



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE  
DO PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

CARLA APARECIDA NUNES DE SOUZA

**A REDAÇÃO DO ENEM:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA  
HOSPEDADA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

CARLA APARECIDA NUNES DE SOUZA

**A REDAÇÃO DO ENEM:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA  
HOSPEDADA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

SS729a  
r        SOUZA, CARLA APARECIDA NUNES DE  
          A REDAÇÃO DO ENEM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
          DIDÁTICA HOSPEDADA EM AMBIENTE VIRTUAL DE  
          APRENDIZAGEM / CARLA APARECIDA NUNES DE SOUZA;  
          orientadora Marilúcia dos Santos Domingos Striquer  
          Cornélio Procópio, 2022.  
          235 p. :il.

          Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -  
          Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
          Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
          Graduação em Ensino, 2022.

          1. Redação do ENEM. 2. Ambiente Virtual de  
          Aprendizagem. 3. Sequência Didática de Gêneros. 4.  
          Interacionismo Sociodiscursivo. I. Striquer,  
          Marilúcia dos Santos Domingos , orient. II. Título.

CARLA APARECIDA NUNES DE SOUZA

**A REDAÇÃO DO ENEM:**  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA HOSPEDADA EM  
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

---

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 10 de junho de 2022

Dedico este trabalho à minha família,  
especialmente a meu esposo e filhos  
que viveram esse momento com tanta  
intensidade quanto a mestranda.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por sempre me guiar e se fazer presente em todos os momentos da minha vida, especialmente naqueles em que a frustração tomou conta dos pensamentos. Agradeço ainda por colocar pessoas especiais no meu caminho as quais trouxeram mais leveza nessa jornada.

Agradeço à UENP, especialmente aos idealizadores do PPGEN que ao lutarem por um programa de *stricto sensu* realizaram não somente o sonho de alguns, mas de várias pessoas que ansiavam por aprimoramento profissional de qualidade, assim como eu. A luta por uma educação de qualidade

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, minha eterna gratidão por ter sido meu porto seguro na realização desse sonho. O comprometimento com que executa sua atividade docente é um exemplo que quero seguir.

Aos membros de minha banca, professoras doutoras Eliana M. D. Barros e Márcia Cristina Greco Ohuschi, muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa com orientações e encaminhamentos para a melhoria do trabalho.

Agradeço ainda aos alunos, não somente aqueles que participaram da pesquisa, mas todos aqueles que passaram por minha vida impulsionando-me a buscar conhecimento e aprimorar a prática docente.

Por fim, mas não mesmo importante, agradeço aos meus familiares, especialmente minha mãe, meus irmãos, meu esposo e filhos que sempre me apoiaram e me “socorreram” nas intercorrências deste período de estudo.

- Alice perguntou:
- Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
  - Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
  - Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
  - Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.

(Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll)

SOUZA, Carla Aparecida Nunes de. **A redação do ENEM**: uma proposta de intervenção didática hospedada em ambiente virtual de aprendizagem. 2022. 235f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

## RESUMO

A presente Dissertação é resultado de um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) ofertado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa e de cunho interventivo. Fundamenta-se na pesquisa-ação, tendo em vista a problemática a partir da observação do contexto de sala de aula em que constatamos a necessidade de desenvolver/aprimorar as capacidades de linguagem para a produção textual da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como de aprimorar nossa prática docente para o ensino de produção textual. Somado-se a essa problemática, vivenciamos a partir do ano de 2020 o contexto pandêmico, que exigiu de alguns segmentos da sociedade mudanças de posturas para o enfrentamento ao Coronavírus. Tal cenário evidenciou também a necessidade de metodologias que utilizassem plataformas virtuais como recursos para o ensino da escrita, visto que este passou a acontecer em grande parte por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Sendo assim, buscamos com a pesquisa respostas para a seguinte questão: como o aluno do ensino médio (EM) pode desenvolver capacidades de linguagem para a produção textual da redação do ENEM em um processo de ensino híbrido, que envolve a participação em uma sequência didática de gêneros (SDG) hospedada em um AVA? Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam esse trabalho ancoram-se nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), e sua vertente didática fundamentada na metodologia das SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020). Nosso objetivo propositivo como pesquisadora e professora da educação básica é elaborar uma SDG, hospedá-la em uma AVA, a fim de desenvolver capacidades de linguagem dos alunos para a produção da redação do ENEM. Tencionamos, ainda, contribuir para a ampliação da ação docente frente aos novos contextos educacionais (ensino híbrido, remoto e EAD). Para atingir o objetivo de pesquisa, primeiramente, realizamos a modelização do gênero redação do ENEM; em seguida, construímos uma SDG, a qual hospedamos em um AVA. A implementação da SDG/Curso ocorreu no segundo semestre de 2021, com alunos dos terceiros anos de um colégio da cidade de Andirá. As análises da implementação culminaram com o aprimoramento da SDG/Curso-piloto, transformando-a em produto técnico educacional (PTE), com orientações aos professores para a sua implementação. Os resultados indicam um aprimoramento nas capacidades de linguagem dos alunos para a produção da Redação do ENEM e também enriquecimento teórico-metodológico na professora-pesquisadora.

**Palavras-chave:** Redação do ENEM. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Sequência Didática de Gêneros. Interacionismo Sociodiscursivo.

SOUZA, Carla Aparecida Nunes de. **The ENEM Essay**: a proposal for a didactic intervention hosted in a virtual learning environment. 2022. 235f. Master Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2022.

## ABSTRACT

This Master Thesis is the result of a study developed in the Graduate Program in Teaching (PPGEN) offered by the State University of Northern Paraná (UENP). The research is configured as a qualitative and interventionist approach. It is based on action research, in view of the problem from the observation of the classroom context in which it was found the need to develop/improve language skills for the textual production of ENEM's writing, as well as to improve the teaching practice for teaching textual production. In addition to this problem, it was experienced the pandemic context from the year 2020, which required some segments of society to change their attitudes to face the coronavirus. This scenario also highlighted the need for methodologies that use virtual platforms as resources for teaching writing, since this started to happen largely through VLEs. Thus, with the research, it was aimed to answer to the following question: how can the high school student develop language skills for the textual production of the ENEM essay in a hybrid teaching process, which involves participation in a SDG hosted in a VLE? The theoretical-methodological assumptions that guide this study are anchored in the studies of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2009), and its didactic aspect based on the methodology of didactic sequences of genres (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020). The purposeful objective as a researcher and teacher of basic education is to prepare an SDG, host it in a VLE, in order to develop students' language skills for the production of the ENEM essay. It was also intended to contribute to the expansion of teaching action in the face of new educational contexts (blended, remote and distance learning). To achieve the research objective, it was first performed the modeling of the ENEM essay genre; then, it was built a SDG which was host on a VLE. The implementation of the SDG/Course happened in the second half of 2021, with third-year students from a college in the city of Andirá. The implementation analysis culminated in the improvement of the SDG/Pilot Course, transforming it into a technical educational product (PTE) with guidance to teachers for the implementation of the SDG. The results indicate an improvement in the students' language skills for the textual production of ENEM's writing and a theoretical-methodological enrichment in the teacher-researcher.

**Keywords:** ENEM writing. Virtual learning environment. Didactic Sequence of Genres. Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Tripolaridade do instrumento .....	30
<b>Figura 2</b> – Campos da atividade humana .....	36
<b>Figura 3</b> – Marcação das modalizações .....	40
<b>Figura 4</b> – Processo de transposição didática .....	42
<b>Figura 5</b> – A engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD .....	43
<b>Figura 6</b> – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD .....	44
<b>Figura 7</b> – Ferramenta da transposição didática .....	45
<b>Figura 8</b> – Esquema da sequência didática .....	47
<b>Figura 9</b> – Fases da SDG .....	50
<b>Figura 10</b> – Esquema da ZDP .....	51
<b>Figura 11</b> – A metodologia das SDG por meio da instauração da ZDP, em prol de uma avaliação formativa .....	51
<b>Figura 12</b> – Fases da SDG/PTE .....	53
<b>Figura 13</b> – Modelos de ensino híbrido .....	61
<b>Figura 14</b> – Estrutura da redação de acordo com o INEP .....	101
<b>Figura 15</b> – Fórum “Sustentando a Argumentação” .....	132
<b>Figura 16</b> – Exercícios sobre tipos de argumentos – Oficina VII .....	134
<b>Figura 17</b> – Atividade “Atribuições do Estado” – Oficina IX .....	142
<b>Figura 18</b> – Mapa mental P1 e P3 .....	143

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de inscritos no ENEM desde sua primeira edição .....	82
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Percurso metodológico .....	72
<b>Quadro 2</b> – Correlação entre os eixos cognitivos e os componentes curriculares ....	84
<b>Quadro 3</b> – Principais mudanças do ENEM ao longo das aplicações .....	86
<b>Quadro 4</b> – Matriz de referência para a redação do ENEM 2020 .....	90
<b>Quadro 5</b> – Escala de pontuação referente às competências da redação .....	90
<b>Quadro 6</b> – Matriz de referência da Competência I .....	92
<b>Quadro 7</b> – Matriz de referência da Competência II .....	93
<b>Quadro 8</b> – Matriz de referência da Competência III .....	94
<b>Quadro 9</b> – Matriz de referência da Competência IV .....	95
<b>Quadro 10</b> – Matriz de referência da Competência V .....	95
<b>Quadro 11</b> – Temas da redação do ENEM ao longo das edições .....	99
<b>Quadro 12</b> – Temas da redação do ENEM PPL .....	100
<b>Quadro 13</b> – Síntese dos elementos característicos da redação do ENEM .....	105
<b>Quadro 14</b> – Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM ..	106
<b>Quadro 15</b> – Sinopse de SDG sobre o gênero Redação do ENEM para alunos do Ensino Médio .....	107
<b>Quadro 16</b> – Identificação das capacidades de linguagem que participantes demonstram ter no início do processo (análise da primeira produção) .....	121
<b>Quadro 17</b> – Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdos específicos 3 e 4 .....	127
<b>Quadro 18</b> – Instruções para a Wiki “Reestruturando” .....	129
<b>Quadro 19</b> – Análise dos textos reestruturados pelos alunos .....	130
<b>Quadro 20</b> – Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdo específico .....	131
<b>Quadro 21</b> – Exercício de elaboração de argumentos .....	133
<b>Quadro 22</b> – Análise dos tipos de argumentos utilizados pelos alunos .....	135
<b>Quadro 23</b> – Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdo específico 4 .....	135
<b>Quadro 24</b> – Atividade “Situações que ferem os direitos humanos” .....	138
<b>Quadro 25</b> – Identificação do desenvolvimento no processo do elemento característica/conteúdo específico 5 e 6 .....	139

<b>Quadro 26</b> – Análise da atividade “Identifique os elementos” .....	141
<b>Quadro 27</b> – Análise da atividade “Como obter 200 pontos na Competência 5” .....	144
<b>Quadro 28</b> – Identificação do desenvolvimento no processo do elemento característica/conteúdo específico 6 .....	145
<b>Quadro 29</b> – Grade de correção para a autoavaliação da escrita .....	146
<b>Quadro 30</b> – Análise das respostas da grade de correção .....	148
<b>Quadro 31</b> – Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM ...	150
<b>Quadro 32</b> - Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdos específicos 3, 4, 5 e 6 .....	153
<b>Quadro 33</b> - Desempenho dos alunos na redação do ENEM 2021 .....	154
<b>Quadro 34</b> - Aprovação dos participantes no Ensino Superior .....	155
<b>Quadro 35</b> - Comparando os resultados das análises da primeira produção e da produção final .....	156

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CESPE	Centro de Seleção e Promoção de Eventos
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
EAD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EI	Ensino Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Modelo Didático
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SDG	Sequência Didática de Gêneros
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SISU	Sistema de Seleção Unificado
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
2.1	O INTERACIONISMO SOCIDISCURSIVO (ISD) .....	29
2.1.1	Preceitos teóricos: gêneros do discurso .....	33
2.2	A ENTRADA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA .....	41
2.2.1	O Processo de Modelização do Gênero .....	43
2.2.2	A sequência didática de gêneros.....	46
2.3	LETRAMENTO DIGITAL.....	54
2.4	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO .....	57
2.4.1	Educação a distância .....	57
2.4.2	Ensino remoto .....	59
2.4.3	O Ensino híbrido .....	60
2.5	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	62
2.6	O MOODLE .....	64
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>67</b>
3.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	68
3.1.1	A Pesquisa-ação .....	69
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA .....	73
3.2.1	Os Participantes .....	74
<b>4</b>	<b>MODELIZAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM .....</b>	<b>79</b>
4.1	O CONTEXTO AMPLO QUE ENVOLVE O ENEM .....	79
4.1.1	O ENEM .....	81
4.2	A REDAÇÃO DO ENEM .....	89
4.3	ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA REDAÇÃO DO ENEM.....	97
<b>5</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA SDG/CURSO-PILOTO: ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>107</b>
5.1	OFICINA IV .....	117
5.2	OFICINA V .....	122
5.3	OFICINA VI .....	127

5.4	OFICINA VII .....	132
5.5	OFICINA VIII .....	136
5.6	OFICINA IX .....	139
5.7	OFICINA X .....	145
5.8	OFICINA XI .....	146
5.9	OFICINA XII .....	149
5.10	O QUE DEMONSTRAM AS ANÁLISES .....	155
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>160</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>173</b>
	APÊNDICE A – SDG/Curso – Piloto .....	174
	APÊNDICE B – Termo de assentimento para criança e adolescente .....	225
	APÊNDICE C – Termo de consentimento de participação crianças/adolescentes ....	226
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>227</b>
	ANEXO A - Primeira produção .....	228
	ANEXO B - Segunda produção .....	232
	ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP .....	235

## 1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 surpreendeu a todos sendo diferente do que muitos esperavam, desejavam ou até mesmo imaginavam, pois o estado mundial de pandemia sanitária se instaurou: o mundo foi acometido pelo coronavírus. Em enfrentamento, as atividades consideradas não essenciais à sobrevivência humana foram suspensas. Na tentativa de evitar a propagação do vírus, de conter o contágio e seguindo recomendações dos órgãos internacionais de saúde, estados e municípios, em meados de março de 2020, determinaram o fechamento das escolas e das universidades, públicas e particulares, em todo território nacional.

Ações essas respaldadas, posteriormente, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da medida provisória nº 934, de 01 de abril de 2020<sup>1</sup>, a qual flexibilizou a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir dessa flexibilização, o estado do Paraná publicou a Resolução nº 1.522/2020<sup>2</sup>, que estabeleceu os procedimentos a serem adotados pela Secretaria Estadual da Educação (SEED), a fim de dar continuidade ao ensino formal, neste estado, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE assemelha-se à Educação a Distância (EAD), pois tem em comum o fato de estudantes e professores não ocuparem o mesmo espaço físico para a realização das atividades de ensino e de aprendizagem. Os encontros, nas duas modalidades, se dão em um ambiente virtual, valendo-se de equipamentos tecnológicos de informação. No entanto, há que se considerar as diferenças entre elas. Por um lado, a EAD possui metodologia própria e todo um recurso humano capacitado para a realização do processo de ensino, tais como a regulamentação e a atuação de professor coordenador, de pedagogo, de professor conteudista, de tutor virtual, de tutor presencial, de *designers*, de técnicos de informática, entre outros, os quais são obrigatórios e regulamentados para que o curso ofertado obtenha certificação de qualidade junto ao MEC<sup>3</sup>. Por outro lado, o ERE, ou

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 25/10/2021.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/resolucao\\_gsseed\\_1522\\_2020.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf). Acesso em: 25/10/2021.

<sup>3</sup> Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 25/10/2020.

simplesmente Ensino Remoto (ER), as aulas são ministradas com regularidade, de acordo com a grade de horário convencional da aula presencial. Em outras palavras, as aulas na modalidade ER ocorrem no mesmo momento que ocorreriam se o professor e o aluno estivessem na sala de aula física, e não tem regulamentado oficialmente uma equipe específica (SOUZA *et al.*, 2020).

Para atender ao ER e assistir a comunidade estudantil da rede, o estado do Paraná lançou mão de vários recursos, tais como: aplicativo Aula Paraná, no qual os alunos tinham, em 2020, acesso ao conteúdo e às atividades disponibilizadas pela SEED; transmissão de vídeo aulas utilizando emissora de televisão afiliada da Rede Record no Paraná; atividades impressas, entregues para aqueles discentes com dificuldades ou nenhum acesso às referidas tecnologias (SOUZA *et al.*, 2020). Ainda nesse sentido, considerando a necessidade de aproximar aluno e professor nessa modalidade de ensino, a mantenedora do estado, a SEED, utilizou também a plataforma virtual da empresa *Google for Education*, por meio do *Google Classroom* (em língua portuguesa, Google Sala de Aula), um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A utilização desse AVA permitiu, professor e aluno, estabelecerem uma comunicação mais próxima e efetiva. Além disso, o docente pôde exercer sua autonomia didática com, por exemplo, postagens de materiais direcionados às necessidades de cada turma.

Apesar das expectativas de que no ano de 2021 as atividades escolares pudessem ser retomadas presencialmente, sendo até isso anunciado pela SEED, no final de 2020, a descoberta de novas variantes do coronavírus, com alto poder de contágio e de agravamento no setor da saúde, fez com que a secretaria recuasse em sua decisão e mantivesse as atividades remotas. O ER perdurou, no estado, até o início do segundo semestre de 2021, com a transmissão das aulas via televisor, aliada ao uso dos aplicativos Aula Paraná e Google Sala de Aula. Juntamente com esses aplicativos, a SEED instituiu, por meio de resolução, a obrigatoriedade de ocorrer encontros síncronos com os alunos, utilizando para isso a ferramenta *Google Meet* (no ano anterior, o uso da ferramenta era opcional). Recomendou, assim, que os professores utilizassem metodologias diferenciadas para o engajamento dos estudantes.

No segundo semestre de 2021, após a oferta de vacinação para grande parte da população vulnerável e também da primeira dose a população em geral, o que inclui, neste caso, os professores, o governo do estado do Paraná, por

meio da resolução nº 3.616/2021<sup>4</sup> regulamentou o retorno às aulas presenciais. Contudo, sem o término ou restrição do ER. Considerando que os alunos ainda não estavam vacinados e que havia relutância de grande parte das famílias em retornar às atividades escolares presenciais, o estado determinou o ensino híbrido, assim denominado pela SEED.

De acordo com Horn (2015, p. 34), o ensino híbrido se diferencia das demais situações de uso de tecnologia por ser um “programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo”. Os autores salientam a relevância da expressão “programa de educação formal”, visto que o aluno aprende com a tecnologia em diversas situações do cotidiano. Entretanto, o ensino híbrido se difere das demais situações por haver mudanças significativas no *design* instrucional<sup>5</sup> do ensino presencial que passa a utilizar instrução e conteúdo baseados nas ferramentas e recursos disponibilizados pela internet.

Ao instituir o ensino híbrido, a SEED considerou a incorporação, nas atividades presenciais, das ferramentas tecnológicas utilizadas no ER. Dessa forma, os recursos que eram até então opcionais no ensino presencial anterior a pandemia, passaram a ser essenciais para a nova rotina pedagógica.

Essa nova configuração de ensino revelou-se ainda mais desafiadora para a comunidade escolar, principalmente para os professores, pois além de incluir as tecnologias nas aulas, para atender os alunos que estavam frequentando a escola de forma presencial, consideravam ainda aqueles que estavam sendo atendidos pelo ER. Assim, a pandemia e toda essa nova configuração do sistema escolar acrescentou variáveis não experimentadas até então na educação. No sistema de ensino do Paraná, passaram-se a coexistir alunos que: 1) optaram por retornar presencialmente; 2) permaneceram no ER participando de aulas síncronas; 3) realizavam apenas as atividades postadas no *Google Classroom*, sem participar dos encontros síncronos; e 4) por não possuírem tecnologia adequada para

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258785&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.0.2022.19.48.59.521>. Acesso em: 21/01/2022.

<sup>5</sup> Diz respeito ao planejamento, estruturação e desenvolvimento sistemáticos de atividades com fins educacionais.

participar das aulas, estudavam por meio de material impresso recolhidos (e entregues) na escola semanalmente.

Dessa forma, o professor, ao preparar suas aulas, teve que levar em consideração todas essas particularidades. Se no período anterior à pandemia o professor tinha giz e livro didático como principais instrumentos de trabalho, no ensino híbrido, a rotina era diferente. O docente em posse de *notebook*: acessava sua conta de *email* (@escola) disponibilizada para as ferramentas Google. Em seguida, acessava o aplicativo Google Sala de aula (*Google Classroom*). Já no *Classroom* da turma, gerava o *link* para o encontro síncrono, utilizando o *Google Meet*. Depois, postava o *link* no ambiente virtual da turma e realizava a postagem de atividades para os alunos que estavam sendo atendidos pelo ER, ao mesmo tempo em que projetava ou passava no quadro-negro a atividade preparada para os alunos que estavam presencialmente. O próximo passo a ser realizado era explicar o conteúdo para aos alunos que estavam presentes física e virtualmente. Assim, durante a aula, acompanhar as devoluções das atividades dos que estavam presentes e daqueles que utilizavam o AVA. Por fim, o professor corrigia as atividades e realizava *feedback* para todos.

Ao lançar mão dessas ações e recursos tecnológicos da informação, para a implantação do ER e, posteriormente, no ensino híbrido, nesses últimos dois anos, percebemos, como pesquisadora e professora da rede pública de ensino do estado do Paraná, o que há muito tempo se comentava no sistema educacional: o despreparo, por diversos motivos, da comunidade escolar para a utilização de tecnologias da informação (TI) como recursos para o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares. O que ficou mais evidente ainda foi que esse despreparo não ocorre apenas no ambiente físico da escola, mas também nos lares de cada um que teve que se adaptar para trabalhar e estudar no ambiente doméstico. Vieram à tona as realidades sobre a falta de estrutura adequada para realização de atividades nas residências, tanto dos docentes como dos alunos, e sobre a falta de habilidade, principalmente do professor para utilizar os recursos disponibilizados pela SEED; que nem todo aluno é o *expert* em tecnologias.

Resultados de pesquisas sobre esses aspectos passaram então a serem vivenciados na prática da comunidade escolar, como é o caso de um estudo

realizado em 2018, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)<sup>6</sup>, o qual revelou que, mesmo a tecnologia estando tão presente no cotidiano das pessoas, ela ainda não conseguiu se efetivar completamente na área educacional. Mostra o estudo que, apesar do aumento de professores que buscaram formação/capacitação sobre tecnologias na educação, poucos conseguiram incorporá-la na prática didático-pedagógica. Quando se fala da utilização de AVA, a referida pesquisa revela que essa era (até 2018) uma ferramenta distante da escola pública, estando mais presente nas particulares.

Destacamos que, em consonância com os resultados da pesquisa do CGI.br, nossa premissa é a de que, apesar de vivermos em uma sociedade de informação, tecnológica e mais recentemente digital, utilizar TI na educação é um desafio tanto para docentes quanto para discentes. Nas salas de aula contemporâneas, encontram-se gerações diferentes de usuários de TIs. Estão presentes os que não têm habilidade em utilizar as tecnologias (caso de muitos professores) e aqueles que são considerados “nativos digitais”, porque nasceram em um período em que a tecnologia já fazia parte do cotidiano, sendo o caso de muitos dos estudantes da Educação Básica (EB).

Há de se considerar ainda que a geração de professores mais acostumada com o uso contínuo das TIs, os mais recém-saídos das universidades, já está chegando à escola para o exercício da docência. Contudo, precisando colocar em prática as estratégias e metodologias teorizadas na universidade. Lembramos, no entanto, ainda que raramente os currículos das universidades são compostos por disciplinas específicas sobre tecnologias.

Tudo isso está, portanto, em convergência ao que defende Moran (2000, p. 61) de que, “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar, a integrar o humano ao tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social”. O autor afirma ainda que “teremos que aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente” (MORAN, 2000, p. 61). Assertiva que se torna ainda mais coerente diante do contexto de 2020 e de 2021, e, com certeza, a partir deles, uma vez que, infelizmente, chegamos em 2022 com a determinação de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/tic-educacao-2018-crece-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em: 25/10/2020.

municípios e estados para que as escolas retomem totalmente para o ensino presencial. No entanto, novas variantes do coronavírus estão em circulação em todo mundo, o número de infectados é uma constante; em decorrência, existe ainda a possibilidade da volta do híbrido ou do ER.

É oportuno ressaltar, ante ao cenário vivenciado no período pandêmico, em que o uso das tecnologias foi imposto ao professor, a negligência do governo estadual no que tange às políticas públicas para a melhoria da educação. Tal negligência pode ser observada por posicionamentos adotados nos últimos anos, tais como: descontinuidade na oferta, desde o ano de 2016, do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) <sup>7</sup> ; não afastamento remunerado dos professores das atividades laborais para a realização de cursos *stricto sensu*, quantidade reduzida de horas-atividade dos professores da EB; congelamento dos salários, não sendo aplicadas promoções de classe e nível, quinquênios, e índices inflacionários aos vencimentos do magistério público estadual; não investimento em equipamentos tecnológicos, seja para o ER ou para o ensino híbrido. Durante esse período, há relatos, sendo também o nosso caso, de professores que investiram na melhoria da rede particular de internet ou adquiriram equipamentos novos para a realização das suas aulas com custeios próprios.

Seja de que forma for, o fato é que as TIs foram agregadas ao sistema educacional e por isso comungamos com a asserção de Altenfelder (2011, p. 26): “Não se trata apenas de agregar essas tecnologias novas em um fazer antigo e sim gerar novos modos de fazer pelo ineditismo desse currículo com a presença desses dispositivos”. Assim, mesmo que professores e alunos possuam familiaridades com a TI, precisam desenvolver competências comportamentais para utilizar recursos tecnológicos, sobretudo, em situação de sala de aula, ou seja, é preciso letrá-los digitalmente. Conforme Ribeiro (2009, p. 30), o letramento digital é uma “porção do letramento caracterizada por habilidades necessárias para exercer ação e comunicação eficientes em ambientes digitais”. Rosa (2014) amplia esse conceito ao defender a ideia de que a literacia digital envolve competências de manipulação de software, hardware e navegação, além de competências cognitivas relacionadas ao processo de trabalhar com a informação.

