados a esse fenômeno fez com que o interesse e a adesão nas mobilizações crescessem. http://www.each.usp.br/petsi/jornal/?p=1906
--	--

Proposta 3 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: A discussão sobre as distopias: desnecessário ou perigoso?

A - As distopias têm sido um tema constante no imaginário cultural da sociedade contemporânea, revelando temores quanto ao destino da humanidade. Uma das marcas dessa preocupação com futuro	B - No período de uma década, o Brasil "passou do sonho à distopia", afirma Gaspard Estrada, ao comparar o cenário atual brasileiro com ficções que retratam governos totalitários ou ideologias que criam condições de vida insustentáveis à sociedade. O tipo de projeto de sociedade é baseado na força, na intolerância, na violência, na desigualdade, na crueldade. Distopia social que joga todos contra todos, criando um Estado misto de teocracia evangélica com darwinismo social e austericídio neoliberal. Uma distopia social que entende segurança como morte e encarceramento do outro,
--	--

se revela na intensa produção de livros, filmes e séries que enfatizam catástrofes que podem transformar terrivelmente o modo de vida das pessoas em tempos vindouros.	principalmente se for negro e pobre, que vê a natureza e sociedades tradicionais e originárias como um inimigo a ser destruído, que vê a mulher como submissa e servil ao homem, que vê homossexuais, transgêneros, bissexuais e as demais formas de viver a sexualidade e o gênero como aberrações. Uma distopia social fundamentada, de forma ainda mais violenta, na exploração do trabalho e na sacralização da propriedade privada. Uma distopia que é inimiga da Educação e da Ciência. https://journals.openedition.org/espacoeconomia/12871
--	--

OFICINA 17. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: cadeia de argumentação com palavras-chave do tema; encadeamento de justificativas (dados estatísticos, citação científica, literária etc.) e escolha de operadores argumentativos.

Ações/operações de análise, interpretação e formação de cadeias de palavras-chave

TAREFAS

- Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Solicitar a realização de tarefas, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificar as respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIO

Ler e analisar as três propostas e os textos orientadores. Destacar as palavras-chave da proposta e da coletânea relacionadas ao tema e agrupe-as em 3 assuntos. Escolher um grupo e redigir uma opinião (premissa/oração 1) que contenha essas palavras-chave. Relacionar uma justificativa/argumento (exemplo, dados estatísticos, citação científica e/ou literária, constituição etc.), que sustente a opinião da premissa/oração 2. Redigir uma oração (premissa/oração 3) que junte as premissas/orações 1 e 2. Escolher um operador de conexão que relacione as premissas 1 e 2 e outro que junte as premissas 2 e 3. Redigir um parágrafo juntando todas as partes da cadeia argumentativa.

Proposta – 7	Proposta – 8	Proposta – 9
Palavras-chave da tese: Grupo 1 - palavras-chave parágrafo 2: Premissa + justificativa + conclusão:	Palavras-chave da tese: Grupo 2 - palavras-chave parágrafo 3: Premissa + justificativa + conclusão:	Palavras-chave da tese: Grupo 3 - palavras-chave parágrafo 4: Premissa + justificativa + conclusão:
10) Definir o que é SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA:		
11) Definir o que são OPERADORES textuais de conexão:		
12) Dê exemplos de OPERADORES argumentativos e OPERADORES de organização textual:		

Proposta 1 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Meritocracia: justiça ou privilégio?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A - Meritocracia é igualdade de condições e não de oportunidades. Quando se pensa em igualdade de condições, nós podemos pensar nas condições reais de vida, a classe social, a realidade concreta das pessoas para a sobrevivência digna e capaz de disputar espaço, melhores empregos e qualidade de vida dentro de uma sociedade capitalista. Se forem igualitárias as condições de vida, eu posso dizer que estamos apontando para a meritocracia em seu conceito justo. Caso contrário, não há meritocracia alguma. O que há é a falácia neoliberal da igualdade de oportunidades; é o privilégio de classe social mascarado, muito comum no Brasil. Por isso, se quiserem falar de meritocracia, falem de igualdade de condições e não igualdade de oportunidades, senão o mérito deixa de existir. Se dois pilotos,	B - Entenda por que remuneração deve ser sempre atrelada a resultado. Meritocracia na veia! A meritocracia é uma questão lógica. Entende-se que quem trabalha mais deve ser premiado pelo feito, pois do contrário haverá falta de incentivo e uma tendência natural para que prevaleça sempre a lei do mínimo esforço. Na realidade, esse modelo de trabalho visa a organizar a empresa de modo a garantir que as pessoas mais eficientes sejam recompensadas e tenham oportunidade de crescimento ou até mesmo sociedade no negócio. O resultado disso é
--	--

perfilados lado a lado, correrem, quem vai vencer, o que pilota um Fusca ou uma Ferrari? https://www.pratiquredacao.com.br/tema-de-redacao/unioeste-vestibular-2020	bom para empresa e para o funcionário, pois ambos aumentam suas receitas. https://www.pratiquredacao.com.br/tema-de-redacao/unioeste-vestibular-2020
---	--