---

<sup>7</sup> Política de formação continuada, no âmbito da educação, vinculada ao plano de carreira do magistério do estado do Paraná em 2004, pelo governador Roberto Requião de Mello e Silva.

Vale destacar a definição de Freitas (2010, p. 340) sobre letramento digital,

Letramento digital é o conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Assim, de uma forma ampla, compreendemos letramento digital como conhecimentos no uso das tecnologias, o que vai além do simples manuseio e consumo passivo dos equipamentos e de informações disponibilizadas por meio da internet, sendo, principalmente, uma apropriação crítica e criativa, por parte do usuário, de uma cultura específica. É nesse sentido que, ao participarmos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), interessamo-nos em elaborar um Produto Técnico Educacional (PTE) que envolvesse amplamente a TI, a fim de contribuir com o desenvolvimento de letramentos digitais de docentes e discentes.

No que se refere aos professores, em sua configuração, o PPGEN/UENP tem o objetivo de promover aproximação entre a academia e o contexto profissional da docência, “cujas necessidades didático-pedagógicas enfrentam constantes transformações, visando à qualificação de profissionais que possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis educacionais”<sup>8</sup>. É nesse sentido que ao estabelecermos um objetivo proposito: elaborar um Produto Técnico Educacional (PTE) – o fizemos direcionado a professores, ou seja, o PTE é constituído por uma Sequência Didática de Gêneros (SDG<sup>9</sup>), com atividades direcionadas ao ensino da redação do ENEM a alunos do último ano do Ensino Médio (EM), e com instruções ao professor, tanto no que se refere às sugestões de encaminhamentos na condução das atividades como no desenvolvimento das atividades utilizando um AVA.

Sobre o letramento digital dos educandos, nosso olhar recai sobre o contexto da EB. Um dos motivos é a procura dos estudantes finalistas dessa etapa por cursos na modalidade EAD que tem aumentado substancialmente, como revelou

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino>.

<sup>9</sup> O conceito de SDG adotada nesta dissertação será mais detalhadamente bordado na seção II.

o Censo da Educação Superior do ano de 2019. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>10</sup>, órgão responsável por realizar o censo, no ano de 2019, 1.559.725 pessoas, 50,7% de estudantes oficialmente registrados no sistema, optaram por ingressar em cursos no formato EAD, ao passo que 1.514.302 (49,5%), optaram pelo formato presencial. Os dados evidenciaram também que, analisados os números da EAD, no Brasil, por um período de 10 anos (2009 até 2019), ocorreu um aumento de 378,9% de optantes por cursos do Ensino Superior (ES) em EAD. Outro dado importante levantado pelo censo, é o fato de que 45,6% dos alunos ingressam no ES na rede particular por meio de programas socioeducacionais, como o Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), por meio da nota alcançada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sobretudo, a partir do ano de 2020, o INEP criou e disponibilizou um novo formato para o ENEM, chamado de ENEM Digital, que consiste em aplicar as provas utilizando computadores. Para participar desse formato, o interessado deve atentar-se para o edital específico para esse modelo de aplicação, o qual orienta ao inscrito que este deve se deslocar a uma das cidades indicadas no edital (geralmente centros urbanos maiores) para a realização das provas. O fato de haver quantidade limitada de vagas para esse tipo de inscrição faz com que esta se encerre antes das inscrições para a modalidade impressa.

Em 2020, 100 mil candidatos realizaram as provas do ENEM no formato digital, sendo essa possibilidade ampliada a 101.100 mil participantes no ano de 2021. A ampliação da oferta desse tipo de avaliação, no formato digital, revela uma preocupação dos organizadores do exame em acompanhar a evolução da sociedade, com a possibilidade de torná-lo totalmente digital. Portanto, preparar os alunos para essa possibilidade que se apresenta se faz importante e necessário.

Em nossa experiência docente, de 10 anos lecionando na EB, principalmente, nos últimos anos do EM, constatamos as dificuldades e dúvidas que muitos alunos têm quando se trata da produção do texto solicitado como redação do ENEM, intitulado de texto dissertativo-argumentativo, o qual, neste trabalho, denominamos de Redação do ENEM. Dificuldades e dúvidas que estão presentes

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia#:~:text=A%20tend%C3%Aancia%20de%20crescimento%20%20don%C3%ADvel%20de%20ensino%2C%20no%20total>. Acesso em: 08/07/2021.

também nos resultados de pesquisas divulgadas pelo INEP (autarquia federal vinculada ao MEC, responsável 2020 revelam que dos 2.674.936 milhões de candidatos que compareceram para realizar as provas, apenas 28 conseguiram atingir a nota máxima da redação – 1000 pontos; 79.228 mil participantes obtiveram nota zero nessa edição, sendo que o motivo dessa nota para 28.255 mil candidatos foi por entregar a prova em branco <sup>11</sup>. Chama-nos a atenção também o fato de que o número de participantes que obtiveram nota máxima na redação vem caindo desde 2013. Dentre os poucos que conseguiram um ótimo desempenho, eles estão localizados geograficamente nos diversos estados do país. Entretanto, no estado do Paraná, não houve nenhum candidato que alcançou a nota máxima no exame. Tais dados impulsionam-nos às reflexões sobre os motivos que levam os estudantes a terem baixo rendimento nessa modalidade de produção textual, quais conhecimentos eles precisam adquirir sobre o gênero discursivo/textual <sup>12</sup> em questão e, sobretudo, a buscar contribuir para reversão desse quadro.

Dessa forma, entendemos que possibilitar o desenvolvimento do letramento digital da comunidade escolar, aliado ao aprimoramento das capacidades de linguagens para a escrita da redação do ENEM, podem ampliar as possibilidades dos egressos da EB de ingressarem no ES, iniciada já pela participação no certame. Sendo assim, motivamo-nos em elaborar uma SDG, configurada como um PTE, a ser realizada em uma plataforma virtual de aprendizagem, para o ensino da redação do ENEM. Proposta que se mostra relativamente nova, conforme resultado de pesquisa que realizamos em três bases de dados: Educapes, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Periódico Capes. Para tanto, utilizamos como filtro os últimos dez anos de produção científica, de 2010 a 2020. Utilizamos ainda duas *strings* (palavras-chave) de busca: *string* 1, “redação do ENEM” e “ambiente virtual de aprendizagem”; 2: “redação do ENEM” e “sequência didática”. Os dados coletados dessas plataformas revelaram a existência de apenas cinco produções publicadas. Contudo, nenhuma delas tem como foco construir proposta interventiva para o ensino da redação do ENEM em um ambiente virtual utilizando a abordagem metodológica que propomos em nossa pesquisa. Os

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/01/17/notas-medias-do-enem-2019-caem-em-todas-as-provas-objetivas.ghtml>. Acesso em: 22/11/2020.

<sup>12</sup> Utilizamos nesta dissertação essa denominação em virtude do aporte teórico o qual está embasado nossa pesquisa: gêneros do discurso a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin e gêneros textuais do ISD, como detalha na seção II.

trabalhos envolvem a elaboração de sequências didáticas ou de atividades voltadas ao ensino presencial.

Diante de todos esses aspectos apresentados, a pergunta que firmou-se como norteadora de nossa pesquisa e ação propositiva é: como o aluno último-ano do EM pode desenvolver capacidades de linguagem para a produção textual da redação do ENEM em um processo de ensino híbrido?

Em convergência, nosso objetivo propositivo, como pesquisadora e professora da EB, é elaborar uma SDG, hospedada em ambiente virtual de aprendizagem, a fim de desenvolver capacidades de linguagem dos alunos para a produção da redação do ENEM, e de contribuir para a ampliação da ação docente frente aos novos contextos educacionais (ensino híbrido, remoto e EAD). A referida proposta configura-se como um PTE, conforme exigência dos PPGEN/UENP.

Assim, nosso objetivo geral de pesquisa delinea-se como: investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do último ano do EM, para a produção textual da redação do ENEM, ao participarem da SDG hospedada no AVA. Para o alcance desse objetivo, os procedimentos descritos logo a seguir foram fundamentais. Diante deles, os objetivos específicos foram configurados:

a) Identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes para a produção textual da redação do ENEM, logo no início do processo de participação na SDG;

b) identificar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de participação na SDG/Curso<sup>13</sup>;

c) Identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes para a produção textual da redação do ENEM, ao final do processo de participação na SDG.

A base teórico-metodológica em que nos apoiamos é a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente, nos procedimentos construídos pelos pesquisadores que integram a vertente didática dessa corrente os quais indicam a elaboração de sequências didáticas de gêneros (SDG) para o ensino de línguas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS; STRIQUER;

---

<sup>13</sup> Adotamos a expressão SDG/Curso em virtude da SDG ter sido apresentada em formato de curso para os alunos, sendo aprimorada posteriormente para a elaboração do PTE.

GONÇALVES, 2019). Em decorrência, para a construção da SDG, adotamos os seguintes procedimentos:

- Modelização da redação do ENEM, a fim de conhecer os elementos regulares característicos do gênero discursivo/textual e de definir quais dos elementos seriam transformados em objeto de ensino;
- Elaboração de uma SDG, hospedadas em um AVA, a qual configurou-se como um piloto, e intitulou-se de Curso Conhecendo e Analisando a Redação do ENEM;
- Análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos para a produção da redação do ENEM, em decorrência da participação no Curso;
- Aprimoramento da SDG/Curso transformando-o no PTE (Atividades direcionadas ao aluno e instruções ao professor sobre encaminhamentos didático-pedagógicos).

A pesquisa se configura como de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de cunho interventivo (TRIVIÑOS, 1987) instituindo-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

Em relação à organização, na Seção II desta Dissertação, apresentamos o referencial teórico que embasa a pesquisa e a elaboração da SDG que estão ancorados nos estudos do ISD. Na Seção III, abordamos os procedimentos metodológicos, bem como o contexto e os participantes envolvidos na pesquisa. Já na Seção IV, discorremos sobre o ENEM, a produção textual requerida pelo exame, além de apresentarmos o modelo teórico do gênero redação do ENEM e uma sinopse de sequência didática do gênero. Na Seção V, descrevemos e analisamos a implementação do “Curso para a escrita da redação do ENEM”. Por fim, tecemos as considerações finais sobre a pesquisa. Nos apêndices disponibilizamos a SDG/Curso – piloto em formato de caderno direcionado ao aluno, além do termo de assentimento para participação na pesquisa. Apresentamos ainda em anexo as produções dos alunos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O pesquisador francês Maurice Tardif, em suas obras, especialmente a intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional* (TARDIF, 2014), discute sobre os saberes que são inerentes ao professor no exercício da profissão. Na perspectiva do autor, os saberes do professor são fundamentalmente sociais, tendo em vista que não são produzidos pelo docente esporadicamente, mas, sim, na atividade de ensinar e interagir com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os saberes docentes são oriundos de diversas práticas sociais. Nas palavras do autor:

Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um 'objeto', ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los, instruí-los (TARDIF, 2014, p.13, grifo do autor).

Para além disso, Tardif (2014) defende que os saberes que constituem o fazer profissional do professor são uma junção de conhecimentos provenientes da formação profissional, da apreensão dos conceitos da disciplina escolar, do currículo, da experiência profissional. O autor, diante dessa pluralidade de saberes que estão imbricados na atividade docente, ressalta que tão importante quanto agir intencionalmente é saber explicar o porquê se executa tal atividade de determinada forma, ou seja, o professor deve conhecer a teoria que pauta seus atos.

Cientes de que toda nossa ação cotidiana, dentro da sala de aula, agrega-nos cada dia mais saberes, compreendemos que é preciso aprimorar os demais saberes que a esse se ajusta, sobretudo, para alcançar o objetivo proposto de desenvolver capacidades de linguagem inerentes à produção do gênero discursivo/textual redação do ENEM necessárias ao aluno que pretende ingressar no ensino superior ou participar de programas sociais com fins educacionais. Nesse sentido, esta seção apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam nossos encaminhamentos e que auxiliam na nossa busca por novas bases teórico-metodológicas que possam transformar nossa prática didático-pedagógica ante às problemáticas da sociedade contemporânea.

Dessarte, esta pesquisa pauta-se, sobretudo, nos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujos primeiros pesquisadores são conhecidos

também como Grupo de Genebra, nos estudos realizados pelos diversos pesquisadores do ISD e estudiosos, inclusive brasileiros. Nesse sentido, na subseção 2.1, discorremos sobre os princípios teóricos que norteiam o ISD; versamos sobre os preceitos teóricos do Círculo de Bakhtin e sobre o ensino dos gêneros textuais na escola. Na sequência – subseção 2.2, tratamos do processo de modelização do gênero como elemento basilar para a transposição didática. Já na subseção 2.3, discorremos sobre a sequência didática e suas adaptações no contexto brasileiro. Em seguida, na subseção 2.4, trazemos discussões sobre letramento digital e sua importância para a sociedade contemporânea. Posteriormente, na subseção 2.5, abordamos as modalidades de ensino adotadas no contexto pandêmico: EAD, ER e ensino híbrido. Já na subseção 2.6, abordamos sobre os principais ambientes virtuais utilizados para o processo de ensino. Por fim, discorremos sobre as utilidades da plataforma Moodle – subseção 2.7.

## 2.1 O INTERACIONISMO SOCIDISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) começou a se delinear no final do século XX, com um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, tendo como referência, entre outros, os estudos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin<sup>14</sup> (GUIMARÃES; MACHADO, 2007). As teorias elaboradas por Vygotsky e pelo Círculo têm sido ampliadas por diversas perspectivas, áreas de conhecimento e de estudos, entre eles, pelo ISD que, de acordo com Bronckart (2006, p. 10, grifo do autor), “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica: ele quer ser visto como uma corrente **da** ciência do humano”.

Pinto (2007) explica que o ISD possui cinco princípios fundamentais: a) tem por objeto de estudo ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; b) tem na caracterização e na constituição sócio-histórica a base para o estudo do desenvolvimento das condutas humanas que se revelam por meio da linguagem; c) preconiza que o desenvolvimento humano se efetiva no “agir” humano; d) considera que o desenvolvimento humano se realiza pelo processo de socialização e de formação

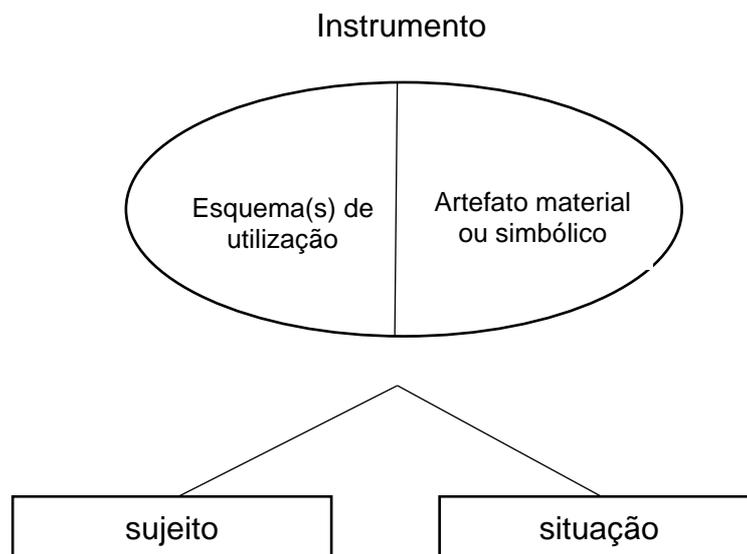
---

<sup>14</sup> O Círculo de Bakhtin é a denominação dada ao grupo de pesquisadores russos constituído por Bakhtin, Volochinov e Medviediev, entre outros.

individual; e) sustenta que a linguagem desempenha papel primordial no processo de desenvolvimento humano (PINTO, 2007).

De acordo com Vygotsky (2007), o ISD bebe nos preceitos que se referem à importância que os instrumentos – materiais e semióticos – conferem ao desenvolvimento humano, assim compreendendo que “ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas ao mesmo tempo, é por eles transformado” (MACHADO, 2007, p. 91). Dolz e Schneuwly (2004) esclarecem que, para o ISD, esse agir com instrumentos se sedimenta em um aspecto tripolar. A figura a seguir evidencia como ocorre a relação de tripolaridade adotada pelo ISD:

**Figura 1-** Tripolaridade do instrumento



**Fonte:** Schneuwly (2004, p. 22).

A figura demonstra que, ao interagir, os indivíduos o fazem por meio de um instrumento: os gêneros (para o ISD), que são instrumentos semióticos (ou simbólicos). Assim, tem-se de um lado o sujeito (primeiro elemento da tríade), o qual tem uma intenção comunicativa, está inserido em uma situação (um campo da atividade humana), assume um papel social, considera seu interlocutor, e, então, elege um gênero discursivo/textual (instrumento semiótico – segundo elemento da tríade) para interagir na situação de comunicação (terceiro elemento da tríade). E ainda, ao agir, o sujeito deve conhecer não só o gênero propriamente dito (o

artefato), mas os esquemas de uso, que envolvem todos os aspectos que constituem a materialização do gênero em texto. Nas palavras de Schneuwly (2004, p. 24):

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e compreensão de textos.

Por assim ser, o ISD concebe o gênero como um “megainstrumento”, comparando sua funcionalidade ao que acontece em uma fábrica, “como um conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de um objeto de um certo tipo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). Os “megainstrumentos” estão sempre inseridos em um sistema complexo e essencial para a sobrevivência da sociedade; são “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

É sob essa perspectiva que Machado e Cristóvão (2006, p. 551) defendem que:

Os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram a disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem.

Essa responsabilidade de fazer o sujeito se apropriar das ferramentas/instrumentos é papel da escola, segundo Machado e Cristóvão (2006). Premissa que tem origem também nos trabalhos de Vygotsky (2007). Como bem postulam Dolz e Schneuwly (2004, p. 38), “a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento”. Sendo assim, é imperativo que a comunidade escolar, especialmente os professores, lancem mão de estratégias e metodologias adequadas para que a aprendizagem realmente reflita na vida do educando.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as pesquisas vygotskynianas propõem uma concepção de aprendizagem que vai na contramão daquela em que preconiza o acúmulo de respostas e aprendizagem por associação como metodologias – o objetivismo reducionista, e também criticam as concepções que não consideram a aprendizagem como condição fundamental para o desenvolvimento das funções superiores – concepções endógenas. Assim, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 39), “para o ‘interacionismo social’, consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem”. Logo, esclarece Bronckart (2009, p. 34), a linguagem é “uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”. Portanto, toda atividade realizada com a linguagem, conhecida como “agir comunicativo” (BRONCKART, 2009, p. 30), contribui para moldar a pessoa humana, para desenvolvê-la. A escola é a instituição historicamente constituída para ensinar o sujeito a participar da sociedade por meio da linguagem, em suas mais diversas formas.

Bronckart (2009, p. 39) ainda afirma que o *agir comunicativo*, executado por um *agente* se materializa através de uma entidade empírica, denominada *texto*, o qual está inserido em uma *ação de linguagem*. Em outras palavras, uma pessoa, ao participar da sociedade, ao interagir verbalmente por meio da linguagem/do agir comunicativo, o faz por meio da linguagem materializada em textos. Por sua vez, devido às incontáveis atividades verbais nas quais o texto pode estar inserido, existem incontáveis espécies de textos, denominados de “gêneros” (BRONCKART, 2009, p. 35) ou gêneros textuais. Explica Bronckart (2009, p. 75 - grifo do autor) que,

[c]hamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*.

Logo, a denominação dada pelo ISD é diferente da apresentada pelo Círculo de Bakhtin: gêneros discursivos ou gêneros do discurso. Para uma melhor compreensão, portanto, do que são gêneros, abordamos, a seguir, seus princípios teóricos.

### 2.1.1 Preceitos teóricos: gêneros do discurso

Dentre as correntes filosóficas iniciadas no século XX com base no materialismo dialético está o Círculo de Bakhtin. O grupo era formado por vários pesquisadores russos, dentre eles Bakhtin, Volochinov e Medviedev, os quais defendem a linguagem em uma perspectiva dialógica.

Bakhtin (2014) explica que a linguagem é constituída pelo fenômeno da interação verbal, sendo o diálogo uma das formas mais importantes para que a interação aconteça. Com o destaque dos autores para o fato de que

[o] diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Assim, o diálogo não se restringe àquele que nos é apresentado em gêneros como o conto de fadas, por exemplo, em que dois personagens ocupantes do mesmo espaço-tempo interagem através de falas marcadas por recursos conversacionais. O diálogo do qual trata a perspectiva bakhtiniana é muito mais amplo, trata-se do dialogismo, definido pelo Círculo, como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2014, p. 127), ou seja, mesmo ao ler um romance que foi escrito em um outro tempo e espaço, no momento da leitura, ocorre um diálogo na interação entre autor e leitor, por meio do texto. No caso da redação do ENEM, ao elaborá-la, o candidato/produtor do texto dialoga com o avaliador. No entanto, esse diálogo deve ocorrer de forma implícita, sem as demarcações comunicacionais estarem presentes textualmente, pois ao fazê-lo intencionalmente, o candidato é penalizado (a esse respeito trataremos mais adiante na seção de modelização, na explanação das características do gênero). Esse diálogo, portanto, mesmo que não marcado linguisticamente, é constitutivo da redação do ENEM. Como resultado, é importante que o saiba quem é o seu interlocutor imediato, para que a produção esteja a ele direcionada. É esse interlocutor que verifica se o texto obedece às instruções estabelecidas pela prova e, então, agrega nota ao texto.

No mesmo sentido, ao produzir um enunciado, dialoga com discursos anteriores ao seu, eles é que foram, historicamente, formando o discurso atual, com discursos e regras e normas que circundam a situação comunicativa em que o indivíduo está inserido. Assim, todo discurso é construído e reflete aspectos culturais, histórico-sociais, ideológicos, bem como especificidades dos participantes da interação. O que se justifica diante da compreensão de que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2014, p. 116). Sendo assim, a palavra é entendida como o “produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2014, p. 117); ela emerge de uma situação social mais imediata que, aliada ao meio social mais amplo, determina a estrutura do enunciado.

Para Bakhtin (2016, p. 29),

[t]odo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Sendo assim, a redação do ENEM, em exemplificação sobre os gêneros de uma forma geral, tem sempre um aspecto (da expressão-enunciação) em convergência, e refletindo, com as características da situação comunicacional mais ampla – o concurso de vestibular, em que o candidato tem intenção de ingressar em um curso superior ou em programas sociais e para tanto assume esse papel social, elaborando e produzindo seu texto a partir das prescrições e instruções do concurso.

Dada a importância que os fatores que formam a enunciação desempenham na constituição e organização dos enunciados, os quais Bakhtin (2016 [1979]) define como gêneros do discurso, é que, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), Bakhtin sugere que a língua/linguagem deve ser estudada a partir de uma perspectiva sociológica, a saber: primeiro, ao estudar a língua/linguagem é preciso ter como objeto:

1) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estrita com a interação de que constituem

os elementos, isto é, as categorias de atos da fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3) a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2014, p. 129).

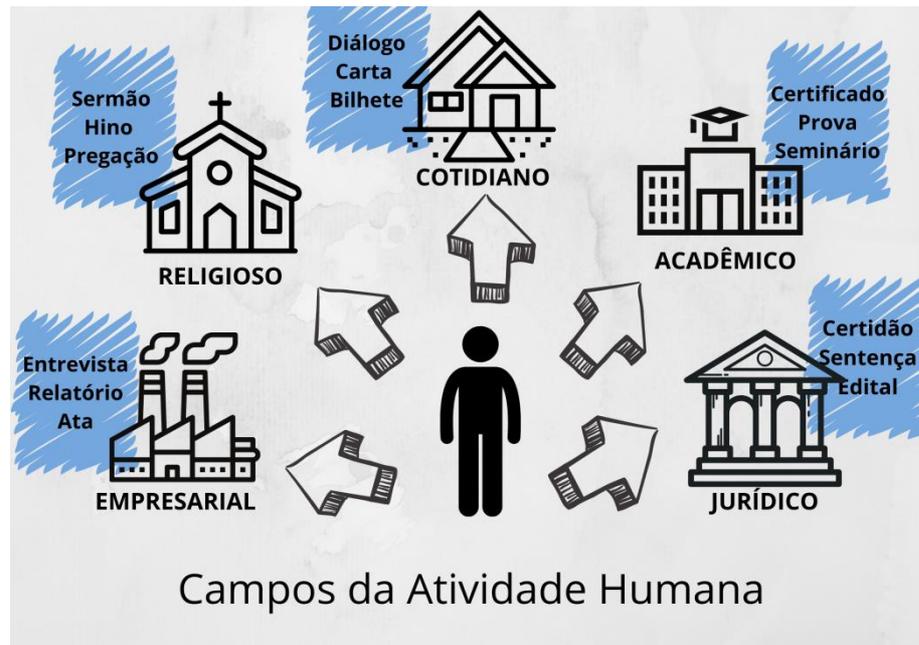
Para uma compreensão mais ampla desses passos, recorreremos aos conceitos teóricos apresentados na obra *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin (2016). Em ligação à ordem metodológica sugerida por Bakhtin (2014), o próprio autor inicia discorrendo sobre o que são os gêneros do discurso e a importância dos campos da atividade humana nos quais os gêneros estão inseridos.