Proposta 2 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: "Liberação do porte de armas para todos acima de 18 anos."

A - O debate sobre o acesso ao porte de armas, no final das contas, diz respeito a outros assuntos que, hora ou outra, vivem aparecendo também em redações e vestibulares: segurança pública e aumento da violência. Quem defende o armamento de civis, quase sempre justifica que a população armada teria melhores condições de se defender em uma sociedade cada vez mais violenta. Quem condena afirma que a violência aumentaria ainda mais com essa postura reativa, além do fato de que as armas do mercado legal poderiam ser desviadas para organizações criminosas. https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/tema-de-redacao-as-mudancas-na-posse-e-no-porte-de-armas-no-brasil/	B - Segundo dados obtidos pela BBC News Brasil com a PF, foram registradas 179.771 novas armas no ano passado, um aumento de 91% ante o registrado em 2019 (94.064), ano em que já havia ocorrido uma forte alta (84%). É o maior patamar da série disponibilizada pela instituição, que começa em 2009. Com isso, o resultado dos dois primeiros anos do governo Bolsonaro (273.835) representa um aumento de 183% em relação ao total de novos registros de armas de fogo em 2018 e 2017 (96.512). [BBC Brasil]
--	---

Proposta 3 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: "Bullying: brincadeira ou perversidade adolescente?"

A - Sabe aqueles apelidos e comentários maldosos que circulam entre os estudantes? Consideradas "coisas de estudante", essas maneiras de ridicularizar os colegas podem deixar marcas dolorosas e por vezes trágicas. https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download_progress.php?ref=42967&size=&ext=pdf&k	B - Assim como na pesquisa de 2012 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior parte dos entrevistados relataram em 2015 terem praticado bullying mais do que sofreram com o problema, e isso não apenas na escola, mas em qualquer ambiente que frequentam. Meninas são menos provocadoras do que meninos: 15,6% das alunas disseram já ter praticado bullying, enquanto entre os meninos a proporção sobe para 24,2%. A prática é um pouco mais frequente nas escolas privadas (21,2% dos entrevistados disseram fazer bullying) do que na rede pública (19,5%). https://www.pratiquredacao.com.br/tema-de-redacao/proposta-01-bullying-enem2021-07-06-18-07-15
--	--

OFICINA 18. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: problematização incorporando as palavras-chaves do tema e propostas de intervenção para resolver o problema, mobilizando instituições sociais

Ações/operações de análise, identificação e pensamento divergente

TAREFAS

- Iniciar a aula explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Solicitar a realização de tarefas, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificar as respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIOS

Ler e analisar as três propostas e os textos orientadores. Destacar as palavras-chave do tema da proposta e da coletânea. Indicar possíveis encaminhamentos para a argumentação por meio de grupos de palavras-chave (2 ou 3). Problematizar o tema/tese e pensar em instituições sociais (poder legislativo, executivo, judicial; governo federal, estadual, municipal; ONG; mídia; sociedade, família, escola...) que podem resolver o problema. Enumerar alguns termos modais. Redigir a conclusão, apresentando uma proposta intervenção quando for solicitado.

Proposta – 1	Proposta – 2	Proposta – 3
Tese: Palavras-chave do argumento-1: Palavras-chave do argumento-2: Palavras-chave do argumento-3:	Tese: Palavras-chave do argumento-1: Palavras-chave do argumento-2: Palavras-chave do argumento-3:	Tese: Palavras-chave do argumento-1: Palavras-chave do argumento-2: Palavras-chave do argumento-3:

Modal:	Modal:	Modal:
Problema:	Problema:	Problema:
Solução do problema: O que fazer? Quem vai fazer? Como vai fazer? Para que vai fazer?	Solução do problema: O que fazer? Quem vai fazer? Como vai fazer? Para que vai fazer?	Solução do problema: O que fazer? Quem vai fazer? Como vai fazer? Para que vai fazer?
Definir o que é MODALIZAÇÃO:		
Redigir a conclusão:		
Quais informações devem aparecer na CONCLUSÃO da dissertação-argumentativa:		