De acordo com Sobral (2020, p. 13), o termo “atividade humana” diz respeito à “ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuído sentido no momento mesmo em que é realizada”. Nesse sentido, atividade humana se difere de atos humanos pelo fato destes constituírem ações singulares de determinado indivíduo, enquanto aqueles (ações físicas praticadas por sujeitos humanos) remetem ao que há em comum no coletivo, dada as repetições realizadas nas ações (SOBRAL, 2020).

Sendo assim, ao participar das diversas atividades humanas/ações físicas ou também denominadas de práticas sociais de linguagem – que acontecem na situação familiar, escolar, religiosa, dentre outras; situações comunicativas denominados por Bakhtin (2016) de “campos” ou “esferas sociais” –, o indivíduo toma contato com a linguagem particular e peculiar que circulam e são sedimentadas nesses campos e nas práticas sociais neles executadas. Na perspectiva do autor, os discursos inerentes a esses campos são apresentados à sociedade através de enunciados concretos, quer seja na forma oral ou escrita (BAKHTIN, 2016), visto que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominando-os de *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor).

Sabedores de que os campos e as atividades humanas são inesgotáveis, sobretudo, porque sofrem transformações e evoluções constantemente, se adequando às novas necessidades dos seres humanos, o mesmo acontece com os gêneros discursivos, que são infinitos. A figura, a seguir, exemplifica alguns dos campos da atividade humana e seus gêneros discursivos.

**Figura 2 - Campos da atividade humana**



**Fonte:** A própria autora.

Mesmo existindo diversos tipos de gêneros discursivos, que refletem os campos da atividade humana aos quais pertencem, Bakhtin (2016) indica três elementos que compõem todo e qualquer gênero, indiferentemente de suas esferas de referência: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Para definir cada um deles, os quais são “indissolúveis”, conforme Bakhtin (2016), recorreremos às explicações apresentadas por alguns estudiosos à luz do ISD.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) definem os três elementos como:

- 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição do enunciativo do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

De forma mais específica, o conteúdo temático, conforme Bronckart (2009, p. 97), corresponde ao assunto motivador da atividade de linguagem, ou ainda, o conjunto das informações que são apresentadas pelo autor/produtor no texto, mais a valoração que o assunto tem para o autor/produtor, para o seu interlocutor, considerando ainda as influências sofridas pelo momento e lugar de produção. Tais elementos (a valoração e as influências sofridas) formam o que Bronckart (2009) define como contexto de produção: o contexto de produção é

formado por parâmetros do mundo físico, social e subjetivo em que o texto é produzido juntamente com o conteúdo temático. Os elementos formadores do mundo físico correspondem ao emissor e receptor reais do texto produzido, além do espaço e momento em que o texto se materializa. Já os parâmetros do mundo sociossubjetivo dizem respeito à posição social tanto do emissor quanto do receptor, ou seja, dos elementos que executam a interação comunicativa.

A título de exemplo, um indivíduo, ao participar do ENEM, passa a desempenhar o *papel social* de um candidato à vaga ofertada por IES/a bolsas em programas governamentais (mais detalhes, na Seção III); a prova do ENEM se realiza em um lugar físico indicado pela organizadora do concurso, e deve ser produzida em um tempo determinado. Tais fatores influenciam a produção do texto e por isso são partes integrantes do que se denomina de condições de produção. De mesma forma, o interlocutor, que deve sempre ser considerado na interação (BAKHTIN, 2016), é um avaliador da redação, ele ocupa esse papel social.

O conteúdo temático é considerado pelo Círculo de Bakhtin como um dos elementos primordiais para a constituição dos enunciados, visto que a organização dos elementos gramaticais e composicionais do gênero, isto é, a construção composicional e o estilo, são orientados pelo conteúdo temático.

A construção composicional, conforme Bakhtin (2016), é, em síntese, a estrutura formal que assume o texto, e o estilo, resumidamente, o conjunto dos recursos linguístico-discursivos. Bronckart (2009) faz uma explanação de forma mais detalhada desses dois elementos, os quais formam o que os estudiosos denominam de arquitetura interna do texto, estando essa arquitetura dividida em três níveis: infraestrutura textual (construção composicional); mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (estilo). Cada nível dessa arquitetura possui elementos específicos que são explicitados por Barros (2012, p. 52),

- 1) *Infraestrutura textual*: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e outras formas de planificação;
- 2) *Mecanismos de textualização*: conexão, coesão nominal e coesão verbal (que conferem coerência temática ao texto)
- 3) *Mecanismos enunciativos*: distribuição das vozes e modalizações (responsáveis pela coerência interativa do texto).

Assim, o que o Círculo de Bakhtin define como construção composicional, de acordo com Bronckart (2009), é formado pelo plano geral do

texto, e corresponde a estrutura. Por exemplo, o artigo de opinião jornalístico tem como plano geral o título, o texto propriamente dito e a assinatura do autor; a redação do ENEM, regularmente, é composta apenas do texto, sem apresentação de título e obrigatoriamente sem identificação de autoria.

Participante da construção composicional e os tipos de discurso referem-se aos diferentes segmentos que o texto comporta e que são identificáveis através das formas linguísticas (BRONCKART, 2009). Sendo eles: discurso da narração, relato interativo, discursos teórico e interativo. Tais tipologias fazem referência à relação que o autor/produtor do texto mantém com o conteúdo temático, bem como com o tempo e espaço de produção do seu texto, sem desconsiderar a relação também com o seu interlocutor e com o conteúdo temático.

O tipo discursivo da narração é marcado por recursos linguísticos, os quais situam o espaço-temporal em que as personagens da narrativa se encontram. Por conseguinte, não é preciso situar o espaço-temporal da ação de produção do texto. O relato interativo, por sua vez, acontece quando o conteúdo não tem relação com o agente/produtor. Dessa forma, é apresentado o discurso das personagens participantes da interação (STRIQUER, 2014).

No discurso interativo, o discurso expositivo está presente, pois há um agente verbal que expõe sobre determinado conteúdo. Ademais, estão presentes neste discurso recursos linguísticos que convergem o tempo e espaço do exposto ao mesmo tempo-espacial da produção do texto. Segundo Striquer (2014, p. 318), “o conteúdo temático se relaciona direta ou indiretamente com o emissor, o receptor, o lugar ou o momento da produção, ou são acessíveis às coordenadas da ação da linguagem”.

Já o discurso teórico ocorre quando o conteúdo temático de um texto corresponde ao mundo ordinário do agente/produtor do texto. Entretanto, não há necessidade de demarcar o agente/produtor para se compreender o texto. Striquer (2014) assinala ainda que esses discursos podem se realizar por encaixamento – quando um discurso depende do outro, ou pela fusão deles, conferindo sequencialidade ao texto.

Ao produzir seu texto, o agente-produtor – também chamado de ator verbal por Baltar (2007) - mobiliza estratégias que levam em consideração, sobretudo, as intenções que tem para com seu interlocutor. Para tanto, organiza seu texto de forma que, a partir do conteúdo, alcance o objetivo almejado. Essa

estruturação do texto, de acordo com os objetivos do ator verbal, Bronckart (2009, p. 217) denomina de “organização sequencial”, outro elemento constitutivo da infraestrutura de um texto, indicando a existência de cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Alguns estudiosos consideram também as sequências injuntiva e poética como organizadores sequenciais (BALTAR, 2007).

A título de exemplo, se um ator verbal tem por objetivo reportar fatos ocorridos em determinado tempo e espaço a outrem, adotará, por conseguinte, elementos referentes ao ato do relatar. Se o propósito, no entanto, for discorrer sobre uma temática específica no intuito de explicá-la ao seu interlocutor, então, mobilizará os elementos linguísticos da explicação. Contudo, há que se considerar que mesmo que um texto seja predominantemente explicativo não significa que não haja nele outras sequências, por exemplo, a do argumentar, a do descrever, por exemplo. O que é levado em consideração para o enquadramento de um texto em determinada tipologia textual é a sobrepujança do tipo discursivo (BRONCKART, 2009; STRIQUER, 2014).

No caso da redação do ENEM, objeto da nossa pesquisa, cujo propósito é demonstrar ao avaliador os conhecimentos adquiridos e mobilizados para a defesa de um ponto de vista, tem-se que o candidato deve valer-se de recursos inerentes à sequência argumentativa, o que é indicado nos documentos prescritivos do certame como sendo um texto dissertativo-argumentativo (a esse respeito abordaremos na seção de modelização).

Retomando as orientações de Bakhtin (2016) quanto ao terceiro elemento constitutivo de todo gênero discursivo – o estilo –, Bronckart (2009) indica que ele é identificado nos mecanismos de textualização e enunciativos adotados pelo autor/produtor. Tais mecanismos são observáveis por diversos recursos, por exemplo, utilização de conectivos – conjunções e advérbios, os quais organizam e conferem a progressão temática do texto. Os elementos coesivos (nominal e verbal) também contribuem para a progressão temática, principalmente por permitirem as marcações de novas informações bem como retomadas de ideias já explicitadas. Sendo essa a característica da coesão nominal. Já a coesão verbal, está marcada no texto através dos tempos verbais adotados pelo ator verbal.

Dentro dos elementos que formam o estilo do texto, temos ainda as gestões das vozes e as modalizações, as quais fazem parte dos mecanismos

enunciativos do texto. De acordo com Bronckart (2009), estas contribuem para a coerência pragmática do texto, pois evidenciam o posicionamento do autor/produtor, suas crenças, opiniões, julgamentos. Ao fazer isso, o produtor do texto pode demarcar sua própria voz, dos personagens ou de um grupo social e, para tanto, vale-se de recursos linguísticos como pronomes e verbos, por exemplo.

No que tange às modalizações, Bronckart (2009) explica que são comentários ou avaliações que o autor faz sobre o conteúdo temático independentemente da voz enunciativa adotada. Barros (2012) aponta quatro subconjuntos de estruturas linguísticas que são recorrentes no plano das modalizações: formas verbais no futuro do pretérito, auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais.

A figura a seguir explicita as marcações das modalizações:

**Figura 3 - Marcação das modalizações**

<b>A marcação das modalizações: agrupamento em quatro subconjuntos linguísticos</b>
<b>1º) Formas verbais no futuro do pretérito</b>
<b>2º) Auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder) ou verbos que, por seu valor semântico próprio, podem às vezes funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, parecer, gostar de, ser obrigado a, ser preciso, etc.)</b>
<b>2º) Advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, talvez, sem dúvida, claro, na verdade, quase, etc.).</b>
<b>4º) Orações impessoais (é provável que, admite-se que, sem dúvida que, etc.)</b>

**Fonte:** Barros (2012, p. 62).

A autora salienta que essas marcações tendem a traduzir as quatro funções da modalização que estão apoiadas nos mundos objetivo, social, subjetivo e também relacionadas às vozes.

Diante de todos esses preceitos, retomamos ao encaminhamento sociológico apresentado por Bakhtin (2014) para o estudo da língua/linguagem, o qual, portanto, é o que o ISD adota. Para análise de um texto, isto é, para que se possa estudar/conhecer as características que formam um gênero, materializado em espécie de textos, é preciso, primeiro, analisar “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas” (BAKHTIN, 2014, p. 129). Em outras palavras, o campo da atividade humana/a esfera social/a situação comunicativa na qual estão inseridos o gênero e a prática social que são manifestados pelo gênero. Depois, “as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica” (p. 129), ou

seja, qual a intenção comunicativa, o querer dizer do autor/produtor do texto, por qual motivo ele elegeu o determinado gênero para agir sobre uma interação verbal. De forma indissolúvel, em terceiro, examinar das formas da língua, isto é, como se organizam os três elementos que formam o gênero: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Partindo desses pressupostos teóricos, na próxima subseção, tratamos da entrada dos gêneros na escola.

## 2.2 A ENTRADA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Gauthier (2013, p. 28) concebe o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de uma situação concreta de ensino”. O autor lista oito saberes que fazem parte desse reservatório, dentre eles: os referentes à matéria/conteúdo, ou seja, os saberes disciplinares. Na perspectiva do estudioso, o professor não produz o saber disciplinar, mas busca nos estudos teóricos o conhecimento necessário sobre a matéria a ser ensinada. Contudo, ao adentrar a escola, os conteúdos disciplinares passam por transformações, sendo a *transposição didática* uma das possibilidades para a didatização dos conteúdos (GAUTHIER, 2013).

A teoria da *transposição didática* encontra em Chevallard (1991), pesquisador da área da matemática, o nome de referência. De acordo com o teórico, a necessidade de se adaptar os saberes científicos para o contexto de sala de aula está relacionada ao fato de que tais conhecimentos, ao serem produzidos, têm como objetivo comunicar descobertas à comunidade científica. Contudo, esses mesmos saberes, inseridos em um novo contexto, o escolar, devem considerar o público e os objetivos inerentes à nova realidade. Assim sendo, Chevallard (1991) pontua que, na transposição didática, o saber científico passa por transformações, tornando-se objeto de ensino, que, por sua vez, sofre outras transformações, para, enfim, tornar-se saber escolar. A figura a seguir esclarece esse processo.

**Figura 4 – Processo de Transposição Didática**



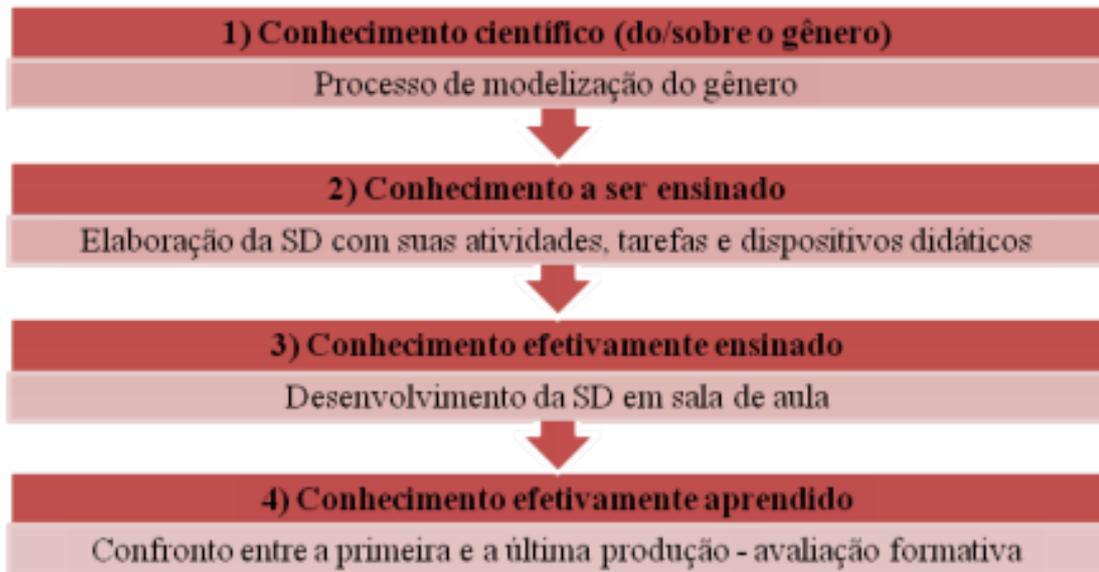
**Fonte:** A própria autora.

No âmbito do ensino de gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) explicitam que realizar a transposição didática não significa apenas aplicar uma teoria a um gênero e levá-lo para a sala de aula. É preciso transformar o gênero que existe na sociedade para que se torne ao mesmo tempo conteúdo escolar e objeto de aprendizagem pelos alunos.

Machado e Cristóvão (2006, p. 552) indicam como se dá esse processo: o “conhecimento científico” sofre transformação tornando-se “conhecimento a ser ensinado”; em seguida, o “conhecimento a ser ensinado” transmuda-se em “conhecimento efetivamente ensinado”, e este, por sua vez, se converte em “conhecimento efetivamente aprendido”.

De forma mais específica, na perspectiva do ISD, segundo Barros (2012), o processo da transposição didática envolve, entre outros procedimentos, e em síntese, a elaboração de modelos teóricos/didáticos do gênero e de SDG; após o trabalho de implementação da SDG em sala de aula tem-se os conhecimentos efetivamente ensinados; e o levantamento final/verificação da aprendizagem pode apresentar os conhecimentos efetivamente aprendidos pelos alunos. A imagem a seguir ilustra as etapas da transposição didática sob a ótica do ISD, de acordo com Barros (2012).

**Figura 5** - A engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD



**Fonte:** Barros (2012, p. 14).

Neste trabalho, realizamos as seguintes etapas da transposição didática: modelizamos o gênero redação do ENEM (teorizado na subseção 2.2, com a apresentação do modelo teórico e do modelo didático na Seção IV) e elaboramos uma SDG (teorizada na subseção 2.3), a qual configurou-se no Curso-piloto (Apêndice A) e, depois, em PTE; implementamos a SDG/Curso e analisamos os conhecimentos efetivamente aprendidos cujas análise encontram-se na seção V.

### 2.2.1 O processo de modelização do gênero

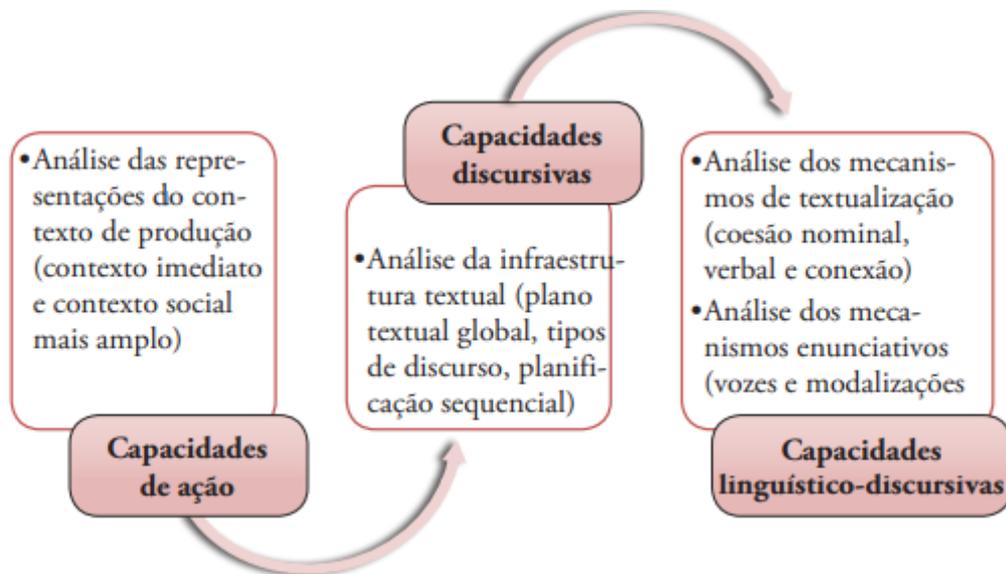
De acordo com Gonçalves (2010, p. 44), o modelo didático de gêneros é uma “ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero”; o que Machado e Cristóvão (2006) explicam como um objeto descritivo e operacional cuja construção permite visualizar, delimitar e selecionar as características de cada gênero. Assim, a construção de um modelo didático (MD) permite ao analista do gênero e/ou ao professor identificar as dimensões ensináveis do objeto, as quais podem fazer parte da SDG. Para tal identificação, é possível adotar os procedimentos de análise textos elaborados por Bronckart (2009).

Para Bronckart (2009), primeiro, para análise de textos é preciso recolher um conjunto de exemplares pertencentes ao gênero que se quer conhecer,

e sobre o *corpus*, analisar as condições de produção na qual ele é produzido, bem como os elementos que formam a arquitetura interna desses (explicitados na subseção 2.1).

Ao conhecer os elementos constitutivos dos gêneros, o analista/professor pode fazer um levantamento das *capacidades de linguagem* a serem mobilizadas para a prática discursiva da produção textual: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (BARROS, 2012). A figura que segue esclarece como ocorrem as categorizações dessas capacidades:

**Figura 6** - Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD



**Fonte:** Barros (2012, p. 16).

Com a ampliação dos estudos sobre os gêneros textuais e, por conseguinte, da transposição didática, Magalhães (2018) explicita que essas capacidades, as quais eram em número de três, também se ampliaram; em decorrência, sobretudo, dos novos comportamentos da sociedade moderna.

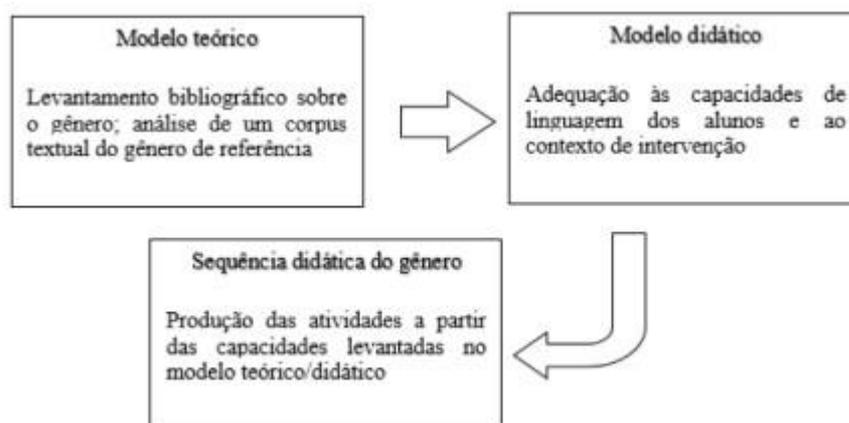
Schneuwly e Dolz (2004) defendem três princípios para a modelização de um gênero: princípio da legitimidade, da pertinência e da solidarização. O princípio da legitimidade se refere aos saberes elaborados por especialistas sobre um gênero. Já a “pertinência” diz respeito aos objetivos, finalidades propostos relacionados ao contexto imediato. Quanto à “solidarização”, ela está relacionada a

tornar coerentes os saberes aos alunos tendo em vista os objetivos que se quer alcançar.

Barros (2012) salienta a importância de os professores desenvolverem uma metodologia de ensino de gêneros textuais embasada em uma teoria de referência. A autora defende a autonomia dos professores no desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas. Tal autonomia está relacionada, principalmente, à dependência que muitos professores da área de linguagens têm do livro didático, aplicando muitas vezes uma metodologia sem conhecimento da teoria à que se filia. Nesse sentido, defende, como uma possibilidade de trabalho, os procedimentos teórico-metodológicos sugeridos pelo ISD para que os gêneros que existem na sociedade sejam transpostos didaticamente para a sala de aula.

Contudo, para Barros (2012), a modelização não serve apenas para fins didáticos, isto é, é possível que o professor/pesquisador queira conhecer um gênero em suas especificidades, sem necessariamente estar voltado a ensinar o gênero a um ano escolar específico. Contudo, para didatizar um gênero textual/discursivo, o ISD postula, primeiramente, realizar a modelização teórica do gênero e depois estabelecer objetivos didáticos. Assim, é possível que seja elaborado um “modelo teórico do gênero” (BARROS, 2012, p. 75). De acordo com a pesquisadora, esse é o primeiro nível da transposição didática, e corresponde aos conhecimentos teóricos sobre o gênero, funcionando como “suporte para a construção do modelo didático” (BARROS, 2012, p. 75). A figura a seguir exemplifica essa relação:

**Figura 7-** Ferramenta da transposição didática



**Fonte:** Castellani e Barros (2018, p. 202).

Apesar de a figura mostrar as etapas para a didatização de um gênero discursivo/textual, salientamos que a elaboração de um modelo teórico do gênero não obriga o pesquisador/professor a construir uma SDG. O modelo teórico pode ser elaborado com o propósito de conhecer o gênero. Destarte, Castellani e Barros (2018) defendem que, ao se elaborar o modelo teórico do gênero, o foco do professor/pesquisador centra-se no levantamento das características principais desse gênero, sem necessariamente pensar em sua didatização. A subseção a seguir apresenta a SDG.

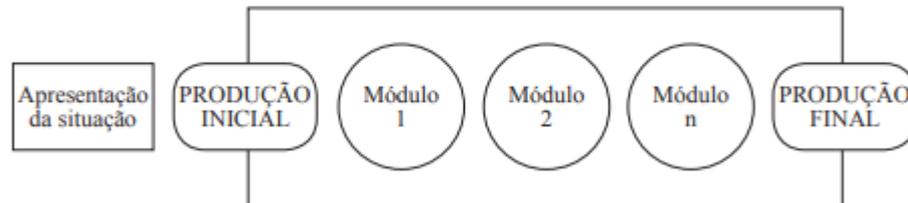
### 2.2.2 A sequência didática de gêneros

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a sequência didática (SD) como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A SD “supõe a realização de atividades intencionais, estruturais e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Em decorrência, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam um esquema mínimo constitutivo de uma SD: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A figura, a seguir, sintetiza as referidas etapas ou fases da SD. No entanto, antes de detalhar as etapas, é importante ressaltar que, segundo Barros (2020), os autores genebrinos concebem a SD como procedimentos para ensino de línguas. Contudo, reforçando “o compromisso teórico-metodológico com base de cunho sociointeracionista, descaracterizando-a unicamente como uma estrutura básica em uma sequência de quatro fases (BARROS, 2020, p. 127) o conceito de Barros (2020) e de outros autores, como Barros, Striquer e Gonçalves (2019), é de metodologia.

Em decorrência, a denominação é a de “metodologia das sequências didáticas de gêneros” (SDG) (BARROS, 2020, p. 128), uma vez que é “entendida de uma forma mais global, como um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o procedimento de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais” (p. 128).

A seguir, o esquema da SD e o conceito de cada uma de suas fases.

**Figura 8** - Esquema da sequência didática



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

No momento da apresentação da situação, a recomendação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é para que o professor insira o aluno no ambiente comunicacional do qual participa o gênero, pois, assim, o aluno terá maior aproximação com o cenário no qual pode agir tendo como instrumento o gênero em questão. Ao fazer isso, o professor também estará preparando o discente para a primeira produção textual, a qual servirá de parâmetro para saber o que os estudantes já sabem sobre o gênero e o que precisam se apropriar. Para Magalhães (2018), essas ações iniciais são importantes para que o aluno entenda como ele pode agir em uma situação de comunicação, tendo como instrumento mediador o gênero em abordagem.