Proposta 1 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Criminalização das Fake News”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A - Fake News são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras. Não é uma piada, uma obra de ficção ou uma peça lúdica, mas sim uma mentira revestida de artifícios que lhe conferem aparência de verdade. Fake news não é uma novidade na sociedade, mas a escala em que pode ser produzida e difundida é que a eleva em nova categoria, poluindo e colocando em xeque todas as demais notícias. https://www.colegioequipeif.com.br/site/uploads/arquivos/projeto_redacao/1/redacao_tema2.pdf	B - Projeto de lei dispõe sobre a tipificação criminal da divulgação ou compartilhamento de informação falsa ou incompleta na rede mundial de computadores e dá outras providências. A rápida disseminação de informações pela internet tem sido um campo fértil para a proliferação de notícias falsas ou incompletas. Ato desta natureza causam sérios prejuízos, muitas vezes irreparáveis, tanto para pessoas físicas ou jurídicas, as quais não têm garantido o direito de defesa sobre os fatos falsamente divulgados. A presente medida tipifica penalmente o ato de divulgar ou compartilhar notícia falsa na rede mundial de computadores, de modo a combater esta prática nefasta. https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmli/bitstream/handle/bdtse/8271/2018_barreto_fake_news_criminalizacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y
---	--

Proposta 2 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “Grafite: entre o vandalismo e a arte.”

A - Arte de rua, intervenção urbana, grafite, pichação, lambe-lambe, são inúmeros os termos pelos quais é conhecida a atividade pictórica em muros, paredes e superfícies de prédios nas cidades do mundo inteiro. Muitas pessoas consideram tais trabalhos verdadeiros exemplos de arte plástica popular; outras afirmam que é puro vandalismo. https://guiadoestudante.abril.com.br	B - Quanto à manifestação da arte de rua em si, pode-se afirmar que ela abrange desde o vandalismo anárquico até a arte politicamente comprometida. Vai da pichação, cujo propósito é sujar, incomodar, agredir, chamar a atenção sobre determinado espaço urbano ou simplesmente desafiar a sociedade estabelecida e a autoridade, até o lambe-lambe e o grafite, nos quais se pretende criticar e transformar o status quo. https://guiadoestudante.abril.com.br
--	---

Proposta 3 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “A era da (hiper)conexão: possibilidades e limites?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A - “O mundo na palma da sua mão”. Talvez nenhuma outra frase seja capaz de sintetizar melhor o que, de fato, representam os smartphones. Para a atual geração de jovens – que anseia por viver intensamente cada segundo – essa ferramenta não poderia ser mais útil. Entretanto, o uso desses aparelhos por este segmento da população se tornou tão expressivo que pede uma análise mais cuidadosa sobre seus efeitos. https://descomplica.com.br/blog/modelo-de-redacao-geracao-smartphone-os-efeitos-dessa-tecnologia-cotidiano-jovem-brasileiro/	B - O documentário “O Dilema das Redes” retrata os problemas que as redes sociais, sites e aplicativos podem causar à saúde mental das pessoas. Nele, ex-funcionários da área de tecnologia explicam como funcionam os algoritmos e como eles influenciam nas redes. Esses especialistas confirmam que a dependência tecnológica prejudica a saúde mental, ao passo que os usuários são moldados pelas plataformas que acessam e como o uso excessivo da tecnologia resulta em problemas como dependência e doenças crônicas. https://vestibulares.estrategia.com/
---	---

OFICINA 19. Leitura de instruções e análise de propostas diferentes: elaboração de projeto de redação.

Ações/operações de análise e síntese

TAREFAS

- A aula é iniciada explicando a logística da realização da oficina e resgatando a conceitualização de vocabulário requerido para a realização dos exercícios.
- Realização de tarefas, em pequenos grupos. Acompanhamento da atividade pelo professor.
- Verificação de respostas de forma oral e colaborativa.

EXERCÍCIOS

Ler as duas propostas e os textos orientadores; destacar as palavras-chave do tema da proposta e da coletânea e organizar o projeto de redação de ambas as propostas.

Parágrafo 1: tese e palavras-chave da introdução:

Parágrafo 2: palavras-chave do argumento 1 e justificativas + conectivos + operadores

Parágrafo 3: palavras-chave do argumento 2 e justificativas + conectivos + operadores

Parágrafo 4: palavras-chave do argumento 3 e justificativas + conectivos + operadores

Parágrafo 5: modal + retomada da tese (pode finalizar com citação – ciência, literatura, constituição etc.)