É por meio da primeira produção (ver Figura 8) que os discentes revelam, no texto, quais suas limitações e potencialidades para a produção do gênero em trabalho, o que permite ao professor decidir quais atividades serão necessárias para sanar as dificuldades. É um momento de tomada de consciência por parte dos alunos do que sabem e o que ainda precisam saber para a produção do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

A partir da produção inicial, segue-se, então, para a elaboração de atividades de acordo com os “problemas” apresentados na primeira produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Os autores levantam indagações que podem surgir e que devem ser consideradas na construção das atividades da SD: “1) Quais dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Ao primeiro questionamento levantado, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) orientam o docente a trabalhar com problemas de níveis diferentes e

que considerem a “representação da situação de comunicação”, a “elaboração dos conteúdos” o “planejamento do texto” e, por fim, a “realização do texto”. A “representação da situação de comunicação” visa ensinar o aluno a construir uma imagem real do destinatário do seu texto, além de distinguir a finalidade da sua escrita e também da sua própria posição de autor. Já a “elaboração dos conteúdos” tem por objetivo levar o aluno a desenvolver técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdos, as quais variam de acordo com cada gênero. No caso da redação do ENEM, é muito importante que o aluno saiba relacionar o tema da redação com o conteúdo aprendido nas diversas disciplinas estudadas ao longo da vida estudantil ou mesmo à sua vivência, e que constitui o seu repertório sociocultural.

Ainda sobre trabalhar com problemas de níveis diferentes, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) ponderam que a construção dos módulos deve levar o aluno a conhecer os elementos composicionais do gênero, para assim estruturar seu texto de acordo com o que lhe é solicitado – o “planejamento do texto”. Na redação do ENEM, o conhecimento sobre como se configura o texto dissertativo-argumentativo é primordial para que o aluno apresente um projeto de texto adequado e assim não seja penalizado por não atender à tipologia textual. Outra orientação que os autores fazem diz respeito à “realização do texto”. Para tanto, a indicação é a elaboração de atividades direcionadas a ampliar o léxico do estudante e aprimorar suas capacidades linguístico-discursivas, permitindo-lhe se expressar melhor e se adequar à finalidade e ao objetivo de seu texto.

No que diz respeito a “como construir um módulo para trabalhar um problema particular?”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aconselham a variar as atividades e exercícios e sugerem utilização de atividades de observação e análise de textos, além de tarefas simplificadas de produção do gênero, bem como a elaboração de uma linguagem comum. As atividades de observação e análise de textos têm por objetivo colocar em evidência aspectos do funcionamento do texto. As tarefas simplificadas de produção de texto, oportunizam ao aluno se concentrar em alguma particularidade do gênero discursivo/textual. Já a elaboração de uma linguagem comum possibilita ao aluno emitir julgamentos sobre sua produção e também de seus colegas, auxiliando no entendimento mútuo sobre os textos.

A “capitalização das aquisições” faz referência à linguagem técnica que é construída pela classe ao longo da SD. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam que esse fenômeno ocorre progressivamente e auxilia na reflexão sobre o

gênero trabalhado e também no controle do próprio comportamento do estudante. Os autores sugerem que a capitalização aconteça em todos os módulos com construções de listas de constatações, lembretes ou glossários, por exemplo. Barros (2020, p. 140) evidencia a importância de se criar esses momentos de capitalização com o intuito de “sintetizar, explicitar e consolidar o aprendizado”, bem como “ter um material de apoio para o trabalho com as reescritas/refacções/reorganizações textuais”.

A etapa final da SD, conforme indicam os teóricos do grupo de Genebra, acontece com a produção final. O aluno faz uso dos instrumentos e dos conhecimentos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem, permitindo ao professor avaliar se os objetivos pretendidos com a implementação da sequência didática foram cumpridos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Há que ressaltar, entretanto, que a produção final do texto dentro de uma SD não significa necessariamente a culminância do trabalho com o gênero estudado. As fases da SDG apresentada por Barros (2020), em adaptação ao esquema original dos estudiosos de Genebra, destaca o fechamento da interação como momento importante para o encerramento das atividades desenvolvidas ao longo da SDG, bem como a necessidade de constatar se o produto final atingiu os objetivos propostos e cumpriu sua função social. A figura a seguir demonstra as fases da SDG vislumbrada por Barros (2020).

Barros e Mafra (2016) também indicam a revisão e reescrita textual como ações didáticas importantes para o aprimoramento do texto e a apreensão do gênero. As autoras acentuam que ambas as ações podem ocorrer a qualquer momento dentro da metodologia da SDG, tomando como referência a primeira produção textual. Explicitam ainda que, ao efetuar a revisão do texto, o aluno tem a oportunidade de tomar ciência dos erros cometidos e efetuar as devidas correções – promovendo assim o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

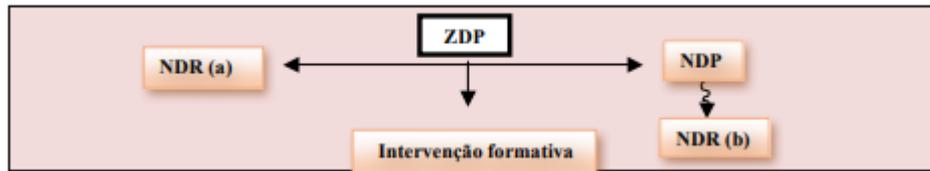
**Figura 9 – Fases da SDG**



**Fonte:** Barros (2020, p. 130).

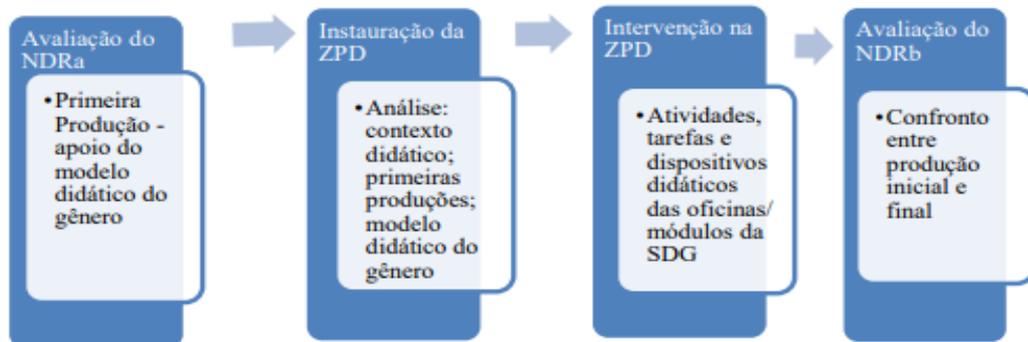
Para efetuar a revisão, as pesquisadoras apontam que podem ser utilizadas diversas estratégias envolvendo não apenas o aluno-autor do texto, mas outros agentes como: o professor, um colega ou também a turma. Já a reescrita, é o momento em que o aluno-autor coloca em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo das oficinas, os quais permitiram, agora, efetuar a análise crítica da primeira produção. Para tanto, Barros e Mafra (2016) trabalham com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (1991). De acordo com o estudioso, a ZDP corresponde às funções psicológicas e cognitivas que ainda não amadureceram no indivíduo, necessitando assim de intervenções para que atinjam sua potencialidade. Vygotsky (1991, p. 56) nomeia as atividades que o aprendiz realiza sozinho de zona de desenvolvimento real, e aquelas as quais precisa ou quer desempenhar de potencial.

A figura a seguir ilustra e situa a ZDP na dinâmica do processo de aprendizagem. NDR(a) corresponde ao nível de desenvolvimento real diagnosticado através de alguma atividade executada previamente pelo aprendiz. NDP – nível de desenvolvimento potencial, aquilo que se almeja transformar em conhecimento efetivado ao qual dá origem a um novo nível de desenvolvimento real – NDR(b).

**Figura 10 - Esquema da ZDP**

**Fonte:** Barros e Mafra (2016, p. 54).

Dentro da metodologia da SDG, Barros e Mafra (2016) localizam a primeira produção como o nível de desenvolvimento real do aluno – NDR(a). As oficinas estão situadas na zona de desenvolvimento proximal – ZDP e estão relacionadas ao modelo teórico/didático do gênero, objeto da intervenção. Já a revisão constitui-se ao nível de desenvolvimento potencial – NDP, o qual é evidenciado na produção final em que é revelado um novo nível desenvolvimento real – NDR(b). O confronto entre a produção final e a inicial permite ao professor efetuar uma avaliação formativa, pois, o foco está no processo de aprendizagem e não apenas no produto final (BARROS; MAFRA, 2016). A figura a seguir demonstra a dinâmica desse processo.

**Figura 11 - A metodologia das SDG por meio da instauração da ZDP, em prol de uma avaliação formativa**

**Fonte:** Barros (2020, p. 132).

Ao evidenciarem revisão e reescrita como momentos relevantes na metodologia da SDG, Barros e Mafra (2016) recorrem às pesquisas de Serafini (1998) e Ruiz (2013) sobre as tipologias executadas pelos professores nas instituições brasileiras. Serafini (1998) designa três formas de apontar problemas nas produções dos alunos: indicando as falhas por setas, círculos ou sublinhados –

correção Indicativa; usando símbolos ou termos partilhados entre professor e aluno – correção Classificatória e, correção Resolutiva – quando o próprio professor corrige os problemas. Sem descartar ou desmerecer esses tipos de correções, Ruiz (2013, p. 47) indica a existência de uma correção efetuada por meio de bilhetes deixados pelo professor para levar o aluno a refletir sobre os problemas levantados na produção – revisão textual-iterativa.

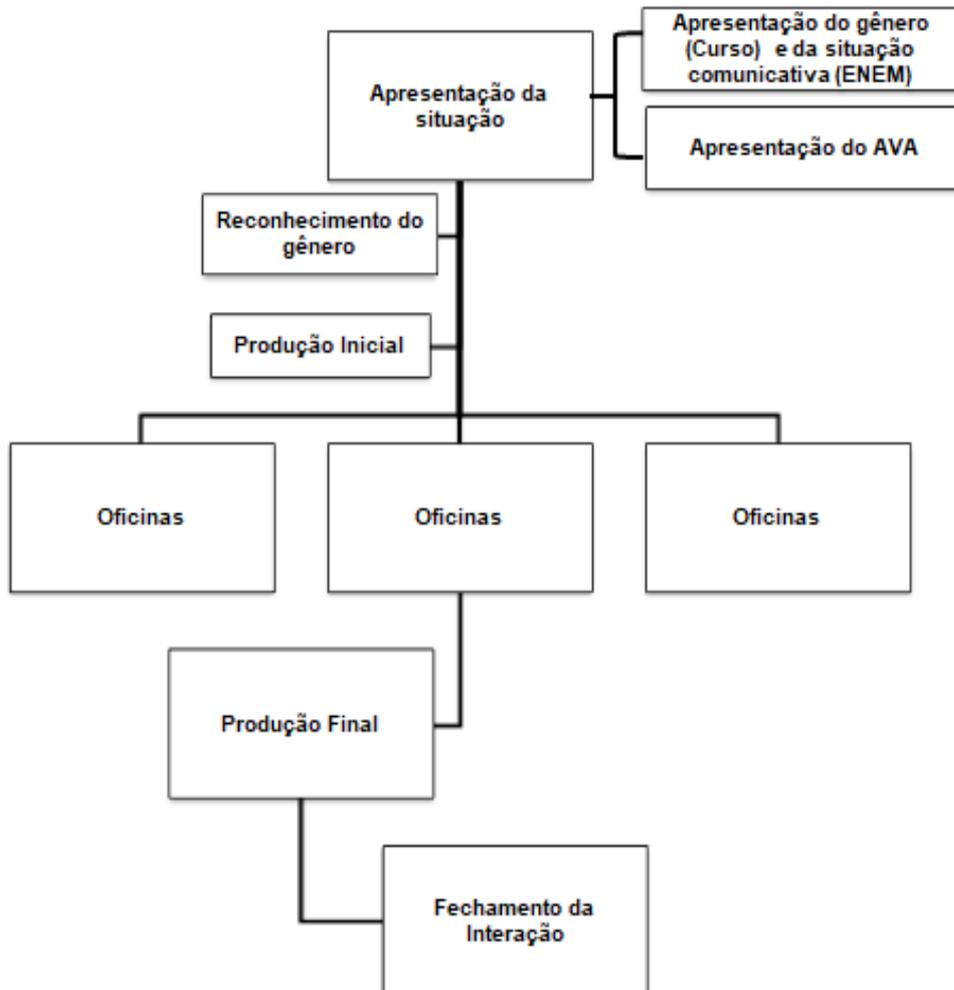
Segundo Barros e Mafra (2017), cabe ao professor valer-se de conhecimentos e instrumentos diversos para conduzir e mediar o processo de revisão e reescrita. Para tanto, sugerem a adoção de uma “grade de controle” que tem a função de auxiliar no processo de revisão e reescrita textual. As autoras definem essa ferramenta como: “uma ficha com as principais características do gênero textual de referência da SDG” (BARROS; MAFRA, 2017, p. 37). Salientam que utilizar uma grade de correção oportuniza ao aluno se concentrar nos conhecimentos que foram ensinados a ele e que, portanto, deveriam ter sido apreendidos. O instrumento permite, ainda, esclarecer quais fundamentos estão sendo alvo de avaliação, ademais, conduz à autonomia na produção de texto. A proposição de se efetuar revisão e reescrita do texto durante a transposição didática evidencia a flexibilidade em se trabalhar com a SDG.

Importante ainda explicar que, conforme Cristóvão e Machado (2018), no Brasil, os procedimentos elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentados pelo esquema da SD, sofreram várias transformações. As autoras explicam que tal fato resulta das diversas interpretações dos estudiosos brasileiros, bem como da necessidade de adaptações para um contexto tão diversificado quanto o existente nas escolas brasileiras. Fatos também abordados por Striquer e Barros (2020, p. 1419), que afirmam que as mudanças no esquema da SD apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são naturais, uma vez que, por vezes, “o gênero precisa ser simplificado, em outras situações, algumas das dimensões do gênero podem ser tomadas em detrimento a outras, etc”.

No caso de nossa proposta interventiva, da construção de uma SDG hospedada em um AVA, tais adaptações ocorrem principalmente pelo fato do suporte. Assim, a configuração se estabelece da seguinte forma: na apresentação da situação (primeiro módulo), momento em que ocorre a sensibilização ao gênero, a apresentação do Curso (conjunto de atividades direcionadas ao aluno a fim de que ele aprimore a escrita da redação do ENEM); da situação comunicativa ampla (o

ENEM); e do AVA que hospeda o Curso. No segundo módulo, reconhecimento do gênero, o aluno tem a oportunidade de realizar leituras sobre exemplares do gênero. O terceiro módulo contempla atividades para a primeira produção. Os módulos seguintes são compostos por oficinas que visam ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas que constituem o gênero redação do ENEM. Depois, um módulo para o trabalho com a produção final; e um para o fechamento da interação, ocasião em que o gênero cumpre o papel proposto. A figura a seguir ilustra as fases de nossa SDG:

**Figura 12 - Fases da SDG/PTE**



**Fonte:** A própria autora.

É oportuno esclarecer que, em nossa proposta, entendemos por módulos de ensino cada uma das fases da sequência de didática (apresentação da situação; reconhecimento do gênero; produção inicial; oficinas de desenvolvimento

de capacidades de ação, capacidades discursivas e também linguístico-discursivas; produção final e fechamento da interação). Cada módulo é formado por diversas oficinas, as quais são caracterizadas por atividades variadas.

Em decorrência da proposta de ensino se configurar como uma SDG hospedada em um AVA, na próxima subseção, abordamos os princípios teóricos de letramento digital.

### 2.3 LETRAMENTO DIGITAL

A sociedade contemporânea, segundo Rojo (2019), exige de seus integrantes não só que participem de atividades e práticas sociais diversas mas que também ao participarem, sejam funcionais. Ser funcional, para a autora, implica dominar as tecnologias que da sociedade fazem parte. Surge, então, a necessidade dos indivíduos desenvolverem habilidades amplas que lhes permitam participar de forma adequada em práticas sociais valorizadas.

Rojo (2019) pontua que essas habilidades amplas são intrínsecas ao(s) letramento(s), o(s) qual(is) se difere(m) de alfabetização por sua característica socioantropológica. Dessa forma, o letramento ultrapassa o conceito de alfabetização por considerar não apenas a decodificação dos símbolos gráficos mas também “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira” (ROJO, 2019, p. 16). Dentre os letramentos necessários para a participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas, figura-se o letramento digital.

Dudeney *et al.* (2016, p. 17) conceituam letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação”. Consoante com suas pesquisas, entendemos que tanto professor quanto aluno carecem desenvolver conhecimentos digitais que permitam àquele promover situações de ensino com o uso adequado da tecnologia; e ao aluno, que, consciente das possibilidades tecnológicas, participe eficazmente de prática sociais externas ao cotidiano escolar, as quais requerem aptidões digitais.

Pesquisas de Dudeney *et al.* (2016) revelam que muito da insegurança dos docentes em utilizar as tecnologias na sala de aula ocorre por que esses permanecem como especialistas em conteúdo e pedagogia, necessitando assim

desenvolverem suas aptidões tecnológicas. Dudeney *et al.* (2016) apresentam como forma de ratificar o que afirmam os estudos de Mishra e Koehler (2006) sobre o modelo desejado para a incorporação da tecnologia na prática docente: o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo). Mishra e Koehler (2006 apud DUDENEY *et al.*, 2006) defendem que o trabalho com as tecnologias em contexto escolar é o reflexo da mobilização dos conhecimentos de conteúdo (CC), aliado aos conhecimentos pedagógicos (CP), os quais são otimizados pelos conhecimentos tecnológicos (CT). Essa mobilização origina uma estrutura de incorporação em que a base dos conhecimentos – CC, CP e CT - em suas intersecções promovem outros saberes: conhecimento de conteúdo pedagógico (CCP); conhecimento de conteúdo tecnológico (CCT) e conhecimento tecnológico pedagógico (CTP). Esses, por sua vez, relacionando entre si, culminam no conhecimento pedagógico, no de conteúdo e no tecnológico (CPTC), e geram o quadro CPTC.

Por ser o letramento digital intimamente relacionado com as TICs ou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e porque essas são variadas, estando em constante aperfeiçoamento, existe uma diversidade de competências desejáveis para o uso dessas tecnologias. Em estudos, Dudeney *et al.*(2016) listam quatro pontos focais que compreendem os letramentos digitais: a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho. Dentre os recursos que fazem parte dos letramentos digitais, cujo foco está na linguagem, têm-se: o letramento impresso; o letramento em *Short Message Service* – SMS; o letramento em multimídia; o letramento em jogos; o letramento móvel, e o letramento em codificação. O letramento impresso diz respeito à habilidade de ler e compreender textos diversos, bem como escrever textos variados atentando-se aos aspectos linguísticos-discursivos e composicionais desses textos. No âmbito do letramento impresso online, encontram-se ações como: realizar anotações em livros digitais, elaborar argumentos e contra-argumentos para realizar comentários em grupos de discussões, ou mesmo se expressarem de forma concisa em tuítes. Já o letramento em SMS, diz respeito a habilidade do usuário da língua saber se comunicar utilizando a linguagem da internet, ou seja, o “internetês”.

O letramento em hipertexto, outra habilidade com foco na linguagem, remete-se a competência do usuário em fazer uso eficiente dos *links* ou *hiperlinks*, tendo em vista que o mau uso desses recursos pode reduzir a compreensão e

retenção de textos, principalmente aqueles cuja escrita figura-se como complemento às imagens. No tocante ao letramento em multimídia, concerne a habilidade de criar textos utilizando imagens, sons e vídeos. Infográficos, podcasts e vlogcasts são exemplos multimidiáticos.

Outros dois letramentos focados na linguagem dizem respeito à habilidade de navegar e interagir em ambientes de jogos, além do usuário saber se orientar no espaço cibernético onde as informações ora se integram, ora se sobrepõem ao mundo real. São os letramentos em jogos e os letramentos móveis, respectivamente. Já o letramento em codificação está, para Dudeney *et al.* (2016), entre os letramentos focados na linguagem, o que tem maior grau de dificuldade, pois para atingir esse nível, o usuário precisa demonstrar habilidades de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computadores.

O segundo foco dos letramentos digitais (DUDENEY *et al.*, 2016), a informação, é subdividido em quatro: letramento classificatório, em pesquisa, em informação, e em filtragem. O letramento classificatório refere-se à habilidade do usuário em gerar recursos visuais como nuvens e tags. Já a habilidade de fazer uso eficiente de serviços de busca diz respeito ao letramento em pesquisa. A habilidade de avaliar a credibilidade das informações encontradas na internet tange ao letramento em informação e a capacidade de reduzir a sobrecarga de informações existentes no ciberespaço valendo para isso os mecanismos de triagem é denominado pelos autores de letramento e filtragem.

O terceiro foco do letramentos digitais (DUDENEY *et al.*, 2016 ) recai sobre as conexões e também é dividido em quatro subgrupos: o letramento pessoal, em rede, participativo e cultural. A aptidão de projetar a identidade desejada no ciberespaço diz respeito ao letramento pessoal. A maestria em organizar redes de relacionamentos, tanto com objetivos profissionais quanto sociais, refere-se ao letramento em rede. Já o letramento participativo concerne à aptidão de contribuir para a inteligência coletiva, atingindo, assim, metas pessoais e coletivas; e o letramento cultural converge para o talento de compreender, interagir e se comunicar considerando contextos culturais diversificados.

O quarto e último foco dos letramentos digitais (DUDENEY *et al.*, 2016) é o (re)desenho e refere-se à prática de criar novos sentidos através da combinação de artefatos existentes, é conhecido de letramento remix.

Diante de todos esses aspectos que constituem os letramentos digitais e, sobretudo, porque nossa SDG está hospedada em um AVA, o que exige dos participantes (professor que a utiliza como ferramenta auxiliar no ensino e aluno que no Curso é o destinatário-aprendiz) tenham habilidades relacionadas ao que é digital (DUDENEY *et al.*, 2016), e porque a proposta da SDG está atrelada ao ensino híbrido, apresentamos a próxima subseção e seus desdobramentos.

## 2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO

Para um leigo em educação os termos educação a distância e ensino remoto parecem expressões sinônimas. No início da implementação do ER este muitas vezes se confundiu com a EAD, justamente porque o parâmetro existente até então para o ensino em ambientes físicos diferentes era a EAD, entretanto, com a consolidação do ER, esta foi mostrando suas distinções da EAD.

Na presente seção abordamos as características inerentes a cada um dos termos: ER e EAD. Apresentamos ainda, o ensino híbrido, metodologia adotada no retorno das aulas presenciais, contudo indicada como metodologia de ensino antes mesmo do contexto pandêmico. Destacamos que, influenciados por todas essas mudanças ocorridas nos últimos anos, é que nosso trabalho aborda na subseção 2.4.1 sobre a educação a distância; na 2.4.2 o ensino remoto e na 2.4.3 sobre o ensino híbrido.

### 2.4.1 Educação a distância

Moore (2010, p. 238) define a Educação a Distância como “o universo das relações ensino-aprendizagem caracterizado pela separação entre alunos e professores”. Filatro (2018) é mais específica com relação a esse conceito, ao mencionar que essa separação pode ser espacial e/ou temporal e que a comunicação entre os envolvidos nesse processo ocorre de forma indireta, valendo-se de recursos tecnológicos e midiáticos. Entretanto, para uma compreensão mais ampla, recorreremos à origem do conceito de EAD.

Segundo Mesquita (2014), só a partir dos anos 1970 e 1980 é que se estabeleceram as características de uma educação a distância, sendo que esse termo foi adquirindo novos significados com o passar do tempo. Tal evolução está

associada ao desenvolvimento de novos recursos tecnológicos que, a princípio, não foram desenvolvidos com o intuito especificamente educacional, mas sim comunicacional, como, por exemplo: a televisão, o rádio e o celular.

Em sua origem, a educação a distância estava associada ao estudo por correspondência, depois utilizando-se do áudio e vídeo e, atualmente, tem como recurso as tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, as quais, em suas evoluções/fases, deram origem não somente a novas formas de se informar e comunicar mas também de aprender, de se comportar e, principalmente, de pensar e se relacionar.

No Brasil, segundo Mesquita (2014), a legislação que regulamenta a educação a distância apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo nº 80. No entanto, apesar de ser um importante avanço para a EAD, o documento aborda o tema de forma genérica, indicando que a regulamentação específica sobre esse assunto seria feita posteriormente, o que veio a acontecer mais de 20 anos depois da promulgação das Diretrizes da Educação, com o decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.

Foi por meio desse decreto que a redação de vários artigos da LDB foi alterada, ampliando ou delimitando as possibilidades de utilização dessa modalidade de ensino nas diversas etapas da educação brasileira (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior). Contudo, o setor da educação que mais absorveu as possibilidades da EAD foi o ensino superior, principalmente as redes de ensino particulares. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação profissional também foram modalidades de ensino que se beneficiaram das possibilidades da educação a distância, e, novamente, as redes particulares foram as que mais utilizaram a EAD para esses setores, segundo os dados da ABED.<sup>15</sup>

Ao analisarmos a documentação que regulamenta a EAD no Brasil, constatamos que, para o ensino fundamental regular, as possibilidades de utilização dessa modalidade de ensino são mais restritivas, tendo em vista que a redação dada ao parágrafo quarto do art. 32 da LDB nº 9.394/96 estabelece que: “o ensino

---

<sup>15</sup> Censo EAD.BR 2018: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 14/12/2020.

fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (LDB, 1996).

Para o EM, a oferta de ensino na modalidade a distância está contida na mais recente redação dada ao parágrafo 11, do art. 36 da LDB nº 9.394/96. Segundo a nova redação, acrescentada sob a lei nº 13.415 de 2017, “o currículo do EM será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” permitindo, para a efetivação desse currículo, a organização de diferentes arranjos dos sistemas de ensino, inclusive a possibilidade dos órgãos mantenedores firmar convênios com instituições de educação a distância com o notório saber (LDB, 1996). Assim, para o EM, as possibilidades de se utilizar a EAD são mais amplas se comparadas ao Ensino Fundamental, no entanto, assim como nos outros níveis de ensino, essa possibilidade tem sido explorada também mais pelas instituições educacionais particulares.

#### 2.4.2 Ensino remoto

Configurando-se como uma modalidade de ensino em que docente e aprendiz encontram-se separados geograficamente, o ER foi a modalidade de ensino adotada pela maioria dos sistemas de ensino brasileiro no período de pandemia ocasionada pela COVID-19. Apesar das semelhanças com a EAD, por ocorrer em espaços físicos distintos, Moreira e Schlemmer (2020) explicitam que, por se tratar de um ensino temporário adotado em momentos de crise e de emergência, o ER está muito mais próximo do ensino presencial por manter o currículo, as metodologias e práticas pedagógicas que ocorrem na modalidade presencial. Outra peculiaridade é o fato da aula ser ministrada pelo mesmo professor que a realizaria presencialmente valendo-se, preferencialmente, de encontros síncronos.

A excepcionalidade do ER mostrou-se evidente principalmente pelas medidas tomadas no início da pandemia. No caso específico do estado do Paraná, o ER iniciou com a adoção do Google Sala de Aula, a qual aos poucos foram sendo incorporadas novas ferramentas, em especial a *Meet*, para a realização dos encontros síncronos. Em meados do ano de 2021, o ER foi substituído pelo ensino híbrido, com o retorno dos professores e, paulatinamente, dos alunos às instituições de ensino.

### 2.4.3 O Ensino híbrido

Segundo Horn (2015), o ensino híbrido advém do ensino *online* e tem como característica permitir que o aluno tenha o controle de algum elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem: o tempo, o espaço, o caminho ou mesmo o ritmo. Além desses aspectos, constitui-se como um programa de educação formal que considera as particularidades de aprendizagem de cada estudante, ocorrendo então a personalização do ensino. Os autores sustentam que essa personalização promove a aprendizagem baseada em competências, ou seja, não se trata apenas da utilização despretensiosa de TICs ou TDICs no contexto escolar, mas seu uso deve ser respaldado por um planejamento detalhado das atividades considerando os objetivos propostos. De acordo com Horn (2015), existem modelos de ensino híbrido sendo os principais: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, mas salientam que as escolas têm combinado vários modelos visando a criação de um programa personalizado.

Os autores explicitam que o modelo de rotação utiliza a estratégia de alternância de modalidades de aprendizagem, sendo uma delas a *online*. O modelo de Rotação pode ocorrer dentro da sala de aula presencial com ciclos de atividades *online*, sendo chamado de Rotação por Estações. A utilização de espaço específico para a realização de atividades virtuais como o laboratório de informática, por exemplo, recebe o nome de Laboratório Rotacional. Caso o aluno assista aulas expositivas utilizando seus equipamentos tecnológicos, no intuito de conhecer mais sobre uma temática, tem-se a sala de aula invertida. Já na Rotação Individual, o aluno possui um roteiro elaborado pelo professor de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um.

O modelo Flex caracteriza-se por proporcionar ao aluno maior autonomia e controle de sua aprendizagem. Nesse modelo, predominantemente digital, o aluno recorre ao tutor sempre que julgar necessário. Já no modelo À la Carte, a autonomia centra-se no percurso curricular, o aluno tem à sua disposição disciplinas eletivas em complemento às obrigatórias, possibilitando assim flexibilidade em escolher o que quer aprender em sua jornada estudantil. O quarto modelo de ensino híbrido apresentado por Horn (2015) é o modelo Virtual Enriquecido, o qual diz respeito aos cursos cujas atividades são predominantemente virtuais mas que requerem encontros presenciais periodicamente para a realização

de debates, avaliações ou outras atividades. A figura a seguir ilustra os modelos de ensino híbrido propostos por Horn e Staker (2015).

**Figura 13** - Modelos de ensino híbrido



**Fonte:** Horn e Staker (2015, p. 54).

Os modelos de ensino híbrido apresentados por Horn (2015) estão em constante transformação, tendo em vista que sofrem adaptações de acordo com o contexto socioeducacional em que são desenvolvidos. Tais adaptações consideram ainda o aprimoramento das ferramentas tecnológicas. No Brasil, grupos de pesquisadores, dentre eles Bacich e Moran (2018), têm se dedicado ao estudo do ensino híbrido considerado, por seu caráter centrado no aluno, uma metodologia ativa. Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, apesar de à princípio ser pensada para o formato EAD, adotamos a metodologia do ensino híbrido face aos contextos educacionais existentes nos anos de 2020 e 2021, em que, inicialmente predominou o ER e depois, com o retorno paulatino dos alunos às instituições educacionais, o ensino híbrido. Dessa forma, consideramos para a construção da SDG atividades e recursos que colaborassem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes,

bem como que contribuíssem para o aprimoramento dos letramentos digitais dos discentes, especialmente no tocante à utilização de AVAs para a aprendizagem.

Frente ao apresentado, no EAD, no ER e no híbrido é possível a utilização de instrumentos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, só o acesso a equipamentos tecnológicos e internet, apesar de serem essenciais, não é garantia de que o ensino e a aprendizagem sistemática de conteúdos escolares possam ser desenvolvidos e apreendidos pelos alunos. Nesse sentido, Ferreira (2014) defende que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) apresenta-se como ferramenta adequada nessas modalidades de ensino.

## 2.5 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Para abordarmos o que é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), primeiro, recorreremos a Mesquita (2014) que define ciberespaço como um local construído dentro do mundo das telecomunicações e que oferece às pessoas um novo ambiente para a interação social e cultural. Para o autor, esse “espaço virtual” é acionado quando qualquer pessoa acessa a internet, e, nas palavras do autor, é composto de vários recursos periféricos:

O ciberespaço também inclui o software que faz o computador funcionar, e os dados armazenados ou gerados por computadores e outros dispositivos como cabos, roteadores, servidores, redes e até mesmo satélites utilizados em transmissões pela internet. (MESQUITA, 2014, p. 34)

Podemos perceber que, para Mesquita (2014), o ciberespaço compreende desde os equipamentos físicos utilizados para acessar a internet ou mesmo para se trabalhar sem a necessidade desse acesso, passando pelos aplicativos e programas instalados no aparelho tecnológico, denominados softwares, chegando até o ambiente acessado propriamente dito.

Já na definição de Ferreira (2014, p. 51), ciberespaço é um “lugar virtual, proporcionado pela Internet, em que se utilizam ferramentas e instrumentos virtuais”. Apesar das definições, ora ampliada, ora mais restrita sobre o conceito do termo, ambos autores concordam com o fato da internet contribuir para a origem, conceitualização e propagação do termo ciberespaço.

Ao acessar a internet, seja para trabalhar, socializar, aprender, etc., as pessoas se deparam com uma “enxurrada” de informações que podem ser

acessadas ou descartadas pelos usuários. Essas informações são disponibilizadas ao internauta por meio de plataformas que estão alocadas em ambientes virtuais, ou seja, ocupam um espaço dentro do ciberespaço. A esse respeito Mesquita (2014, p. 34) salienta que o ciberespaço “tem seus próprios mapas geográficos e técnicas sofisticadas de mapeamento para ajudar a gerenciar redes e internet”.

A título de exemplo, alguém que quer enviar um currículo profissional para uma empresa e decide, para isso, utilizar o *e-mail* pessoal. Quando acessa a internet e sua conta, a ele é apresentada uma página inicial dessa ferramenta, com características e recursos próprios de um correio eletrônico. A pessoa está em contato, então, com a plataforma apresentada pela empresa que gerencia o seu *e-mail*, sendo esta a intermediária entre o internauta e o ambiente virtual destinado à troca de mensagens no ciberespaço. O mesmo acontece quando alguém acessa a internet para fins educativos. Ao acessar um curso, por exemplo, entra em contato com uma plataforma digital disponibilizada para isso, conhecida também como AVA.

Ferreira (2014, p. 51) conceitua AVA como “os novos espaços de ensino e aprendizagem que utilizam a internet como mediadora para esse processo”. Tecnicamente, o AVA utiliza um servidor que pode ser acessado por um navegador *Web* – palavra inglesa que significa teia ou rede - e conecta computadores.

Por assim ser, Fernandes (2012) considera o AVA como um espaço virtual democrático e que comporta a entrada e o acesso de várias pessoas, mesmo que de forma limitada em alguns lugares, e completa: “O ambiente virtual não é um espaço físico, mas é real, habitado, a partir de uma via de acesso física: o teclado, o monitor, o mouse, a internet” (p. 76). Para além da questão técnica, Ferreira (2014, p. 54 apud PULINO, 2005) expõe que “os ambientes virtuais de aprendizagem utilizam como abordagem o Construcionismo Social, o qual baseia-se na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção de conhecimento”.

Podemos, então, definir o AVA como sendo um dos ambientes pertencentes ao ciberespaço – que possui vários espaços virtuais para diversos fins, dentre eles os destinados ao ensino e a aprendizagem sistemática de conteúdos. Portanto, os AVA são plataformas construídas especificamente para fins educacionais. Segundo Fernandes (2012), as plataformas mais conhecidas são: o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), o TelEduc, a

AulaNet, o Amadeus, o Eureka, o e-Proinfo, o WebCT, o LearningSpace – as mais utilizadas para a efetivação de aulas no formato EAD, e/ou no formato híbrido, ensino presencial e a distância. Contudo, no contexto pandêmico, observamos a utilização, em especial na rede estadual de educação do Paraná, da plataforma gerenciada pelo grupo *Google for Education*: o *Google Classroom*, tornando essa plataforma conhecida por todos os professores dessa rede de educação. Em nossa pesquisa, adotamos o Moodle como plataforma para a hospedagem da SDG. Tal escolha ocorreu em virtude de nossa experiência como tutora de cursos de pós-graduação, *lato sensu*, os quais também utilizam o Moodle para o desenvolvimento de cursos de nível superior. Discorreremos sobre o Moodle na subseção a seguir.

## 2.6 O MOODLE

Conforme estudos de Ferreira (2014), o Moodle possui várias vantagens se comparado a outras plataformas, como: ser compatível com diversos sistemas operacionais, apresentar uma interface clara, limpa e simples, além de ser facilmente instalado em qualquer servidor web.

A respeito do Moodle, Mendonça (2018) o define como:

Um ambiente virtual de aprendizagem que possibilita a administração de atividades educacionais e a criação de comunidades *on-line* em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Trata-se de uma plataforma de código aberto, ou seja, o desenvolvimento é feito por comunidades abertas e interessados, que se organizam pela internet (MENDONÇA, 2018, p. 107).

Segundo Mesquita (2014), o Moodle foi criado em 2001, por Martin Dougiamas, de forma colaborativa, e possui várias ferramentas computacionais permitindo a utilização de várias outras mídias agregadas a ele. Fernandes (2012) cita que tais mídias são: fóruns de discussão, chats, *wikis*, glossários, tarefas, entre outros. Ferreira (2014) acrescenta ainda a possibilidade da utilização de recursos como: materiais, lição, questionário e esclarece que “as ferramentas do ambiente Moodle são estruturadas em módulos, o que possibilita configurar e adicionar novas ferramentas a partir da instalação padrão” (FERREIRA, 2014, p. 56).

Essa flexibilidade de utilização de mídias e recursos permite ao administrador de um curso ministrado na plataforma Moodle *linkar* (redirecionar o

usuário para outro lugar através de um clique), aos ambientes virtuais ainda outros espaços/recursos, tais como webconferências, blogues, *facebook*, ou mesmo espaços de compartilhamento de produção coletiva, como a ferramenta de produção de texto *Google Docs*, por exemplo (FERNANDES, 2012).

Tais ferramentas desse sistema são importantes porque permitem ao professor e ao aluno trabalharem de forma colaborativa na construção do ensino e da aprendizagem. Exatamente por esse motivo é que optamos por utilizar a plataforma do Moodle como AVA para a implementação de nossa produção educacional. Vale aqui como um reforço nos motivos que nos encaminharam para a construção de uma proposta de intervenção tendo como suporte o AVA, os preceitos de Ferreira (2019), de acordo com esse pesquisador, a sociedade, no final da segunda década do século XXI, caminha para um avanço tecnológico em que a inteligência artificial assumirá muitos dos papéis humanos, algo que as gerações mais antigas só vislumbravam através de filmes e desenhos de ficção científica.

Em decorrência, haverá, cada vez mais, interação entre o homem e a máquina – a chamada Web 4.0. No entanto, no meio educacional, podemos afirmar que muitas instituições e metodologias pedagógicas não conseguem acompanhar as experiências dos usuários dessa atual fase tecnológica, a Web 3.0, conhecida também como “Web Inteligente” ou “Web Semântica”, por intensificar e promover maior interação entre os usuários da internet (FERREIRA, 2019). O que podemos perceber é que as redes de ensino e, principalmente, os professores, começaram, se não apenas em 2020, um pouco antes disso, a sair da Web 1.0 - primeira fase da rede mundial de computadores, em que as pessoas acessam a internet com o objetivo de procurar informações úteis para determinado fim. Só mais recentemente a comunidade escolar, de forma mais específica, a que envolve a EB, passou a estudar e utilizar estratégias de ensino e aprendizagem da geração que se acostumou a produzir conteúdos para as redes sociais e ter uma comunicação bidirecional – chamada de Web 2.0.

Podemos observar que a evolução do conceito de EAD tem se modificado devido às intensas e constantes evoluções tecnológicas. No entanto, mesmo sendo uma modalidade de ensino inovadora, as metodologias utilizadas nela não conseguem acompanhar tais evoluções com a mesma velocidade, devido ao fato de que os profissionais que trabalham na área de desenvolvimento dessas tecnologias não serem os mesmos que trabalham na área educacional.

Consequentemente, esses precisam se adaptar constantemente ao que aqueles criam, gerando um hiato de conhecimento e aptidões que deixam o sistema educacional aquém das inovações tecnológicas e com a sensação de que estamos sempre “correndo atrás do prejuízo”.

Abordado os aspectos problemáticos sobre a utilização da tecnologia em especial a utilização de AVA na EB, há que se observar ainda que mesmo as questões referentes ao acesso à universidade é um assunto relativamente desconhecido para os professores, sendo abordado muitas vezes de forma superficial e principalmente no terceiro ano do EM, momento em que os alunos revelam maior interesse pela temática. O que se pode perceber é que mesmo os professores (principalmente os que estão há mais tempo lecionando) desconhecem os mecanismos de acesso ao nível superior e repassam para os alunos as experiências que tiveram para ingressar na “faculdade”, o que muitas vezes ocorreram através do vestibular. Os aspectos referentes ao ingresso à universidade serão tratados na seção IV, a seção a seguir aborda os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É inegável a importância da pesquisa para a sociedade e tal fato ficou mais evidente no contexto de pandemia mundial, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, em que o aparecimento de um vírus - até então desconhecido pela ciência - fez com que novos procedimentos tivessem que ser adotados para se minimizar os efeitos letais da nova doença – a COVID-19. A ciência ganhou destaque no mundo, pois as pessoas ficaram na dependência de uma solução para o problema enfrentado, no caso, de vacinas. Ao mesmo tempo em que aumentavam as expectativas sobre a descoberta de vacinas, o que ocorreu ao final de 2020, também ficaram evidentes o despreparo de alguns países para o enfrentamento ou a aproximação da solução – devido à falta de investimento, principalmente governamental, no setor científico ou mesmo pelo descrédito dos próprios governantes na importância deste para o desenvolvimento da sociedade.

Na educação não foi diferente. A situação levou os governos a buscarem na ciência formas para que o processo educacional continuasse acontecendo e modos de minimizar os problemas que a nova condição impôs, a fim de combater à propagação do vírus: o distanciamento social. A situação colocou em evidência o fato de que o sistema educacional, de um modo geral, não estava preparado para enfrentar tais imposições sem precedentes. A primeira medida foi adotar o modelo baseado na EAD, mas com características da presencialidade, como por exemplo, no caso do Paraná, o cumprimento principalmente por parte do professor, da grade de horário adotada anteriormente à suspensão das aulas – sendo denominado de ERE (SEED, 2020).

Ao iniciar o ano de 2021, a maioria dos brasileiros estava ansioso com a liberação das vacinas recém-descobertas, e a população tomou contato com terminologias do setor da pesquisa: “placebo”, “grupo de controle”, “eficácia”, “protocolos”, “métodos” e “metodologias”. Ficou ainda mais evidente, tanto para a esfera científica quanto para o senso comum, que a metodologia de pesquisa é elemento essencial para a validação de resultados. Dessa forma, comungamos da afirmativa de Soares Ferreira (2020, p. 52) de que,

Definir uma metodologia é importante, pois permite ao pesquisador processar informações por meio de procedimentos sistematizados visando

garantir a integridade de dados de modo que possa conduzi-lo ao encontro de respostas para a situação problema.

Direcionando-nos de forma mais específica para a área educacional, de acordo com Triviños (1987, p. 14), “a pesquisa educacional nos países de Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos”. O que corrobora com os objetivos desta pesquisa, a qual vê a necessidade de desenvolver o letramento digital e de capacidades de linguagem para a produção do gênero redação do ENEM, de alunos finalistas do EM.

As pesquisas na área da educação, diferentemente das de algumas outras áreas, nas quais há o predomínio do método quantitativo com questões de definições, mensuração e estatística, a partir de 1982, conforme Bogdan e Biklen (1994), passaram a visar o estudo das percepções pessoais, com ênfase na descrição, na indução e na teoria fundamentada – a “investigação científica” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Os autores defendem que nesse tipo de abordagem, os dados, recolhidos em contextos naturais, são ricos em informações sobre pessoas, locais, conversas e possuem tratamento estatístico complexo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por essas características, tais pesquisas recebem o nome de qualitativas ou “naturalista”, pois “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Por assim ser, nossa pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa e de cunho interventivo, a partir dos aportes de Thiollent (1986), Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994), que é o que apresentamos na subseção 3.1. Logo após, indicamos o contexto no qual desenvolvemos a pesquisa e evidenciamos as particularidades dos participantes - subseção 3.2.

### 3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Triviños (1987, p. 128-130) afirma que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo fato de ter “o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave”. No caso de nossa pesquisa, mesmo tendo o AVA como local de geração dos dados, visto que as atividades e os textos são

nesse ambiente produzidos, a escola é o ambiente natural de geração de dados, tendo em vista que a proposta interventiva advém de uma problemática vivenciada em contexto escolar e é mediada pela ação docente em sua execução. Além do mais, é o professor em seu *métier* que elabora, implementa e avalia todo processo, e sobretudo, quem se desenvolve. Sendo assim, o investigador é o instrumento principal, visto que como professora/pesquisadora, ao construirmos uma proposta para melhoria da situação escolar, que envolve docentes e discentes, nossa formação se aprimora, novas experiências, nossas ações e conhecimentos são adquiridos. Assim, os dados “tem potencial para constituir uma pista que nos possibilita a estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Esta pesquisa também se configura como de cunho interventivo. De acordo com Moser (1995), esse aspecto é caracterizado pela modificação da rotina de sala de aula, ocorrendo através de atuação sistemática inovadora com o intuito de produzir processos diferenciados de ensinar e aprender. Produzir tais processos é nosso objetivo com a produção da SDG do gênero redação do ENEM, que foi elaborada e implementada utilizando um AVA.

Por necessitar de participação dos agentes envolvidos na pesquisa para que sejam protagonistas das próprias mudanças, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação, sobre a qual tratamos a seguir.

### 3.1.1 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um modelo de investigação científica muito utilizada nas ciências sociais, incluindo a educação. No Brasil, esse tipo de pesquisa tem se popularizado ainda mais em virtude da regulamentação e conseqüentemente ampliação dos cursos de mestrados profissionais cujo conceito “foi pensado, criado, implementado com ênfase no professor, na sala de aula, nos conteúdos [...] nas estratégias e produtos educacionais” (MOREIRA, 2015, p. 249). Tais cursos têm por metodologia a pesquisa aplicada e isso ocorre principalmente por permitir uma interferência maior do pesquisador sobre o problema abordado, permitindo também maior participação dos demais envolvidos na pesquisa.

Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Tripp (2005, p. 445),

[a] pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos.

Ambos autores apresentam as características peculiares da pesquisa-ação, bem como os motivos pelos quais esse tipo de pesquisa está imbricada aos mestrados profissionais.

Tripp (2005, p. 447) explica que “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa” e apresenta os ciclos que formam esse tipo de pesquisa: planejar, agir, descrever e avaliar. Em suas palavras, “[...] planejar uma melhora na prática”; “agir para implantar a melhora planejada” (p. 446), “monitorar e descrever os efeitos das ações”; “avaliar esses efeitos”; “retorno para rever e planejar a melhora das práticas implementadas” (TRIPP, 2005, p. 446).

Em nossa pesquisa, o planejamento visando à melhoria na prática teve como norte a elaboração de uma SDG/Curso, destinada aos estudantes do terceiro ano do EM, para o desenvolvimento da produção da redação do ENEM. Nesse sentido, foram definidos os objetivos: propositivo: elaborar uma SDG, hospedada em um AVA, e objetivo de pesquisa: investigar o desenvolvimento das capacidades dos alunos para a produção da redação do ENEM, na participação em um Curso no AVA. E objetivos específicos: a) elaborar e implementar a SDG/Curso hospedada no AVA (piloto); b) identificar as capacidades de linguagem dos alunos logo no início da implementação da SDG/Curso; c) e identificar as capacidades de linguagem dos alunos no final da implementação.

O ciclo do agir refere-se aos procedimentos realizados para execução do planejado: 1) elaboração do modelo teórico do gênero redação do ENEM (Seção IV); 2) elaboração do modelo didático do gênero (Seção IV); 3) elaboração de uma SDG/Curso piloto (Seção IV e apêndice A) e 4) implementação da SDG/Curso e análise do desenvolvimento dos alunos (Seção V).

Vale destacar que, para o agir, na elaboração da SDG/Curso, utilizamos várias ferramentas e recursos disponibilizados pela plataforma Moodle. Em virtude de se tratar de um curso destinado a jovens que podem não ser familiarizados com essa plataforma, optamos por realizar um *design* mais lúdico e interativo.

Várias artes dos vídeos, dos cartazes, das apresentações foram elaborados utilizando o *Canva*<sup>16</sup>; para outras atividades, utilizamos o *Kahoot*<sup>17</sup>, como para a criação de *quiz* sobre os aspectos gerais do ENEM; e ainda o *Wordwall*<sup>18</sup>, utilizado na oficina III com o intuito de gamificar as atividades e aumentar o engajamento dos alunos. Fizemos uso ainda das ferramentas disponibilizadas pela empresa *Google for Education*, como, por exemplo, o *Meet*<sup>19</sup>, para os encontros síncronos e o Formulário (*Google Forms*<sup>20</sup>) para o questionário diagnóstico e a grade de avaliação. Para as produções textuais e posteriormente as devolutivas, utilizamos o *Google Documentos*<sup>21</sup> e, para o armazenamento tanto das produções quanto dos formulários, o *Google Drive*<sup>22</sup>. Outro serviço importante para o cadastro, acesso e realização das atividades no Moodle foi a disponibilidade de uma conta de email de domínio da empresa Google. Cabe ressaltar que as contas de e-mail, também chamadas de @escola, foram criadas pela própria SEED, para todos os alunos da rede estadual de ensino, com o objetivo de implementar o ER emergencial que vigorou nos anos de 2020 e 2021.

Entre as ferramentas disponibilizadas pelo próprio Moodle, optamos por utilizar: o Livro<sup>23</sup> e o Fórum<sup>24</sup>, para as interações; Tarefa<sup>25</sup>, Questionário<sup>26</sup>,

---

<sup>16</sup> Plataforma de design gráfico que permite a criação de diversos recursos visuais.

<sup>17</sup> Plataforma de aprendizagem baseada em jogos e que ajuda no engajamento dos alunos nas atividades escolares.

<sup>18</sup> Plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas que possibilita a gamificação.

<sup>19</sup> Ferramenta que permite a realização de encontros síncronos.

<sup>20</sup> Ferramenta que possibilita a criação de formulários.

<sup>21</sup> Ferramenta que permite a criação e compartilhamento de documentos para trabalho colaborativo.

<sup>22</sup> Ferramenta de armazenamento em nuvem que possui vários aplicativos integrados a ele, tais como: planilhas, documentos, apresentações.

<sup>23</sup> Ferramenta que permite a organização de conteúdo em capítulos, assemelhando-se a um livro digital.

<sup>24</sup> Ferramenta que possibilita aos participantes de cursos virtuais discutirem tópicos sob o intermédio de professores/tutores.

<sup>25</sup> Ferramenta que permite ao professor receber trabalhos, em qualquer formato, de seus alunos e avaliá-los.

<sup>26</sup> Ferramenta utilizada para a criação de questões em diversos formatos.

*Wiki*<sup>27</sup>, para as escritas colaborativas; H5P<sup>28</sup> para os *flashcards*<sup>29</sup>, jogo da memória, e apresentação com *slides* interativos.

Sobre o monitoramento, a descrição e a avaliação dos efeitos das ações, realizamos e apresentamos na Seção V, que refere-se a buscar o alcance dos objetivos específicos de pesquisa, depois o objetivo geral e propositivo. No tocante ao “retorno para rever a melhora das práticas implementadas” (TRIPP, 2005, p. 446), após resultados das análises, aprimoramos a SDG/Curso com instruções a professores, elaborando, então, o PTE (hospedado em: <https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais>). O quadro a seguir ilustra o percurso metodológico.