Parágrafo 1: tese e palavras-chave da introdução:

Parágrafo 2: palavras-chave do argumento 1 e justificativas + conectivos + operadores

Parágrafo 3: palavras-chave do argumento 2 e justificativas + conectivos + operadores

Parágrafo 4: palavras-chave do argumento 3 e justificativas + conectivos + operadores

Parágrafo 5: modal + retomada da tese + proposta de intervenção (agente, ação, meio, finalidade)

Proposta 1 - Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “Constitucionalidade da ocupação religiosa nos espaços do poder público laico.”

O problema central é especificar as formas pelas quais se configuram relações de reconhecimento do religioso pelo Estado no Brasil no quadro definido pelo regime republicano. Em outras palavras, considerando a laicidade por causa dela ou apesar dela, como o Estado foi legitimando a presença do religioso no espaço público. De modo geral, é necessário problematizar a definição de fronteiras no interior do campo religioso e nas relações entre religião, sociedade e Estado no Brasil.

<https://www.scielo.br/j/rs/a/Qsh6vSD3yFVTK9dZBfHfLyF/abstract/?lang=pt>

No Brasil, em se tratando de laicidade, nos deparamos com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiásticos, o casamento torna-se civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual. Note-se que estamos no final do século XIX e a amplitude desse projeto de laicização coloca o Brasil ao lado, e mesmo à frente, de outros países igualmente comprometidos com aqueles princípios.

<https://www.scielo.br/j/rs/a/Qsh6vSD3yFVTK9dZBfHfLyF/>

Proposta 2 - A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Criminalização da LGBTQIA+fobia.”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu (...) criminalizar a homofobia como forma de racismo. Ao finalizar o julgamento da questão, a Corte (...) determinou que casos de agressões contra o público LGBT (lésbicas, gays, bissexuais,

“O levantamento do Ibope encomendado pela Ambev-Skol, obtido com exclusividade pelo Estado, questionou se os entrevistados têm algum tipo de preconceito. De 2.002 brasileiros e brasileiras abordados pelo Ibope, 17% disseram ‘sim’. (...) No entanto, 73% dos

transexuais e travestis) sejam enquadrados como o crime de racismo até que uma norma específica seja aprovada pelo Congresso Nacional. (...) A ministra Cármen Lúcia [argumentou]: "Numa sociedade discriminatória como a que vivemos, a mulher é diferente, o negro é diferente, o homossexual é diferente, o transexual é o diferente, diferente de quem traçou o modelo porque tinha poder para ser o espelho. Preconceito tem a ver com poder e comando."

<http://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2019-06/supremo-decide-criminalizar-homofobia-como-forma-de-racismo>

entrevistados assumem já ter feito comentários considerados racistas, machistas ou homofóbicos, segundo levantamento do Ibope. 'As pessoas tendem a dar a resposta politicamente correta. Quando perguntamos diretamente se a pessoa tem preconceito, ela acha que não tem. Só que, quando apresentamos frases preconceituosas, o índice aumenta bastante. (...)'

No Brasil, 44% dos pesquisados disseram já ter presenciado ou feito algum comentário homofóbico. A frase que os brasileiros mais declaram ter usado é 'Pode ser gay, mas não precisa beijar em público' (25%). Entre os que assumem ser preconceituosos, a homofobia é o preconceito mais declarado (29%), em todas as regiões do Brasil."

<https://www.estadao.com.br/brasil/so-2-em-cada-10-brasileiros-admitem-ser-preconceituosos-diz-pesquisa-do-ibope/>

OFICINA 20. Sistematização dos elementos constitutivos necessários à produção escrita e conceitualização por meio de questionário sobre a definição de termos relacionados à dissertação-argumentativa.

Ações/operações de síntese e generalização

TAREFAS

a) Retomar e sistematizar os elementos que constituem a estrutura básica da dissertação-argumentativa e dos processos argumentativos.

b) Questionamento oral sobre terminologia específica relacionada ao gênero de texto/discurso

- Como definir o gênero textual dissertação-argumentativa - Dissertação-argumentativa?
- O que é a tese, na dissertação-argumentativa?
- O que é premissa no discurso argumentativo?
- Que são os dados e as justificativas numa sequência argumentativa?
- Como é a estrutura básica de uma sequência argumentativa?
- Como definir contra-argumentos e argumentos de ressalva?
- Que são organizadores textuais
- Qual é a função dos operadores argumentativos?
- Que são modalizadores discursivos?
- Como redigir uma proposta de intervenção social na dissertação-argumentativa?

c) Comparar as respostas dos questionários respondidos anteriormente com as registradas neste momento

OFICINA 21. Produção final de um exemplar de dissertação-argumentativa e correção pelos pares.

Ações/operações de representações do gênero textual e do conteúdo temático

TAREFAS

a) Propor a produção escrita de texto, a partir de uma proposta de redação, com os textos motivadores e folha de redação (o mesmo tema da produção inicial).

b) Usar a grade para avaliação das produções pelos pares.

Competência	Descrição	200	160	120	80	40	0
1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.	Adequação de: Ortografia, pontuação, concordância, regência						
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.	Adequação de: gênero textual dissertação- argumentativa, tema, argumentação/justificativa, autoria/conclusão, modalizadores						

3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Adequação de: Autoridade, exemplificação, evidências						
4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Adequação de: Conjunções, pronomes e preposições, organizadores, modalizadores						
5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Adequação de: O que fazer? Quem? (instituições), para que? (objetivo/meta) Como?						

OFICINA 22. Autoavaliação, avaliação geral sobre a intervenção didática e feedback das avaliações.
Finalização do projeto anual de produção de textos.

Ações/operações de análise, síntese e generalização

ATIVIDADES

a) Para a autoavaliação, as perguntas (com respostas abertas e dissertativas) versaram sobre: idade, se trabalhavam, desejo imediato após concluir o ensino médio, qual a profissão que gostariam de seguir, forma de acesso a informações/atualidade, tempo dedicado à leitura livre e à escrita de redações.

b) Na fase de feedback e finalização do projeto anual são apresentadas as páginas de Instagram com informações dos povos indígenas e é realizada a votação das redações Nota 1000.

c) A avaliação geral sobre a intervenção didática versa sobre o seguinte questionamento:

1. Dê sua opinião sobre o conteúdo das aulas de redação (teoria e prática). Faça uma crítica usando exemplos concretos
2. Descreva como foi o seu aprendizado ao longo das aulas de redação. Faça um relato comparando seus conhecimentos de redação antes e após as aulas de redação. Dê exemplos concretos sobre o que você aprendeu e/ou não aprendeu (não entendeu).
3. Qual é a sua opinião sobre o tempo destinado às aulas de redação (teóricas e práticas)? Faça sugestões também.
4. Explique qual parte do conteúdo das aulas de redação (tese, tema, contexto, argumentação, justificativa, introdução, conclusão, intervenção, modalizadores, operadores argumentativos, layout, interpretação etc.) você considera mais fácil?
5. Explique qual foi a sua maior dificuldade (e/ou ainda é) sobre a escrita da redação dissertação-argumentativa?
6. E em relação a questões da cultura e literatura indígena, compare seu conhecimento anterior e posterior às aulas de redação deste ano. Disserte sobre os saberes que ficaram com você após as aulas (exemplos concretos).
7. Como você aprende melhor (redação)? Dê sugestões!

APÊNDICE C – TEXTOS EMPÍRICOS (*corpus* inicial)

Análise preliminar de textos empíricos (estudantes 1, 4, 8, 20, 29, 36), base para a elaboração do planejamento das atividades de ensino de língua