**Quadro 1** - Percurso metodológico

Objetivo de pesquisa	Objetivos específicos	Objetos de análise	Categoria análise	Triangulação
Investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos para a produção da redação do ENEM	- Identificar as capacidades de linguagem dos alunos antes da implementação	Primeira produção dos alunos	Características do gênero definidas no modelo didático	Comparação do desenvolvimento identificado nos textos (primeira e produção final)
	- Identificar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de participação	Atividades que formam as oficinas	Respostas apresentadas pelos participantes	
	- Identificar as capacidades de linguagem dos alunos após a implementação	Produção final dos alunos	Características do gênero definidas no modelo didático	

**Fonte:** A própria autora.

Na definição de pesquisa-ação, referenciamos Almeida (2019), para quem este tipo de pesquisa “nos traz a possibilidade de construção de conhecimentos pela via do diálogo, da crítica e da reflexão sobre/para a práxis” (ALMEIDA, 2019, p. 15). O que acontece porque o pesquisador se predispõe a caminhar conjuntamente com os demais participantes e a estar em constante interação com eles e com o objeto de estudo. Em vistas disso, a seguir, explicitamos

<sup>27</sup> Ferramenta projetada para o compartilhamento de informações e criação de materiais de forma colaborativa.

<sup>28</sup> *Plugin* (programa, ferramenta ou extensão que se encaixa a outro programa principal para adicionar mais recursos a ele) que permite criar conteúdos interativos.

<sup>29</sup> Cartões interativos para exercitar a memória.

o contexto social no qual nossa proposição e pesquisa se inserem e quem são os participantes.

### 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A proposta interventiva, que busca desenvolver capacidades de linguagem para a produção textual da redação do ENEM, tem como participantes alunos matriculados no último ano do EM, do Colégio Estadual Barbosa Ferraz. A instituição está localizada na área central do município de Andirá, norte do estado do Paraná, região conhecida também como “norte pioneiro”. O desempenho da escola no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado no ano de 2019, foi de 5,1 e contou, em 2021, com 648 alunos, com a oferta do EF II, EM e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A infraestrutura é organizada a partir de 14 (catorze) salas de aula com 8 (oito) turmas do EF II e 6 (seis) turmas do EM, totalizando 276 matriculados na educação básica. O período noturno conta com 372 alunos matriculados na EJA divididos em 12 turmas/salas. Das matrículas no EM, 47 (quarenta e sete) são de alunos cursando o terceiro ano, divididos em duas turmas – 3º A e 3º B. A escola adotou o ER durante o ano letivo de 2020 e durou até meados de 2021, no formato de ensino híbrido, assim como as demais instituições de ensino pertencentes à rede estadual de educação do Paraná.

No ano de 2021, a instituição passou a ofertar a segunda etapa do EF e EM em regime de tempo integral. Nessa modalidade de ensino, os alunos permanecem na instituição por um período de oito horas diárias, totalizando quarenta e cinco horas semanais de atividades pedagógicas realizadas no ambiente escolar. O Paraná adotou o modelo semelhante ao instituído no estado do Pernambuco denominado de “Escola da Escolha”, o qual em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), vem obtendo grandes progressos no tocante à qualidade da educação (ICE, 2016, p. 6). No Paraná, ele recebe o nome de “Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único” - EI (SEED, 2019, p. 3).

A matriz curricular desta modalidade de ensino sofre alterações tanto na quantidade de aulas dos componentes curriculares (disciplinas) comuns ao ensino regular quanto na quantidade de disciplinas ofertadas. A matriz passa a ter

uma parte comum e outra diversificada, denominadas de componentes curriculares complementares (SEED, 2019).

Para o EM, as disciplinas comuns são: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática Química e Sociologia para o EM; e a parte diversificada é composta de: Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Preparação Pós-Médio e Projeto de Vida para o EM (SEED, 2019). Dentre as disciplinas constantes na matriz curricular do EM, a denominada “Preparação pós-médio” é aquela na qual o professor tem a oportunidade de trabalhar o funcionamento de políticas públicas de acesso ao ensino superior, o que está diretamente ligado ao ENEM; estabelecer discussões sobre formação profissional e o mundo produtivo (SEED, 2019); desenvolver trabalho interdisciplinar com os professores que lecionam os componentes curriculares da grade comum da EB, por exemplo, promovendo trabalhos cujos conteúdos sejam condizentes com as competências requeridas pelo ENEM.

Como docente da disciplina de Língua Portuguesa e pós-médio, no referido Colégio, executamos nossa proposta interventiva, isto é, implementamos a SDG/Curso como conteúdo das referidas disciplinas. Assim, apresentamos de forma mais específica na próxima subseção, o que também fazemos com os demais participantes. Antes, porém, destacamos que nosso primeiro procedimento, quando da definição dos participantes, foi solicitar aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa, cujo consentimento para realização da pesquisa pode ser consultada no parecer consubstanciado nº. 5.010.304, de 30 de setembro de 2021. CAAE: 14539719.6.0000.8123 (ANEXO C).

### 3.2.1 Os Participantes

Ao dar início ao processo de construção da proposta interventiva e à pesquisa, hospedamos na plataforma AVA um questionário diagnóstico e inserimos como participantes os 47 (quarenta e sete) alunos matriculados no último ano do EM do Colégio, duas turmas – 3º A e 3º B. Naquele momento, meados de 2021, o colégio estava em ER 100%, por esse motivo, estruturamos o questionário no

*Google Forms* e enviamos a todos por meio do grupo do *Whatsapp*<sup>30</sup> das salas. A explicação aos discentes foi a de que estávamos realizando uma pesquisa para que pudéssemos elaborar um projeto de ensino com foco na escrita da redação do ENEM.

O objetivo do questionário foi fazer um levantamento do interesse dos alunos por participar do ENEM. Intitulado: “Diagnóstico para inscrição do ENEM 2021” (Apêndice A) Um total de 40 alunos responderam ao formulário.

A primeira questão versou sobre o interesse dos alunos em participar do ENEM de 2021. Os resultados demonstraram que 77,5% das 40 respostas indicavam de forma positiva pelo interesse, e 22,5% não pretendiam participar do certame. Dos que pretendiam participar do exame (77,5%), 74,2% tinham por objetivo ingressar em uma universidade pública; 29% cogitavam ingressar em uma universidade particular; 25,8% gostariam de testar os conhecimentos e, 12,9% tencionavam realizar curso técnico/tecnólogo. Convém esclarecer que essa questão permitia aos respondentes marcar mais de uma opção, justificando, assim, as porcentagens maiores de respostas.

Quando perguntados sobre o acesso ao *site* do ENEM, se conheciam, se já tinham acessado para conhecer melhor o regulamento, funcionamento do exame, apenas 38,7% dos alunos tinha acessado a página do exame; 61,3% não o fizeram até aquele momento. Questionados ainda sobre a leitura do regulamento de editais, apenas 16,1% afirmaram que fizeram leituras; 83,9% desconheciam o conteúdo do edital.

Quanto à área do conhecimento em que os alunos julgavam ter mais dificuldade para a realização da prova, tendo como foco a produção textual da redação, destacamos aqui que ela foi citada por 41,9% dos que pretendiam realizar o exame. Além disso, perguntados se sentiam a necessidade de ajuda para realizar a inscrição do ENEM; 67,7% acenaram positivamente, enquanto 32,3% que não.

Entre outras questões que formam o questionário, as quais tinham como objetivo ser um norte na elaboração da SDG/Curso, destacamos ainda a que buscou identificar os motivos apresentados por aqueles que afirmaram não ter interesse de participar do ENEM 2021. Relembrando, 22,5% dos 40 alunos

---

<sup>30</sup> Aplicativo que permite enviar e receber diversos arquivos de mídia e também realizar chamadas telefônicas. Surgiu como alternativa aos aplicativos de mensagens.

apontaram o não interesse. Desse percentual (22,5%), 77,8% alegou não se sentir preparado para realizar o exame; outros que desconheciam a função do ENEM ou que não tinham recursos financeiros para pagar a taxa de inscrição ou se deslocar nos dias de realização do exame<sup>31</sup>. Esse resultado foi primordial para que incluíssemos em nossa SDG um momento o que chamamos de plantão para a inscrição. O que expomos com mais detalhes na Seção V.

Enfim, no planejamento inicial, todos os 47 alunos matriculados no último ano do EM do Colégio (turmas 3º A e 3º B) foram considerados como participantes da proposição didática. Em decorrência, na sequência, marcamos um encontro no Google *Meet*, em andamento da disciplina de Língua Portuguesa, a qual sou a professora regente, e explicamos detalhadamente aos alunos sobre a SDG/Curso que então todos participariam, como componente da referida disciplina, e como parte integrante de minha pesquisa de mestrado no PPGEN. Assim, informamos aos alunos que eles deveriam retirar na escola o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento para Criança e Adolescente (TALE) (em exigência do processo de parecer do Comitê de ética em pesquisa), preencher e colher as devidas assinaturas e entregar de volta na escola. Apenas 15 alunos entregaram os documentos.

Fundamental explicar que todos os 47 alunos matriculados no último ano do EM foram atendidos na disciplina, participando do Curso de forma direta, todos acompanhados na ação docente. Contudo, apenas as atividades, os textos, os comentários produzidos pelos 15 alunos foram definidos como objeto de análise na pesquisa. Dos 15 discentes, 13 tinham equipamento tecnológico próprio, computador ou celular, de forma a participarem da SDG/Curso de forma híbrida, 2 deles não, assim recebiam e entregaram as atividades de forma impressa.

Com essas definições, em meados do segundo semestre de 2021, iniciamos a implementação do Curso (conf. Seção V), de forma remota, isto é, as atividades sendo realizadas por meio do AVA e/ou por Google *Meet*. Contudo, aos poucos, as escolas do estado do Paraná, inclusive o Colégio em questão, foram retornando de forma híbrida, promovendo o retorno presencial de forma gradual. Isso fez com que os participantes vivenciassem diferentes momentos e modalidades

---

<sup>31</sup> A cidade de Andirá, estado do Paraná, onde se localiza o Colégio em questão, não oferece a prova do ENEM. Os alunos têm que se deslocar até as cidades vizinhas, com 20 a 30 quilômetros de distância para a realização da prova.

de ensino/aprendizagem durante a realização do Curso: alguns momentos/alunos permaneceram no ER, outros no ensino híbrido. Ao final do Curso, dezembro de 2021, embora a maioria dos alunos já estivesse no presencial, ainda assim alguns estavam no ER.

Diante desse cenário, e de afastamentos de alunos que constantemente contraíam a Covid-19 ou por necessidade de isolamento devido alguém da família estar positivado, durante o percurso da implementação da SDG/Curso, dos 15 discentes definidos no momento inicial, apenas 6 conseguiram ativamente participar do Curso. Logo, em reconfiguração, para que fosse possível ter um histórico/diagnóstico do que os alunos já sabiam sobre a produção da redação do ENEM antes do Curso, do que foram executando durante o processo e ao término do Curso, nosso foco passou a ser os dados gerados por 6 alunos.

Entre os 6 participantes da pesquisa, 3 são meninas e 3 meninos, os quais, de forma aleatória, cumprindo o regimentado nas relações éticas de pesquisa, foram denominados de: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Sobre a professora-pesquisadora, considerando que o que se concretiza é uma pesquisa-ação, sobretudo, porque esta participante também se desenvolve de forma conjunta, e tendo em vista que os dados gerados no processo são, de uma forma ou de outra, reflexos de sua intervenção no contexto, utilizo agora a primeira pessoa do discurso para discorrer sobre minha trajetória pessoal e profissional, a qual fez com que eu, professora-pesquisadora, chegasse a esse momento de atuação.

Sou licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), atual UENP. Em 2012, assumi o cargo efetivo de professora de Língua Estrangeira na rede estadual de ensino do Paraná, e, por possuir habilitação em Língua Portuguesa, leciono as duas disciplinas tanto no EM quanto no EF II. Foi lecionando no EM que me deparei com as dificuldades dos alunos com a escrita da redação do ENEM e também com as dúvidas referentes ao ingresso dos discentes no ensino superior. Então, busquei por formação para que pudesse aprimorar meus conhecimentos e auxiliar os alunos, o que culminou com o meu ingresso no PPGEN/UENP, em 2020. Este encaixo me levou a realizar, como participante/cursista, o Curso preparatório para avaliadores da redação do ENEM, ainda em 2020, ofertado pelo INEP, o que me permitiu entender melhor os critérios de avaliação, bem como o olhar dos avaliadores no momento das análises sobre as

redações do ENEM. Em 2021, inscrevi-me como candidata e realizei o ENEM, tal participação me permitiu, em contrapartida, reconhecer a perspectiva do aluno, visto que eu nunca havia participado do exame.

Paralelamente ao exercício da docência, em 2018, surgiu a possibilidade de atuar como tutora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a qual, em parceria com a UENP que, naquele momento, ofertava cursos de segunda licenciatura e especialização *lato sensu* na área de Letras. Essa oportunidade me permitiu estreitar os laços com a universidade e retomar a vida acadêmica, ampliando ainda mais meus horizontes e interesse pela pesquisa e, principalmente, meus conhecimentos específicos sobre EAD, AVA, etc.

No caso específico do Colégio em referência e em outros da rede pública, já atuei como professora de Línguas Portuguesa e Inglesa tanto no ensino regular quanto na EJA. Contudo, no ano de 2021, tive a oportunidade de lecionar somente no Colégio Barbosa Ferraz, de Andirá, em virtude das especificidades adotadas pela SEED para as escolas em tempo integral: dedicação exclusiva do docente na instituição, o que me proporcionou mais envolvimento com os alunos da instituição, em especial com os participantes do Curso/pesquisa.

Apresentados os caminhos metodológicos e participantes, as próximas seções configuram-se como de análise dos dados, primeiro com a exposição dos modelos teórico e didático elaborados, depois as questões que envolvem o desenvolvimento dos alunos de forma mais direta.

## 4. MODELIZAÇÃO

Conforme discorrido na seção II, nossa pesquisa está ancorada nos estudos do ISD, o qual considera os gêneros discursivos/textuais como eixos organizadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, norteados pelo que o Grupo de Genebra concebe como engenharia didática, buscamos conhecer as características específicas da redação do ENEM, seguindo a metodologia sociológica apresentada por Bakhtin (2014), da qual comunga o ISD.

Em decorrência, primeiramente, abordarmos o contexto amplo em que se insere a redação do ENEM, ou seja, a prática social ou campo da atividade humana em que constitui o exame; depois, discorreremos sobre as orientações e normatizações referentes especificamente à produção escrita da redação do ENEM; em seguida, apresentamos os elementos regulares que caracterizam o gênero realizado, sobretudo por Striquer (2014; 2018; 2019), Batista e Striquer (2015), e Striquer e Barros (2019; 2020). Por fim, trazemos o modelo didático que elaboramos e que foi norte na produção da SDG/Curso, bem como do PTE.

### 4.1 O CONTEXTO AMPLO QUE ENVOLVE O ENEM

A sociedade moderna tem - através do uso das tecnologias - a oportunidade de desenvolver seu capital cultural mais rapidamente, se comparada às sociedades anteriores. É através das TDIC que os indivíduos deste tempo conseguem ter acesso às informações e, conseqüentemente, aos saberes socialmente construídos ao longo do desenvolvimento da humanidade, o que outras não tinham. No entanto, o indivíduo inserido nesta sociedade vê-se exposto a uma quantidade enorme de informações e precisa saber como transformá-las em conhecimento. Andrade e Sartori (2018, p. 177) afirmam que “no século XXI, conhecer não é apenas obter informações. Tampouco ensinar é transmitir informações”. Nesse sentido, no contexto atual, as palavras “informação”, “conhecimento” e “ensino” adquirem novos valores, o que exige novas ações.

Historicamente, principalmente no Brasil, ingressar em uma universidade é, muitas vezes e para muitos, a garantia de possibilidade de mudar de vida, pois, com a ampliação do capital cultural/escolar, amplia-se, em consequência, o capital econômico: bens e serviços, aos quais o indivíduo tem a possibilidade de

ter mais acesso, e também para o capital social: prestígio nos relacionamentos sociais, principalmente entre os familiares (BARROS, 2014). Segundo Barros (2014, p. 1060), essa “possibilidade de mobilidade social” – em que a única forma de ser bem sucedido é através da escolaridade – é uma ideologia que é imposta às crianças desde a mais tenra idade, fazendo com que elas sejam treinadas para conquistarem suas vagas nos melhores cursos, das mais prestigiadas instituições de ensino superior do país.

Na história das instituições de ensino superior, sempre houve critérios para o acesso, quer seja em instituições situadas mundialmente no oriente quanto no ocidente. Dentre esses critérios, está o fato de nos séculos IX e X, período em que são registrados o surgimento das primeiras universidades no oriente, apenas homens poderem cursar o ensino superior, aqueles os quais possuíam bens para pagar pelas taxas universitárias e que fossem pertencentes à religião predominante dos grupos sociais dominantes em cada local de criação desses cursos universitários (ANDRIOLA, 2011).

No Brasil, apesar de divergências dos historiadores sobre qual a primeira instituição de ensino superior (IES) a ser implantada no país, conforme Andriola (2011), isso aconteceu após a instalação da família real portuguesa em solo brasileiro, em 1808. Os documentos oficiais do primeiro exame de seleção para ingresso em IES datam de 5 de outubro de 1911, aprovados pela Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental - Decreto n<sup>o</sup> 8.659. Sendo chamado, a princípio, de exame de admissão, com o passar do tempo e as reformas referentes ao ensino superior, o exame passou ser vestibular (BARROS, 2014).

Andriola (2011) destaca que os primeiros vestibulares eram constituídos por testes ou provas objetivas de rendimento referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia, sendo acrescida mais tarde a Língua Estrangeira. O autor observa ainda que o objetivo desses testes era mensurar os conhecimentos acumulados ao longo da vida estudantil do candidato, e assim selecionar os mais bem preparados para o exercício da profissão pretendida. Barros (2014) chama a atenção para o fato desses exames servirem de instrumentos, ora para a abertura ora para o fechamento, das oportunidades de acesso ao ensino superior, dependendo das políticas governamentais vigentes em cada momento da história brasileira.

Há que se observar que quando se oportunizava maior acesso a essa etapa da educação, através de incentivos à unificação de vestibulares por região, transferências de recursos financeiros às escolas superiores para ampliação de vagas, ou critérios mais brandos para reconhecimento das escolas particulares de ensino superior - logo ações como a segregação de cursos de curta duração, adoção de critérios mais rigorosos para a abertura de novos cursos nas instituições particulares e instituição de etapas eliminatórias nos exames vestibulares, inclusive com questões de redação, eram adotadas. A justificativa era sobre a preocupação com a qualidade dos profissionais formados nessas instituições. Tal preocupação serviu como motivação para a criação do Exame da Ordem dos Advogados – uma prova que egressos dos cursos de direito devem realizar para exercerem a profissão de advogado – e também para a mobilização da classe médica para a não expansão de novas vagas nos cursos de medicina, bem como a não criação de mais cursos na área (BARROS, 2014).

A alternância de políticas de acesso ao ensino superior perdurou, no Brasil, até a última década do século XX, pois, ao final dos anos 1990, o assunto voltou a ser discutido pelos governos vigentes. Sendo, então, criadas novas políticas públicas direcionadas ao ensino superior, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 – e, posteriormente, a criação do ENEM (BARROS, 2014), do qual tratamos a seguir.

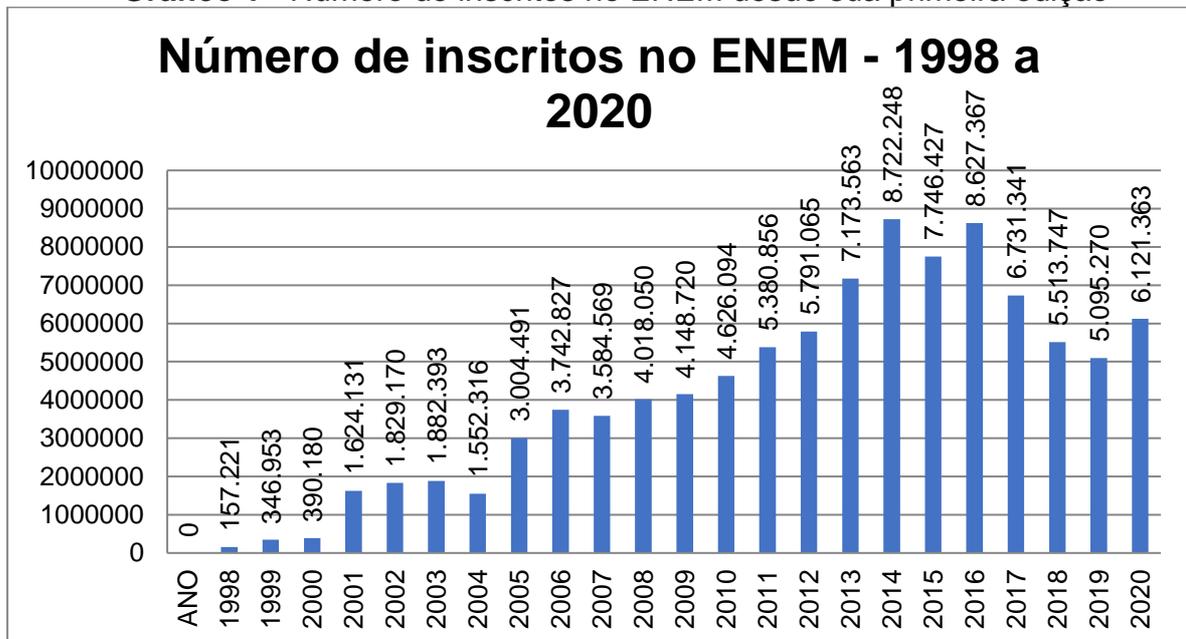
#### 4.1.1 O ENEM

O ano de 1996 constituiu-se um marco para a educação mundial, pois foi nesse ano que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – lançou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. O documento apresentava a pedagogia das competências como estratégia para o enfrentamento aos problemas educacionais relacionados à sociedade do século XXI. Andrade e Sartori (2018, p. 176) revelam que neste documento estão contidos os quatro pilares essenciais para a educação moderna: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Paralelo a isso, no Brasil, neste mesmo ano, foi aprovada a nova Lei nº 9.394/96 que permitiu grandes avanços educacionais para a sociedade brasileira, abrangendo desde a EB ao nível superior, e também os programas de acesso e permanência a essas etapas de ensino.

Segundo Fini (ENEM, 2018), foi a partir das mobilizações organizadas pela UNESCO, aliada à consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que surgiram as primeiras ideias do que viria a ser o ENEM. No documentário disponibilizado pelo INEP, em comemoração aos 20 anos de existência do exame, a “mãe do ENEM”, como também é denominada por seus parceiros na instituição, relembra que o ENEM foi idealizado na gestão de Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da educação o então economista Paulo Renato Souza. O ministro, juntamente com a equipe diretiva do INEP e uma equipe de professores pesquisadores, conseguiram implantar o que viria a ser “o grande vestibular nacional” (INEP, 2018).

O gráfico a seguir evidencia as proporções alcançadas pelo exame ao longo de suas edições. Nele, constam os dados sobre o número de inscritos nas edições do ENEM, cujo início se deu no ano de 1998 seguindo até a edição de 2020. Na lateral direita encontram-se referenciais sobre o quantitativo de inscritos, o que permite visualizar melhor a quantidade de candidatos em valores aproximados de 0 a 10.000.000. Acima das barras estão os números reais de inscritos divulgados pelo INEP.

**Gráfico 1 - Número de inscritos no ENEM desde sua primeira edição**



**Fonte:** INEP (2019a) com ampliações da pesquisadora.

O ENEM constitui-se, hoje, como um exame interdisciplinar que promove a democratização do ensino superior, sendo via de acesso às instituições de ensino brasileiras (universidades públicas e particulares), no âmbito municipal, estadual e federal, ou a programas sociais tais como: Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), seja pela possibilidade de conseguir bolsa de graduação ou pós-graduação para realização de intercâmbios culturais em outros países – Ciências sem Fronteiras –, ou mesmo pela mais recente possibilidade de ingresso em cursos de graduação em instituições portuguesas (INEP, 2019b). O ENEM contribui ainda para o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais e também proporciona a autoavaliação do candidato, quando este não visa ingressar à universidade naquele momento, por não ter concluído a EB mas sim aferir seus conhecimentos, por meio da nota alcançada, para uma próxima edição ou oportunidade. Esses candidatos recebem o nome de “treineiros”<sup>32</sup>.

Essa diversidade de possibilidades que o exame proporciona nem sempre foram possíveis, pois, em sua primeira edição, em 1998, o intuito do exame era avaliar se o candidato havia desenvolvido as competências necessárias para o exercício da cidadania ao final do EM (TRAVITZKI, 2013). Os principais objetivos do ENEM, em sua primeira edição, era o de avaliar a capacidade de raciocínio dos alunos, as habilidades para resolver problemas, bem como os conhecimentos sobre competências gerais. De acordo com Travitzki (2013, p. 172), “o exame foi desenhado para avaliar se o egresso do ensino obrigatório estava preparado para exercer sua cidadania, avaliando também seu preparo para a continuidade dos estudos”. Objetivos esses que foram se modificando ao longo das aplicações do concurso.