Tema: Desafios da demarcação das terras e futuro da cultura dos povos indígenas na sociedade brasileira. Textos orientadores: demarcação de terras, preservação da cultura/natureza. a) Foi abordado o tema proposto ao longo do texto, a partir de uma tese? b) O texto evidencia o layout do gênero textual e as partes estruturais cumprem a função adequada? c) Há evidências de sequências argumentativas complexas?	a	b	c
1 <i>Diante do país em que vivemos onde há uma sociedade extremamente preconceituosa, os indígenas sofrem com os atos hediondos por causa de sua cultura, terras e do m</i>	não	não	não
4 <i>Uma história esquecida</i> <i>Apesar de responsáveis por grande parte da cultura brasileira com suas músicas, medicina natural e tradições, os indígenas sempre foram ignorados, menosprezados e marginalizados pela sociedade estruturalmente racista em que vivemos.</i> <i>Mesmo com os meios de comunicação atuais, o povo indígena continua vendo suas terras sendo invadidas e tomadas, sua cultura esquecida e sua saúde colocada em risco na situação em que vivemos atualmente e não podem fazer nada na maior parte das vezes pois sabem que suas vozes não serão ouvidas, além de serem atacados e sofreram uma grande repressão política ou em situações mais críticas talvez até sejam mortos ou agredidos. No momento atual, por conta da COVID, as comunidades indígenas de todo o país se viram fragilizada, e também tiveram grandes perdas, não só de entes queridos e amigos mas também de informação, já que grande parte de seus conhecimentos são passados de geração em geração de maneira falada.</i> <i>Tendo em mente o fato de que os povos indígenas são integrantes importantes da nossa sociedade e também da nossa história, deveríamos ceder mais espaço e oportunidades para essa comunidade que é tão desprezada mas que ainda assim tem tanto a nos oferecer.</i>	Não	Não	Parcial
8 <i>Durante o crescimento do Brasil, a cultura indígena foi fortemente vandalizada, pois além de terem sido escravizados por anos, acabaram perdendo território e boa parte de sua cultura, já que não faziam registros, e passaram o conhecimento de boca em boca pelas gerações.</i> <i>Devido essa grande perda cultural, foi criado a Constituição de 1988, visando proteger o que restou de território e cultura indígena. Atualmente ainda se luta também por essa proteção, e agora também por mais direitos civis, como direito a respeito de diversidade, a participação, espaço, educação e saúde.</i> <i>Mesmo que a população indígena não tenha muito impacto em nossa sociedade em uma visão mais “capitalista”, priorizando mais suas antigas tradições, ainda são pessoas, devem ter seus direitos respeitados, mesmo que não contribuam tanto para o avanço da sociedade.</i>	não	não	não
20 <i>O Costume Brasileiro</i> <i>Os povos indígenas são o povo tradicional de nossa terra, onde desde o começo dos tempos foram e serão originários de alguns costumes que mesmo sem perceber nos apropriamos até hoje.</i> <i>Costumes que algumas vezes não são nem reconhecidos, mas ainda sim, influenciam o dia a dia. Palavras e significados de pessoas, animais e cidades que sempre estarão integrados no povo brasileiro. Aqueles que se tornam a essência do Brasil.</i> <i>Preservar a cultura entre a sociedade Brasileira nem sempre se mantém intacta, mas, a maneira que se passa de geração e visível e único.</i> <i>É fundamental reconhecer que a vasta beleza cultural mesmo diante tantas mudanças significativas na história, ainda possa ter a essência de costumes únicos que merecem a luta para que continuem sendo mantidos e admirados pelo povo originária, povo brasileiro e outras que se encontram ao ver tal individualidade.</i>	não	não	não
29 <i>Em branco</i>	não	não	não
36 <i>Afinal, “como podemos combater esse preconceito enraizado na sociedade?”. Segundo o artigo 5 da Constituição de 1988, “Todos somos iguais perante a lei”. Sendo esse nosso direito, podemos perceber que o estado não cumpre seu dever de estabelecer igualdade aos povos indígenas que lutam e defendem a mesma.</i> <i>A luta por direitos e contra o preconceito já perdurou por muitos anos e ainda está acontecendo na atualidade. Segundo o artigo 3 inciso III da Constituição de 1988, é dever do estado combater a marginalização e respeitar a diversidade sociocultural de todas as pessoas.</i> <i>Esses povos possuem uma bagagem cultural muito rica, o que pode auxiliar muito, (principalmente no quesito ambiental), na sociedade contemporânea e com essa orientação poderemos garantir um futuro mais próspero para a humanidade.</i> <i>Precisamos lutar contra a desigualdade e a favor da “causa” indígena para que possamos contribuir para uma sociedade mais equilibrada e livre.</i>	não	não	não

ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES (TALE)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Transferência de capacidades de linguagem entre gêneros textuais multimodais e unimodais, no contexto ensino remoto emergencial.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira	Instituição / Departamento: UNESP/ Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras
Telefone: (16) 97986-9899	Endereço Eletrônico: anise.a@gmail.com
Estudante responsável: Kathia Alexandra Lara Canizares	Instituição / Departamento: UNESP/ Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras
Telefone: (14) 99783 5357	E-mail: kalcaniza@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: (16) 3334-6224. E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br	
DADOS DO PROJETO	
Justificativa: Professores frequentemente verbalizam que os estudantes “não sabem escrever” ou “não sabem justificar suas respostas”. Por um lado, existe uma dificuldade de adequar os textos produzidos na escola às diferentes situações comunicativas, e por vezes, isso desmotiva o engajamento dos estudantes. Por outro lado, textos argumentativos continuam sendo cobrados em exames de processos seletivos (vestibulares, ENEM e concursos públicos), essenciais para o ingresso do estudante no ensino superior ou profissional. Diante da constatação de algumas dificuldades recorrentes no desenvolvimento do próprio trabalho docente, torna-se imprescindível entender o mecanismo de transferência da capacidade de argumentar entre textos de diferentes modalidades. Benefícios: Os resultados obtidos apoiarão o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos procedimentos de ensino da escrita para professores de Língua Portuguesa bem como o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos estudantes envolvidos na pesquisa e posteriormente na vida profissional. Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao estudante. Entretanto, caso haja algum desconforto no decorrer do desenvolvimento ou na produção de textos escritos, os estudantes podem interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa. Objetivo: Estudar o processo de transferência de capacidades de linguagem entre textos de diferentes modalidades e a sua relação com o desenvolvimento da capacidade argumentativa na escrita de textos. Metodologia: Este estudo começará com a explicação da pesquisa, aplicação de questionários e primeira produção escrita do artigo de opinião. Serão estudados quatro gêneros textuais (campanha comunitária, infográfico, artigo de opinião e dissertação argumentativa) em sequência didática de ensino progressivo, entre 2021 e 2022. As oficinas, desenvolvidas nas aulas, contemplarão atividades utilizando-se de materiais elaborados pela Interacionismo Sociodiscursivo. Ao final das sequências, os estudantes realizarão a produção final do gênero estudado. Ao comparar as produções será possível identificar as capacidades de linguagem desenvolvidas. Outras informações: As identificações dos estudantes serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo. O projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara-SP. Conforme Artigo 15º e 17º da RESOLUÇÃO No 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisadora compromete-se com a garantia dos direitos fundamentais do participante de pesquisa. Assim, o participante tem assegurada a confidencialidade dos seus dados e a sua privacidade e indenização caso esses direitos não sejam preservados.	

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES (TALE)
IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Responsável:
RG:
Caro(a) estudante(a), Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "<i>Transferência de capacidades de linguagem entre gêneros textuais multimodais e unimodais, no contexto ensino remoto emergencial.</i>", que será desenvolvido em forma de oficinas, pela sua professora de Língua Portuguesa. No texto acima, estão as informações necessárias sobre o que será realizado. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas, se você desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo e nenhuma penalidade no processo de desenvolvimento escolar. Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificar você será mantido em sigilo. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Você tem o direito de aceitar ou de não aceitar participar da pesquisa. Caso decida participar, você será solicitado a assinar e receberá uma cópia deste termo. Fica claro que sua participação na pesquisa é voluntária, podendo interromper sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar-se. Ao aceitar o convite, você poderá ampliar seus conhecimentos sobre a produção dos gêneros campanha comunitária, artigo de opinião, infográfico e dissertação argumentativa, ao longo das atividades propostas. Para isso, preciso analisar duas redações produzidas por você de cada um desses gêneros: a primeira uma redação inicial para determinar os conhecimentos que você tem sobre a construção da argumentação e a segunda, depois das oficinas, para analisar o desenvolvimento da argumentação para visualizar o que ainda precisa de mais estudo. Para que eu possa analisar as suas redações, eu preciso que você me AUTORIZE a utilizar suas produções escritas. Reafirmo meu compromisso com a garantia dos seus direitos fundamentais. Dessa forma, você tem assegurada a confidencialidade dos seus dados e a sua privacidade e direito a indenização caso esses direitos não sejam preservados. Leia novamente o termo, marque com "X" – Você está ciente de que a sua participação é voluntária na pesquisa, sem recebimento ou pagamento de qualquer valor? SIM () NÃO () – Você aceita participar das atividades, da sequência didática para o desenvolvimento da argumentação em diferentes textos argumentativos, na pesquisa? SIM () NÃO () – Você me autoriza a analisar as duas produções de cada um dos gêneros para a pesquisa antes mencionada? SIM () NÃO () Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido. <i>Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.</i> _____ Estudante - Participante Local, _____ de _____ de _____. _____ Professor – Pesquisador