Na primeira aplicação, ocorrida em 30 de agosto de 1998, o exame era formado por 60 (sessenta) questões de múltipla escolha, além de uma redação, e era aplicado em um único dia. Atualmente, a prova ocorre em dois dias, geralmente ao final do segundo semestre do ano, e é composta de 180 (cento e oitenta) questões distribuídas em quatro grandes áreas do conhecimento também chamadas de eixos cognitivos. No primeiro dia, o candidato tem um período de 5 horas e 30

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47751-entenda-quem-e-considerado-treineiro-para-o-enem>. Acesso em: 07/01/2021.

minutos para realizar a prova, com 90 (noventa) questões das áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, além da redação. Já no segundo dia, o candidato dispõe de 5 horas para realizar as 90 questões das áreas de Ciências da Natureza e Matemática com suas respectivas tecnologias, divididas em igual forma das anteriores – 45 (quarenta e cinco) questões para cada área.

No quadro a seguir apresentamos uma correlação entre os eixos cognitivos e os componentes curriculares que sustentam a elaboração do exame:

**Quadro 2** - Correlação entre os eixos cognitivos e os componentes curriculares

<b>Eixos cognitivos</b>	<b>Componentes curriculares</b>
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física, Química e Biologia
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira ou Língua espanhola, Literatura, Educação Física, Tecnologia da Informação e Comunicação e Artes
Matemática e suas tecnologias	Matemática

**Fonte:** Brasil (2020a).

Há que se ressaltar que para a elaboração das provas são levadas em consideração a Matriz de Referência<sup>33</sup> de cada área de conhecimento. A expressão *Matriz de Referência* é utilizada para designar as habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e também orientar na construção de escalas e elaboração dos itens de testes e provas (INEP, 2019b). As matrizes de referência são utilizadas não somente no ENEM, mas também em outros exames de proficiência aplicados pelo INEP tais como: SAEB, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) (INEP, 2019b).

Segundo Fini (2018), dentre as várias mudanças ocorridas no ENEM, as mais significativas ocorreram no ano de 2009, com a criação do SISU. O ENEM tornou-se o “grande vestibular nacional” (ENEM, 2018). Entretanto, há que ressaltar

<sup>33</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf) Acesso em: 20/12/2020.

que outras medidas públicas de acesso à universidade já haviam sido implementadas anteriormente, é o caso do PROUNI.

O PROUNI foi criado no ano de 2004, pela medida provisória nº 213, de 10 de Setembro de 2004, sendo convertida em lei em 13 de Janeiro de 2005 sob o nº 11.096<sup>34</sup>. A lei beneficia as entidades privadas de ensino superior com recursos públicos através de isenção fiscal de alguns impostos (CATANI, 2006). Na prática, o programa concede bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições particulares de ensino superior, sendo gerido pelo MEC. Cabe observar que para concorrer às bolsas ofertadas pelo programa existem critérios que estão vinculados ao desempenho do candidato no ENEM. De acordo com Travitzki (2013, p. 176), “o PROUNI foi uma solução para o problema das vagas ociosas nas universidades particulares”. Outra medida foi tomada em 2007, desta vez atingiu as Universidades Federais, a elaboração do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI foi criado através do decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, tendo como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, online). Através do REUNI, as universidades federais podem além de aumentar as vagas no curso de graduação, com oferta de cursos noturnos, realizar inovações pedagógicas, implementar ações de combate à evasão e outras metas que visam a diminuição de desigualdades sociais no país (UFSCAR, 2010).

Quase tão antigo quanto o ENEM, o Financiamento Estudantil (FIES) é outro programa do MEC que tem por objetivo financiar cursos de graduação em instituições particulares, sendo que esse recurso pode ser solicitado em qualquer momento do curso e não apenas ao ingressar (TRAVITZKI, 2013). O programa foi criado como medida provisória em 2001, sendo transformado em lei em 12 de Julho de 2001, sob a lei nº 10.260. Mesmo tendo semelhança com o ProUni, por estar direcionado às instituições particulares, Travitzki (2013) esclarece que a principal diferença entre o FIES e o PROUNI é que neste o aluno não precisa restituir o valor

---

<sup>34</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 11/01/2021.

aos cofres públicos ao final do curso e naquele, por se tratar de um financiamento, sim. O autor informa ainda que “a partir do ano de 2010 um dos requisitos para obter um FIES é ter feito o ENEM” (TRAVITZKI, 2013, p. 205).

O sonho de que o ENEM se tornasse um grande vestibular nacional ficou mais próximo de se realizar após onze anos de existência, através do SISU. O Sistema de Seleção Unificada foi criado através da portaria normativa nº 2 de 26 de Janeiro de 2010 e ampliou as possibilidades de ingresso às instituições públicas de ensino superior. Travitzki (2013, p. 183) define o programa como sendo “um sistema informatizado que permite às instituições públicas de educação superior oferecerem vagas aos participantes dos ENEM”. Barros (2014, p. 1079) complementa afirmando que pelo SISU – “uma ferramenta online que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos no ENEM”. Desta forma, o participante do concurso pode pleitear vagas em IES públicas localizadas em vários estados do país, com apenas uma inscrição.

No mesmo ano da criação do SISU, várias outras mudanças ocorreram na estrutura do ENEM, sendo uma das mais significativas a substituição da Teoria Clássica dos Testes como instrumento de aferição da qualidade da educação aplicada em testes e avaliações de larga escala, pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo Travitzki (2013), o novo instrumento adotado permite não só a análise maior de dados, mas também uma análise mais complexa, pois utiliza recursos computacionais mais avançados. Andriola (2011, p. 1073) acrescenta que a TRI possibilita “a elaboração de provas diferentes com o mesmo grau de dificuldade”, permitindo, assim, a comparação do desempenho dos estudantes em várias edições sem correr o risco da melhora no desempenho se dar pela predominância de questões mais fáceis entre uma edição ou outra. Em suma, “a TRI produz resultados mais comparáveis entre os anos e a teoria das competências busca identificar conhecimentos que permaneçam significativos mesmo que a sociedade e a tecnologia mudem” (TRAVITZKI, 2013, p. 132). O quadro 3 sintetiza as principais transformações ocorridas no exame:

**Quadro 3 – Principais mudanças do ENEM ao longo das aplicações**

<b>Ano</b>	<b>Principais Mudanças</b>
1998	Criação do ENEM
1999	Noventa e três (93) universidades começam a usar o ENEM como parte do critério de seleção

2000	Investimento em acessibilidade com atendimento especializado para pessoas com necessidades especiais.
2001	Isenção da taxa de inscrição para alunos concluintes do EM, inclusive aos que concluíram através da EJA e também aos que se declararam impossibilitados de pagar a taxa de inscrição. Inscrição começa a ser realizada via internet.
2002	Aumento do número de locais de realização das provas.
2003	Questionário socioeconômico é aperfeiçoado e os “treineiros” passam a ser identificados.
2004	É criado o PROUNI para ampliar o acesso ao ensino superior.
2005	Médias do ENEM por escola começam a ser divulgadas.
2006	Houve aumento de inscrição dos candidatos com baixa renda familiar, ou seja, o exame ficou mais acessível a todos.
2007	É criado o REUNI para ampliar a rede federal de ensino superior.
2009	É criado o SISU. Mudanças estruturais na forma e conteúdo do ENEM, com adoção do sistema TRI Adiamento do exame por vazamento de itens.
2010	ENEM começa a valer como certificação do EM. Oferta do ENEM para pessoas privadas de liberdade – ENEM PPL.
2011	ENEM passa a ser obrigatório para alunos pedirem FIES.
2012	Ampliação dos perfis com direito à gratuidade na inscrição.
2013	ENEM é utilizado como critério para concessão de bolsas no programa Ciências sem Fronteiras.
2014	Instituições de Portugal passam a utilizar as notas do exame em seus processos seletivos.
2015	Novos dados sobre os “treineiros” são identificados
2016	Início da coleta de dados biométricos durante a aplicação da prova.
2017	ENEM deixou de ser utilizado como certificação do EM. As provas passam a ser personalizadas e aplicadas em dois domingos consecutivos. Utilização de videoprova em Libras para surdos e deficientes auditivos.
2018	Os isentos ausentes nas provas têm que justificar as ausências para obterem isenção novamente.
2019	As inscrições passam a ser interativas e o candidato passa a interagir com robôs simulando um chat.
2020	Aplicação de prova digital para 100 mil participantes – ENEM Digital Banca especial para participantes autistas e surdocegos. Correção de redações em braile no sistema braile.
2021	Inscrição passa a exigir foto do candidato

**Fonte:** Adaptado de Travitzki (2013) com ampliações da pesquisadora.

Após a reestruturação do ENEM, ocorrida no ano de 2009, já no ano seguinte – 2010 - ele passa a oportunizar aos participantes a possibilidade de obter um certificado de conclusão do EM, caso tenham um bom desempenho no certame.

Possibilidade essa que vai até o ano de 2017, momento em que a certificação passa a ser de responsabilidade do ENCEJA. Em 2010, o ENEM passa também a ser aplicado em instituições que atendem pessoas privadas de liberdade – o ENEM PPL<sup>35</sup> – o qual obedece à regulamentação específica, com aplicações em datas diferentes da versão regular em e em dias úteis além de nova temática para a redação. Entretanto, a metodologia da avaliação segue os mesmos moldes da aplicação regular (INEP, 2019b).

Diversas outras mudanças ocorreram ao longo das edições, muitas delas visando mais acessibilidade aos participantes. Para a edição de 2021, o Ministério da Educação e Cultura já anunciou as principais mudanças pelas quais passará o exame. Uma delas está atrelada ao SAEB, cuja prova será aplicada anualmente nas escolas públicas e particulares permitindo assim a implantação do ENEM seriado, iniciando pelas turmas do primeiro ano<sup>36</sup>. Outra mudança prevista é a substituição das provas impressas pelas digitais, com previsão de se tornar 100% digital em 2026, mas já com início de implementação na edição de 2020/2021. Com regulamentação específica, edital nº 55, de 28 de julho de 2020, essa modalidade de aplicação chamada de “ENEM 2020 digital” foi destinada, nessa primeira oferta, a 101.100 (cento e um mil e cem) candidatos, os quais puderam realizar as provas nas cidades indicadas no anexo do edital.

Este documento indica que o candidato deve obedecer as mesmas orientações das que são indicadas para aqueles que fazem a prova no modelo impresso, disponibilizando do mesmo tempo, 5 horas e 30 minutos, para a realização das provas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e também da redação no primeiro dia de aplicação do exame, e 5 horas para a realização das provas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

A principal diferença do “ENEM 2020 digital” com a versão impressa é que são aplicadas em datas distintas e que aquela se utiliza de equipamento tecnológico (computador, notebook) durante a aplicação, diferentemente da versão impressa. No entanto, a redação em ambas as modalidades utilizam papel e caneta

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem-ppl>. Acesso em: 02/02/2021.

<sup>36</sup> Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/enem-2021-e-novo-saeb-sao-temas-de\\_palestra#:~:text=Em%202021%2C%20a%20prova%20ser%C3%A1,curr%C3%ADculos%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/enem-2021-e-novo-saeb-sao-temas-de_palestra#:~:text=Em%202021%2C%20a%20prova%20ser%C3%A1,curr%C3%ADculos%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio) Acesso em: 08/01/2021.

para a realização, ou seja, a redação segue o modelo tradicional tanto no “ENEM 2020 digital” quanto no “ENEM 2020 impresso” (BRASIL, 2020a).

Além da modalidade digital, a possibilidade de agendamento para a realização do exame são possíveis mudanças que ocorrerão nas próximas edições<sup>37</sup>. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o novo modelo para o EM, também afetarão o certame, conforme planejamento no MEC, mais especificamente na composição das provas que sofrerão redução no número de questões e terão conteúdos mais específicos com a área profissional pretendida pelo candidato (MEC, 2020).

Todas as informações sobre o ENEM são apresentadas ao candidato através do portal do INEP, o qual está passando por transformações para se tornar um portal unificado. No *site* oficial do exame, o aluno tem acesso à área do participante, em que constam todos os dados informados no momento da inscrição e é nesse local que o é possível verificar o desempenho nas provas, e candidatar-se às vagas disponibilizadas pelas universidades e em programas governamentais.

É também pelo portal que o candidato também tem acesso às provas aplicadas em edições anteriores, juntamente com seus gabaritos. Na página do participante, o candidato também tem a oportunidade de obter informações e explicações de como será avaliado na redação através da “Cartilha do Participante – Redação do ENEM”. Além disso, há no portal a “Cartilha do Participante – Redação do ENEM em Libras”.

Na próxima subseção, atemo-nos a discorrer de forma mais específica sobre a redação do ENEM.

## 4.2 A REDAÇÃO DO ENEM

Para entrar em contato com a Cartilha do Participante, o aluno deve acessar o *site* da instituição em que é postado o manual. Na cartilha, intitulada “Cartilha do Participante – Redação do ENEM”, o candidato encontra as orientações sobre quais são os critérios para avaliação do texto, inclusive informações mais detalhadas sobre a composição da produção textual solicitada. De acordo com o

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/77791-enem-tera-aplicacao-digital-em-fase-piloto-em-2020-e-deixara-de-ter-versao-em-papel-em-2026> Acesso em: 08/01/2021.

próprio *site*, a redação configura-se como um “texto dissertativo-argumentativo desenvolvido a partir de uma situação problema” (INEP, 2019b). A redação tem uma matriz de referência própria e ela serve como norte para os avaliadores atribuírem notas aos textos, como também orientam o candidato sobre o que é esperado dele nessa prova, a saber:

**Quadro 4 – Matriz de referência para a redação do ENEM 2020**

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A REDAÇÃO 2020</b>	
<b>COMPETÊNCIA I</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
<b>COMPETÊNCIA II</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.
<b>COMPETÊNCIA III</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>COMPETÊNCIA IV</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>COMPETÊNCIA V</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

**Fonte:** Brasil (2020c, p.8).

Na Cartilha, são apresentadas também escalas relacionadas ao nível de desempenho do candidato, as quais podem ser relacionadas da seguinte forma:

**Quadro 5 - Escala de pontuação referente às competências da redação**

<b>ESCALA DE PONTUAÇÃO REFERENTE A CADA COMPETÊNCIA DA REDAÇÃO</b>		
<b>NÍVEL 6</b>	<b>200 pontos</b>	Excelente
<b>NÍVEL 5</b>	<b>160 pontos</b>	Bom
<b>NÍVEL 4</b>	<b>120 pontos</b>	Mediano
<b>NÍVEL 3</b>	<b>80 pontos</b>	Insuficiente
<b>NÍVEL 2</b>	<b>40 pontos</b>	Precário
<b>NÍVEL 1</b>	<b>0 ponto</b>	Inexistente

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2020c).

A pontuação máxima que o participante pode atingir na redação do ENEM é de 1000 (mil) pontos, sendo que cada competência tem o limite de 200 pontos para o desempenho excelente. Contudo, são poucos os candidatos que

conseguem alcançar essa nota, no concurso de 2020, apenas 28 candidatos obtiveram esta nota.

A Cartilha traz também outras informações sobre a estrutura do texto: limite de linhas; não obrigatoriedade de título; razões que levam à nota zero, o que, ao contrário do que muitos pensam, não está atrelada apenas ao fato de entregar a prova em branco. Os outros critérios são: fuga do tema; não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; cópia integral dos textos motivadores; desenhos; impropérios; números e sinais gráficos em qualquer parte da folha definitiva.

Outra informação é a característica peculiar da conclusão exigida nesse gênero discursivo/textual (BRASIL, 2020c). Segundo o manual, o texto deve apresentar uma proposta de intervenção para a problemática apresentada. Tal proposta deve respeitar os direitos humanos dispostos nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, além de estabelecer o ator social competente para executar a ação, apresentar o meio de execução, seu efeito, bem como apresentar outros detalhes dessa proposta (BRASIL, 2020c).

Sobre os temas, a Cartilha do Participante deixa claro que as temáticas propostas pelo concurso abordam “problemas complexos de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2020c, p. 23).

Em virtude da situação de pandemia mundial ocorrida ao longo do ano de 2020, o INEP disponibilizou também os manuais de capacitação dos corretores de redação em seu portal, com o intuito de auxiliar os candidatos na preparação para o exame. Ao todo, são seis manuais que orientam quanto às situações que levam à nota zero, e as competências avaliadas pelos corretores (Competências I, II, III, IV e V). A divulgação desse material permite não só ao candidato, mas também aos professores aprofundarem o conhecimento sobre a avaliação da redação, incluindo também a matriz de referência para a correção de cada Competência.

Os manuais são referentes ao exame de 2019, e contêm juntamente com as orientações de cada Competência, exemplos com fragmentos de produções referentes à edição de 2018, ou seja, juntamente com a explicação de como se dá a correção de determinada Competência tem uma exemplificação, com trechos reais de textos avaliados no ano anterior. Analisando os materiais disponibilizados verificamos algumas informações, a saber:

Na Competência I, apresentada no módulo 3, o candidato deve “demonstrar o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” e para

isso são avaliadas a estrutura sintática do texto e os desvios cometidos pelo autor da redação. No tocante à estrutura sintática dos textos o material indica ao avaliador ficar atento a dois aspectos dessa estrutura, a justaposição das orações – presença de vírgula em um local que deveria utilizar-se o ponto final, e o truncamento dos períodos – presença de ponto final separando orações que deveriam estar no mesmo período (INEP, 2019c, p. 13). Quanto aos desvios, são analisados os de convenções de escrita (acentuação, ortografia, hífen, maiúsculas/minúsculas e a separação silábica); os desvios gramaticais (regência, concordância, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase); os desvios de escolha de registro, são os casos em que o candidato evidencia marcas na oralidade na escrita as quais prejudicam a formalidade do texto (INEP, 2019c).

O quadro a seguir evidencia como ocorre a avaliação e a pontuação da Competência I:

**Quadro 6 – Matriz de referência da Competência I**

<b>Matriz de referência para a Competência I</b>	
<b>200 pontos</b>	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
<b>160 pontos</b>	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
<b>120 pontos</b>	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
<b>80 pontos</b>	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
<b>40 pontos</b>	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
<b>0 ponto</b>	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

**Fonte:** Brasil (2020c, p.15).

A matriz de referência dessa Competência indica ainda que para o candidato ser considerado excelente nessa habilidade só pode haver em seu texto uma falha relacionada à estrutura sintática e, no máximo, dois desvios. Desmistificando assim a ideia que os candidatos desinformados têm de que uma redação avaliada com nota mil não possui falhas.

Outro aspecto avaliado na Competência I diz respeito à composição dos parágrafos produzidos. O manual orienta que “textos que apresentam predominância de parágrafos formados por um ‘único período deverão ser avaliados como textos de estrutura regular” enquadrando-se então no nível 3 cuja nota correspondente é de 120 pontos (INEP, 2019c, p. 14).

Apesar de a estrutura sintática ser analisada na Competência I, é na Competência II que os textos são penalizadas por apresentarem parágrafos com poucas linhas escritas, sendo denominadas pelo manual de “parte embrionária” (INEP, 2019d, p. 31). São penalizadas nessa Competência também as redações cuja conclusão possui frase incompleta no seu final. É nessa Competência que é avaliado ainda se o candidato tem conhecimento sobre a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, e se consegue também abordar o tema proposto de forma completa com repertório legitimado, pertinente ao tema e com uso produtivo. Nesse sentido, é nessa Competência que são analisados e penalizados os casos em que os candidatos se detêm aos textos motivadores, com inferências ou mesmo cópias de partes desses textos, ou se os participantes conseguem aplicar os conhecimentos oriundos das áreas do conhecimento para a produção dos textos (INEP, 2019d). O quadro a seguir, disponibilizado na Cartilha do Participante (BRASIL, 2020), esclarece ao candidato como ele é avaliado:

**Quadro 7 – Matriz de referência da Competência II**

<b>Matriz de referência para a Competência II</b>	
<b>200 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
<b>160 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
<b>120 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
<b>80 pontos</b>	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
<b>40 pontos</b>	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

<b>0 ponto</b>	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota zero e é anulada.
----------------	---

**Fonte:** Brasil (2020c, p.20).

É na Competência III que são avaliadas as habilidades cognitivas mobilizadas pelo candidato na construção do texto, sendo elas: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2019e, p. 4). O manual observa que “ao mobilizar tais conhecimentos, o participante está elaborando seu projeto de texto, tarefa muito importante para a construção de sentido” (INEP, 2019e, p. 6). Nesta Competência, é observado se o candidato consegue produzir um texto autônomo, que se sustente sozinho, sem precisar de inferências por parte do leitor (INEP, 2019e, p. 13). O quadro sobre a Matriz de Referência dessa Competência esclarece ao candidato sobre a sua avaliação:

**Quadro 8 – Matriz de referência da Competência III**

<b>Matriz de referência para a Competência III</b>	
<b>200 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
<b>160 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
<b>120 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
<b>80 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista..
<b>40 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
<b>0 ponto</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

**Fonte:** Brasil (2020c, p.22).

Na Competência IV, por exemplo, que avalia a presença de elementos coesivos no texto produzido, para o candidato atingir o nível 5 e obter a nota máxima tem que haver presença expressiva de elementos coesivos inter e intraparágrafos, com raras repetições e sem inadequações. A nota máxima está atrelada à existência de pelo menos dois operadores argumentativos intraparágrafos e ao menos um

elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos (INEP, 2019f). O quadro a seguir apresenta os níveis de desempenho que são utilizados nas correções das redações:

**Quadro 9 – Matriz de referência da Competência IV**

<b>Matriz de referência para a Competência IV</b>	
<b>200 pontos</b>	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
<b>160 pontos</b>	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
<b>120 pontos</b>	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
<b>80 pontos</b>	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
<b>40 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma precária.
<b>0 ponto</b>	Não articula as informações.

**Fonte:** Brasil (2020c, p.25).

Na Competência V, o candidato deve apresentar uma proposta de intervenção para a problemática apresentada e discutida no texto. Para obter a nota integral, o manual dos avaliadores esclarece que deve constar na conclusão 5 elementos: agente, ação, modo/meio, efeito e detalhamento. De acordo com o material, o avaliador deve ficar atento se a proposta de intervenção responde às seguintes perguntas: “Quem executa a ação?”, “O que deve ser feito?”, “Como? Por meio de quê?”, “Para quê?”, “Que outra informação sobre esses elementos foi acrescentada pelo participante?” (INEP, 2019g, p. 41). O quadro da Matriz de referência para a correção da Competência V mostra ao candidato como se dá a correção dessa Competência:

**Quadro 10 - Matriz de referência da Competência V**

<b>Matriz de referência para a Competência V</b>	
<b>200 pontos</b>	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>160 pontos</b>	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>120 pontos</b>	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

<b>80 pontos</b>	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
<b>40 pontos</b>	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
<b>0 ponto</b>	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

**Fonte:** Brasil (2020c, p.28).

Entre os manuais disponibilizados pelo INEP, encontra-se também o referente às situações que levam à nota zero, em reforço e em detalhamento ao que é estabelecido na Cartilha do Participante, sendo elas: texto em branco (EB), texto insuficiente (TI); formas elementares de anulação (FEA) abrangendo as situações de prova assinada, desenhos, números, sinais gráficos, anulação proposital, recusa explícita de escrever a redação, texto ilegível e texto predominantemente em língua estrangeira; situações de cópia; fuga ao tema (FT); não atendimento ao tipo textual (NATT); parte desconectada (PD) – impropério/ofensas, zombaria, identificação do participante no corpo do texto, reflexão do participante sobre a prova ou sobre seu próprio desempenho no exame, recado ou bilhete desconectados do projeto de texto do participante e da situação comunicativa do exame, oração ou mensagem religiosa, mensagem política, trecho/texto sobre outro assunto, e mensagem ou frase desconectada do corpo do texto e da proposta temática. O material traz ainda informações sobre como avaliar o título da redação, embora esse item não seja obrigatório (INEP, 2019h).

A sinopse com os dados estatísticos referentes ao exame de 2019, apresentada pelo INEP no ano de 2020, mostra que, das 3.923.144 redações avaliadas nacionalmente, 143.689 apresentaram algum dos problemas listados nas situações que levam à nota zero. O Paraná possuiu 3.984 de redações com alguns desses problemas, sendo a prova em branco o principal item de desclassificação do candidato – 1.769 redações e a fuga do tema o segundo problema apresentado – 1.039 produções. A cópia do texto motivador é o terceiro problema de desclassificação dos participantes paranaenses – 457 produções, seguida do texto insuficiente – 234 redações e 232 textos com indícios de anulação. Não atendimento ao tipo textual e parte desconectada nas redações contribuem com 141 e 112 redações, respectivamente.

Esses números evidenciam o despreparo e/ou o desconhecimento de uma parcela significativa dos alunos das escolas do Paraná para a produção da redação do ENEM. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de metodologias e materiais didáticos que possam ser implementados em salas de aula para sanar essas dificuldades. No entanto, para elaborar propostas interventivas, urge que o docente conheça profundamente as características do gênero que será trabalhado, sendo o modelo teórico/didático um referencial para a criação de ações e atividades, segundo proposta do ISD. Por esse motivo, apresentamos, na próxima subseção, o modelo teórico do gênero e, depois, o modelo didático que elaboramos para dar norte a nossa SDG.

#### 4.3 ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA REDAÇÃO DO ENEM

Segundo os procedimentos de análise de textos sugeridos por Bronckart (2009), para conhecer os elementos regulares/característicos de um gênero, é preciso reunir um conjunto de exemplares do referido gênero e analisar os elementos que formam seu contexto de produção e a arquitetura interna. Contudo, em pesquisa com especialistas do gênero discursivo/textual redação do ENEM, encontramos os trabalhos de Striquer (2014; 2018; 2019), Batista e Striquer (2015), Prado e Morato (2017) e Varisco (2018), Striquer e Barros (2019; 2020). Desses, destacamos um modelo teórico do gênero já elaborado por Striquer (2014), em que as características regulares da redação do ENEM são apresentadas. Em decorrência, não foi necessário, neste caso, construir novas análises, o que realizamos são complementações de alguns aspectos que foram sendo modificados depois da data da pesquisa de Striquer (2014).