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO (A)
ESTUDANTE (A)**

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Transferência de capacidades de linguagem entre gêneros textuais multimodais e unimodais, no contexto ensino remoto emergencial.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira	Instituição / Departamento: UNESP/ Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras
Telefone: (16) 97986-9899	Endereço Eletrônico: anise.a@gmail.com
Estudante responsável: Kathia Alexandra Lara Canizares	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99783 5357	E-mail: kalcaniza@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: (16) 3334-6224. E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br	
DADOS DO PROJETO	
Justificativa: Professores frequentemente verbalizam que os estudantes “não sabem escrever” ou “não sabem justificar suas respostas”. Por um lado, existe uma dificuldade de adequar os textos produzidos na escola às diferentes situações comunicativas, e por vezes, isso desmotiva o engajamento dos estudantes. Por outro lado, textos argumentativos continuam sendo cobrados em exames de processos seletivos (vestibulares, ENEM e concursos públicos), essenciais para o ingresso do estudante no ensino superior ou profissional. Diante da constatação de algumas dificuldades recorrentes no desenvolvimento do próprio trabalho docente, torna-se imprescindível entender o mecanismo de transferência da capacidade de argumentar entre textos de diferentes modalidades. Benefícios: Os resultados obtidos apoiarão o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos procedimentos de ensino da escrita para professores de Língua Portuguesa bem como o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos estudantes envolvidos na pesquisa e posteriormente na vida profissional. Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao estudante. Entretanto, caso haja algum desconforto no decorrer do desenvolvimento ou na produção de textos escritos, os estudantes podem interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa. Objetivo: Estudar o processo de transferência de capacidades de linguagem entre textos de diferentes modalidades e a sua relação com o desenvolvimento da capacidade argumentativa na escrita de textos. Metodologia: Este estudo começará com a explicação da pesquisa, aplicação de questionários e primeira produção escrita do artigo de opinião. Serão estudados quatro gêneros textuais (campanha comunitária, infográfico, artigo de opinião e dissertação argumentativa) em sequência didática de ensino progressivo, entre 2021 e 2022. As oficinas, desenvolvidas nas aulas, contemplarão atividades utilizando-se de materiais elaborados pela Interacionismo Sociodiscursivo. Ao final das sequências, os estudantes realizarão a produção final do gênero estudado. Ao comparar as produções será possível identificar as capacidades de linguagem desenvolvidas. Outras informações: As identificações dos estudantes serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo. O projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara-SP. Conforme Artigo 15º e 17º da RESOLUÇÃO No 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisadora compromete-se com a garantia dos direitos fundamentais do participante de pesquisa. Assim, o participante tem assegurada a confidencialidade dos seus dados e a sua privacidade e indenização caso esses direitos não sejam preservados.	

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO (A) ESTUDANTE (A) - TCLE

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do estudante participante:

Nome do Responsável:
RG.:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada "*Transferência de capacidades de linguagem entre gêneros textuais multimodais e unimodais, no contexto ensino remoto emergencial*", bem como as atividades envolvidas. Estou ciente que serão desenvolvidas atividades diversas de redação e de produção dos textos campanha comunitária, infográfico, artigo de opinião e dissertação argumentativa, nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, declaro estar ciente de que:

- ✓ a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo;
- ✓ posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar;
- ✓ a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade;
- ✓ meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso etc., que possam resultar deste trabalho.

A Interação Sociodiscursiva compromete-se com assegurar a confidencialidade dos dados e privacidade do meu/minha filho/a e indenização, caso esses direitos não sejam preservados.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho (a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO


**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA**

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 28/05/2021, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1734714.pdf	14/05/2021 15:46:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsTcle.pdf	14/05/2021 15:45:35	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TermoAssTale.pdf	14/05/2021 15:45:11	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-801

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

Página 03 de 04

Ausência	TermoAssTale.pdf	14/05/2021 15:45:11	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDutorado.docx	12/04/2021 18:09:18	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaAceiteDiretor.pdf	12/04/2021 18:08:37	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAssinada.pdf	12/04/2021 18:08:01	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 31 de Maio de 2021

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

ANEXO D – AVALIAÇÃO COM USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL/CRIA

Avaliação das produções dos 31 estudantes

Produção inicial	Produção intermediária	Produção final
0	640	720
600	600	600
400	-	600
680	480	600
440	800	800
520	-	520
280	440	560
240	520	640
520	400	640
480	520	640
560	520	600
600	640	680
280	480	680
600	880	840
560	720	760
440	520	720
640	600	640
400	640	640
680	680	760
400	560	640
800	840	840
600	520	560
480	480	560
680	880	840
560	600	600
-	440	560
640	440	600
520	760	720
360	400	520
560	680	640
520	520	520

Fonte: Avaliações realizadas com o CRIA, 2024.