Nesse sentido, passamos a realizar uma exposição sobre os elementos que compõem o gênero, junto aos resultados de levantamentos que realizamos a respeito de como esses aspectos são dados a conhecer aos interessados em participar do ENEM.

Striquer (2014) e Batista e Striquer (2015) esclarecem que a redação do ENEM é um gênero que pertence à esfera escolar/acadêmica, cujo objetivo é promover o acesso às universidades no âmbito estadual ou federal. Striquer (2019, p. 237) acrescenta como sendo objetivo também “participar de programas de bolsa financiados pelo governo federal, destinadas às instituições particulares de ensino

superior”. Sendo assim, os emissores, ou produtores/autores da redação do ENEM são “estudantes que concluíram ou que cursam o último ano do Ensino Médio” (STRICHER, 2014, p. 323), os quais desempenham o papel social de candidatos interessados em uma vaga em universidade pública da rede estadual ou federal ou em programas governamentais de bolsa. Tal caracterização não está presente na Cartilha do candidato, sendo a alusão a essas possibilidades disponíveis no *site* do ENEM, na aba “Conheça o Enem”.

Sobre o receptor físico (BRONCKART, 2009), ou destinatário direto da redação, Striquer (2014, p. 323) indica que são “pelo menos, dois professores que formam a banca corretora”, os quais desempenham o papel social de “professores com formação/graduação em Letras, e pelo menos dois anos de experiência como docente”. Há um processo de seleção para desempenhar essa função, o qual é organizado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), da Universidade de Brasília (UnB) (STRICHER, 2014). Essas informações são apresentadas ao candidato na Cartilha do Participante, sob a indagação: “Quem vai avaliar a redação?” (BRASIL, 2020, p. 6), a qual é respondida da seguinte forma: “O texto produzido por você será avaliado por, pelo menos dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro” (BRASIL, 2020, p. 6).

A respeito do lugar em que essas redações são produzidas, Striquer (2014, p. 323) indica as “salas de aulas de escolas, colégios e universidades reservadas pelo governo federal para a realização das provas”. Já o momento em que essas produções ocorrem, atualmente, a redação é aplicada no primeiro dia da prova, juntamente com os componentes curriculares relacionados às áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias e também das ciências humanas e suas tecnologias, dispondo o candidato do mesmo tempo: 5 (cinco) horas e 30 (trinta) minutos. No segundo dia, são 5 (cinco) horas para resolver as questões das áreas de ciências da natureza e tecnologia e matemática e suas tecnologias. Essas informações são apresentadas ao candidato no edital referente ao exame e também no cartão de inscrição, disponibilizado no *site* do INEP.

Outro aspecto importante sobre a redação do ENEM diz respeito ao conteúdo temático. De acordo com Striquer (2014; 2019), o tema sobre o qual o candidato deve desenvolver a redação está sempre relacionado a problemas sociais controversos e questões filosóficas que regem a vida em sociedade. Essa

informação é apresentada também na Cartilha do Participante da seguinte forma: “a prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural e política” (BRASIL, 2020, p. 7). O quadro a seguir mostra quais os temas das redações ao longo das edições do exame.

**Quadro 11 – Temas da redação do ENEM ao longo das edições**

<b>ANO</b>	<b>TEMA</b>	<b>ANO</b>	<b>TEMA</b>
<b>1998</b>	"Viver e aprender"	<b>1999</b>	"Cidadania e participação social"
<b>2000</b>	"Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?"	<b>2001</b>	"Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?"
<b>2002</b>	"O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?"	<b>2003</b>	"A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?"
<b>2004</b>	"Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação"	<b>2005</b>	"O trabalho infantil na realidade brasileira"
<b>2006</b>	"O poder de transformação da leitura"	<b>2007</b>	"O desafio de se conviver com a diferença"
<b>2008</b>	"Como preservar a floresta Amazônica"	<b>2009</b>	"O indivíduo frente à ética nacional"
<b>2010</b>	"O trabalho na construção da dignidade humana"	<b>2011</b>	"Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado"
<b>2012</b>	"Movimento migratório para o Brasil no século 21"	<b>2013</b>	"Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil"
<b>2014</b>	"Publicidade infantil em questão no Brasil"	<b>2015</b>	"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"
<b>2016</b>	"Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil"	<b>2017</b>	"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"
<b>2018</b>	"Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet"	<b>2019</b>	"Democratização do acesso ao cinema no Brasil"
<b>2020</b>	"O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira"	<b>2020 Digital</b>	"O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil"
<b>2021</b>	"Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil".	<b>2021 Digital</b>	"Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil".

**Fonte:** INEP (2019b), com ampliações da pesquisadora.

O quadro a seguir mostra as temáticas das provas aplicadas às pessoas privadas de liberdade (PPL) desde sua primeira edição:

**Quadro 12 – Temas da redação do ENEM PPL**

<b>ANO</b>	<b>TEMA</b>	<b>ANO</b>	<b>TEMA</b>
<b>2010</b>	"Ajuda humanitária"	<b>2011</b>	"Cultura e mudança cultural"
<b>2012</b>	"O grupo fortalece o indivíduo?"	<b>2013</b>	"Cooperativismo como alternativa social"
<b>2014</b>	"O que o fenômeno social dos “rolezinhos” representa?"	<b>2015</b>	"O histórico desafio de se valorizar o professor"
<b>2016</b>	"Desperdícios de alimentos"	<b>2017</b>	"Consequências da busca por padrões de beleza idealizados"
<b>2018</b>	"Formas de organização da sociedade para o enfrentamento de problemas econômicos no Brasil"	<b>2019</b>	"Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças"
<b>2020</b>	"A falta de empatia nas relações sociais no Brasil"	<b>2021</b>	"Reconhecimento da contribuição das mulheres nas ciências da saúde no Brasil"

**Fonte:** INEP (2019b), com ampliações da pesquisadora.

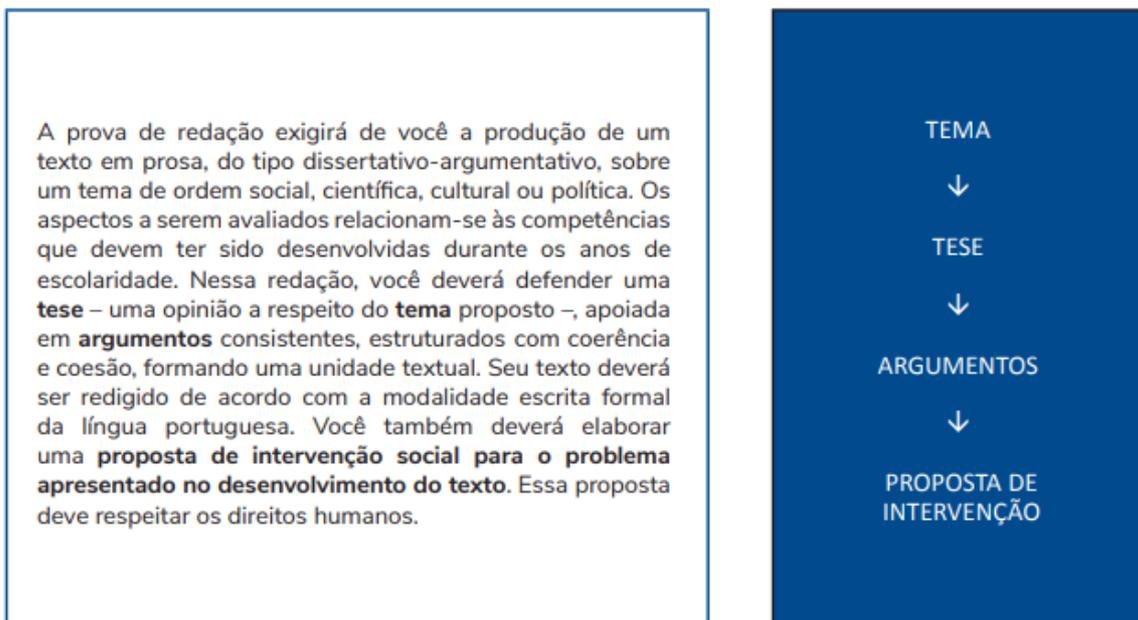
Importante destacar que o tema é, portanto, o mesmo para todos os milhares de candidatos. Contudo, uma vez que o conteúdo temático não é formado apenas pelo tema propriamente dito, como exposto na seção de fundamentação teórica desta Dissertação, mas também pela valoração que o tema recebe de cada um dos autores e da previsão que os autores fazem a respeito da possível valoração que os destinatários fazem do tema, cada uma das redações apresenta um texto que é único e irrepetível (BAKHTIN, 2016).

A infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, embora possam ser estudados separadamente, por questões didáticas, como acontece também com as condições de produção, são interdependentes e dialogam entre si, permitindo a produção de uma ação de linguagem pelo agente-produtor (BARROS, 2012).

No que tange ao plano geral do gênero, o estudo de Striquer (2014) revelou que, embora o título não seja um componente obrigatório, o que é informado na Cartilha do Participante, ainda há candidatos que optam por apresentá-lo. A regularidade é formada pelo “texto propriamente dito” (STRICHER, 2019, p. 237).

Mesmo que a Cartilha do Participante não indique o número de parágrafos que deve compor a redação, há a seguinte orientação, junto com uma ilustração da estrutura formal:

**Figura 14** – Estrutura da redação de acordo com o INEP



Fonte: BRASIL (2020c, p. 5).

Uma pesquisa de Prado e Morato (2018) sobre as concepções dos alunos de uma escola de EM a respeito da estrutura física desse gênero demonstra que a maioria deles (14) estruturou o texto em 4 (quatro) parágrafos; 11 (onze) alunos o fizeram em 3 (três) parágrafos, 1 (um) aluno com 5 (cinco), e o mesmo quantitativo utilizando apenas 1 parágrafo (PRADO; MORATO, 2018, p. 214). Contudo, é importante destacar que não há como estabelecer um número de parágrafos ideal para a organização do texto, porque cada texto é estruturado a partir de escolhas realizadas pelos autores. Como mencionado, a valoração dada pelo autor ao tema é que vai definir a necessidade de apresentar uma quantidade maior de argumentos e/ou explicar mais uma proposta interventiva, entre outros aspectos.

Striquer e Barros (2020) discutem ainda a construção do paradigma pela mídia, por cursinhos e escolas de que saber dividir adequadamente a redação em introdução, desenvolvimento e conclusão assegura uma boa redação. Contudo, as autoras, pautadas nos preceitos bakhtinianos, revelam que a materialização de um gênero discursivo/textual pode ocorrer de diferentes formas, tendo em vista que esta reflete os aspectos que envolvem o campo, a prática social e os elementos da condição de produção discursiva. As autoras evidenciam ainda que, apesar de existirem gêneros mais estandardizados e com maior grau de padronização como os

documentos oficiais, por exemplo, os quais circulam em determinadas esferas sociais, os textos dissertativo-argumentativos solicitados como forma de ingresso em uma instituição superior e denominados de “redação de vestibular” devem ser considerados como “relativamente estáveis”.

Sendo assim, na pretensão de trabalhar redações para fins de vestibular, o professor deve levar em consideração tais características e, principalmente, levar o aluno a compreender a situacionalidade comunicativa no momento da produção, levando-o a extrapolar a tradicional divisão de “introdução, desenvolvimento e conclusão” (STRICHER; BARROS, 2020, p. 213).

O segundo subnível da infraestrutura (BRONCKART, 2009) diz respeito aos tipos de discurso, o qual segundo Striquer (2018; 2019), na redação do ENEM o predominantemente é o interativo, por meio do emprego da primeira pessoa do discurso no plural e também de pronomes possessivos. Contudo, Striquer (2014; 2018; 2019) aponta também que a impessoalidade é característica das produções que recebem nota mil, o que segundo a autora “confere um tom universal no tratamento dado ao tema” (STRICHER, 2019, p. 238). Quanto a esse uso da primeira pessoa do discurso ou da impessoalidade na organização do texto, não há nenhum tipo de orientação aos candidatos, nem na Cartilha, nem no *site*.

O terceiro subnível da infraestrutura versa sobre os tipos de sequência característico da redação do ENEM. Os estudos revelam que esse gênero possui dupla natureza – dissertativo e argumentativo – as quais se entrelaçam (BATISTA; STRICHER, 2015). A esse respeito, as pesquisadoras ainda esclarecem,

[é] dissertativo porque defende uma tese, uma opinião, e é argumentativo porque o autor utiliza de explicações, exemplificações, dados estatísticos, resultados de pesquisas, citações de especialistas no assunto, alusões históricas, comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos, a fim de justificar o ponto de vista apresentado (BATISTA; STRICHER, 2015, p. 994).

O candidato toma contato com essa orientação diretamente na página principal do *site* do INEP, no edital do exame e também na Cartilha do Participante, sobretudo na parte que versa sobre a Competência II, a qual trata especificamente sobre a não obediência da tipologia textual requerida pelo exame. O material esclarece:

O texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la (BRASÍLIA, 2020, p. 19).

Através das definições apresentadas tanto por Batista e Striquer (2015) quanto pela Cartilha do Participante, nossa assertiva é a de que a forma de planificação das redações do ENEM, o quarto e último subnível da infraestrutura, é predominantemente argumentativa. A Cartilha, na explanação sobre a Competência II, orienta que o candidato não elabore um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista (BRASIL, 2020, p. 15). Além do mais, faz menção ainda, na Competência III, sobre o candidato apresentar em sua produção um **projeto de texto** (BRASIL, 2020, p. 20 – grifo do autor), a saber:

**Projeto de texto** é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente (BRASIL, 2020, p. 21 – grifo do autor).

Quanto aos mecanismos de textualização, Barros (2012) informa que fazem parte do nível organizacional do texto, ou seja, é um nível pertencente à arquitetura interna das produções textuais. Striquer (2014, p. 320) salienta que “os recursos linguísticos que constituem esses mecanismos podem variar em função dos tipos de discursos presentes em um texto”. Nos estudos de Striquer (2014) e de Batista e Striquer (2015), foram observadas ocorrências expressivas de conjunções, as autoras justificam a relevância desses mecanismos, pois “são elas (as conjunções) os principais elementos de organização das sequências argumentativas” (BATISTA; STRIQUER, 2015, p. 995).

Referente aos aspectos linguísticos, as autoras observaram a predominância de verbos no tempo presente, localizados nos parágrafos introdutórios, mas alguns candidatos também valem-se de verbos no pretérito quando utilizaram aspectos históricos em seus textos. Já os verbos no futuro aparecem na proposta interventiva (BATISTA; STRIQUER, 2015).

Foram ainda observados nos textos investigados por Batista e Striquer (2015) a ocorrência de dêiticos temporais e espaciais, que são importantes por

marcarem as relações existentes entre texto e contexto (dêiticos temporais) e inserirem os interlocutores no momento histórico do tema que está em discussão.

Os mecanismos de textualização são componentes avaliados em dois momentos no exame, na Competência I, a qual trata da formalidade da escrita, e na Competência IV, em que o candidato demonstra seu conhecimento de mecanismos linguísticos para construir sua argumentação. A Cartilha do Participante chama a atenção pelo fato de que as Competências III e IV estejam relacionadas. No entanto, ela esclarece que esta atua na superfície textual que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto – objeto de avaliação daquela. O material traz ainda recomendações do que deve ou não ser feito para obter um bom desempenho na Competência IV, orientando inclusive sobre a estruturação dos parágrafos, dos períodos e também de como devem ser feitas as referências.

Os mecanismos enunciativos, terceiro nível da arquitetura textual, é avaliado na Competência II, principalmente quando o candidato vale-se de outras vozes para validar seu ponto de vista, sendo apresentado na Cartilha do Participante com os seguintes dizeres:

Outro aspecto avaliado na Competência 2 é a presença de repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta (BRASIL, 2020c, p. 16).

Segundo os estudos de Bronckart (2009), esse repertório sociocultural corresponde às vozes que são apresentadas no texto e que assumem a responsabilidade pelo enunciado. O autor aponta três categorias distintas de vozes: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes das personagens. Striquer (2014) explica que a voz do autor empírico corresponde ao produtor do texto o qual discorre sobre o conteúdo temático. As vozes sociais correspondem às pessoas ou instituições sociais que são reportadas no texto por se constituírem conhecedoras do assunto abordado. Já as vozes de personagens correspondem às pessoas ou instituições humanizadas os quais participam de ações implicadas ao conteúdo temático.

Análises realizadas por Striquer (2014) sobre a utilização de vozes em textos do gênero redação do ENEM demonstram a prevalência de utilização da voz

do autor empírico, havendo ainda a presença de vozes sociais. O quadro a seguir é uma síntese das principais características do gênero redação do ENEM:

**Quadro 13 – Síntese dos elementos característicos da redação do ENEM**

<b>Condições de produção</b>	
Esfera	Escolar/acadêmica
Objetivo da interação	Promover o acesso às universidades públicas e também selecionar indivíduos para participar de programas de bolsa financiados pelo governo federal, destinadas às instituições particulares de ensino superior.
Conteúdo temático	Abordam problemas de cunho social, filosófico, científico e cultural que geram opiniões controversas.
Emissores físicos/sociais	Estudantes concluintes ou que cursam o último ano do EM, interessados em uma vaga nas universidades ou em programas sociais
Receptor físico/social	Banca composta por dois profissionais graduados em Letras.
Lugar de produção	Locais requeridos pelo órgão responsável pelo exame
Momento de produção	Primeiro dia de realização do exame, juntamente com os componentes curriculares relacionados às áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias e também das ciências humanas e suas tecnologias. O candidato dispõe de 5 horas e 30 minutos para realizarem as avaliações desse primeiro dia.
<b>Elementos discursivos</b>	
Plano geral	Primeiro(s) parágrafo(s) -momento em que o autor expõe seu ponto de vista sobre o tema; parágrafos centrais: argumentos; parágrafo(s) final(is) momento em que a proposta de intervenção é apresentada.
Tipos de discurso	Apresenta verbos na primeira pessoa do discurso e também de pronomes possessivos. Contudo, a predominância é a construção do discurso impessoal.
Tipo de sequência	Argumentativa
<b>Elementos linguístico-discursivos</b>	
Mecanismos de textualização	Emprego de: conjunções na organização da sequência argumentativa, bem como do plano geral; de verbos no tempo presente, principalmente nos parágrafos introdutórios, mas uso do pretérito quando da apresentação de aspectos históricos para sustentar o ponto de vista e/ou argumentos; de ocorrência de dêiticos temporais e espaciais nas relações discursivas-contextuais e na inserção de interlocutores.
Mecanismos enunciativos	Emprego da voz do autor, com o uso do impessoal: da voz social, na presença de vozes de outras áreas de conhecimento.

**Fonte:** a pesquisadora, adaptado de Striquer (2014; 2019), Batista e Striquer (2015) e Striquer e Barros (2019; 2020).

Conhecidos os elementos regulares e característicos do gênero, elegemos quais deles consideramos, de acordo com os resultados das pesquisas

realizadas, e por nossa própria experiência docente, importantes para serem transformados em objeto de ensino em nossa SDG/Curso, os quais destacamos no que denominamos de um modelo didático do gênero (MD).

Como MD em nossa SDG/Curso (e posteriormente no PTE) utilizamos um exemplar de redação nota mil, referente ao exame do ano de 2020, da candidata Aline Soares Alves de João Pessoa, Paraíba<sup>38</sup>. O quadro a seguir demarca os elementos que delimitamos como os que foram transformados em conteúdo específico, por meio de atividades diversas, na SDG/Curso e no PTE:

**Quadro 14 – Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM**

<b>Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM</b>
1 - A universidade e os programas de acesso ao ensino superior (campo da atividade humana e prática social de linguagem)
2 - O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem)
3 - Conteúdo temático
4 - Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista);
5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas);
6 - Proposta de intervenção (elaboração e planificação)

**Fonte:** A própria pesquisadora.

A partir dos resultados alcançados e, então, conhecidos os elementos regulares característicos do gênero, com o modelo teórico, definição do modelo didático e dos aspectos específicos do gênero a serem transformados em conteúdo de ensino, elaboramos a SDG/Curso, hospedada em um AVA, exposta no Apêndice A. A seguir apresentamos a sinopse de nossa SDG:

<sup>38</sup> O exemplar foi divulgado nas mídias sociais e pode ser visualizado no endereço: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/05/28/enem-leia-redacoes-nota-mil-em-2020.ghtml>

## 5. IMPLEMENTAÇÃO DA SDG/CURSO – PILOTO: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, discorreremos sobre a implementação da SDG junto às análises dos dados. Contudo, para uma visão geral, apresentamos a sinopse da sequência didática do gênero redação do ENEM construída a partir dos conhecimentos advindos das modelizações teórico/didática:

**Quadro 15** - Sinopse de SDG sobre o gênero Redação do ENEM para alunos do Ensino Médio

Módulos/Oficinas	Objetivos (para o professor)	Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos
<b>A APRESENTAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentar aos alunos a proposta de ensino/Curso que objetiva auxiliá-los no desenvolvimento da escrita da redação do ENEM;</li> <li>● Apresentar aos alunos a plataforma que hospeda o “Curso para a escrita da Redação do ENEM”;</li> <li>● Esclarecer dúvidas relacionadas à operacionalização e utilização das ferramentas utilizadas no decorrer do curso;</li> <li>● Explicar, em síntese, as dinâmicas das interações e das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Disponibilização de textos explicativos sobre o Curso e o AVA;</li> <li>● Disponibilização de Fórum de dúvidas;</li> <li>● Disponibilização de <i>links</i> referentes ao ENEM;</li> <li>● Disponibilização de Glossário;</li> <li>● Disponibilização de cronograma e vídeos com gravações dos encontros síncronos.</li> </ul>
01	<b>EU QUERO ME INSCREVER PARA O ENEM?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diagnosticar a predisposição e interesse dos alunos para se inscreverem no ENEM; conhecer os motivos pelos quais os alunos pretendem ou não participar do exame;</li> <li>● Auxiliar os alunos, de forma prática, na instrução do ENEM.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Disponibilização de questionário diagnóstico para o aluno. Dispositivo didático “QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO” (<b>Apêndice A</b>);</li> <li>● Organização de palestras com profissionais de áreas de interesses dos alunos identificadas no questionário;</li> <li>● Agendamento de data para auxiliar os alunos que relatarem dificuldade para realizar a inscrição;</li> <li>● Mobilização para a inscrição por meio de vídeo e meme.</li> </ul>

02	<b>ENEM: UM PASSO PARA A UNIVERSIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserir o aluno no contexto amplo do ENEM, o que envolve: compreender o ENEM como forma de acesso ao Ensino Superior; conhecer as características gerais do exame e os programas sociais que estão envolvidos de forma direta com o ENEM: SISU, PRO-UNI e FIES; apresentar a estrutura e funcionamento do Ensino Superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palestras com profissionais e professores universitários de diversas áreas do conhecimento indicadas no questionário diagnóstico.</li> </ul>
03	<b>EXPLORANDO AS ORIENTAÇÕES E REGULAMENTAÇÕES DO ENEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar ao conhecimento do aluno orientações e regulamentos do ENEM e também do conteúdo temático abordado nas produções textuais do exame.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quiz</i> abordando conhecimentos gerais sobre o ENEM;</li> <li>• Atividade de pesquisa e socialização de informações disponíveis na página do ENEM e na Cartilha do Participante referentes às regras prescritas para a redação ENEM.</li> </ul>
04	<b>ANALISANDO E PRODUZINDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar redações que alcançaram a nota integral: redação “nota 1000”;</li> <li>• Produzir um primeiro exemplar do gênero - texto diagnóstico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise de texto avaliado com nota 1000 (Anexo A)</li> <li>• Simulado: primeira produção com o tema do ENEM PPL 2020 : “A falta de empatia nas relações sociais no Brasil” (Apêndice B).</li> </ul>
05	<b>OS TEXTOS MOTIVADORES: UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver, a partir da compreensão da função dos textos motivadores, capacidades para a elaboração, planificação, e construção do ponto de vista/tese do autor;</li> <li>• Proporcionar contato do aluno com exemplares de textos motivadores; aprimorar habilidades interpretativas do conteúdo temático e de construção de paráfrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, análise e comparação de coletânea de textos motivadores de edições anteriores com posterior socialização;</li> <li>• Atividade de elaborar perguntas e respostas (jogo) com temas de edições anteriores utilizando;</li> <li>• Análise e interpretação de textos com dados estatísticos para construção de paráfrases com posterior socialização;</li> <li>• Análise e interpretação de textos com dados estatísticos para construção de paráfrases individualmente.</li> </ul>
06	<b>OS MECANISMOS TEXTUAIS DA REDAÇÃO DO ENEM:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar os conhecimentos sobre a elaboração e planificação de argumentos; sobre elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM; mecanismos linguístico-discursivos necessários para a construção e articulação da argumentação (Competência IV);</li> <li>• Melhorar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência I).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Análise de redação nota 1000 com indicação da tese do autor, argumentos, proposta de intervenção e operadores argumentativos;</li> <li>• Atividade com <i>flashcards</i> para identificação de elementos coesivos (operadores argumentativos);</li> <li>• Leitura, análise e reescrita de texto com problemas composicionais e linguístico-discursivos.</li> </ul>

07	<b>SUSTENTANDO A ARGUMENTAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os tipos de argumentos característicos do gênero;</li> <li>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (Competência III);</li> <li>Aprofundar os conhecimentos sobre elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM; mecanismos linguístico-discursivos necessários para a construção e articulação da argumentação (Competência IV).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise e socialização de vídeo com problemas de argumentação na defesa de ponto de vista;</li> <li>Atividades de identificação dos tipos de argumentação com <i>slide</i> interativo;</li> <li>Atividades de construção de argumentos para temas diversos.</li> </ul>
08	<b>CONHECENDO A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório cultural dos alunos (Competência II);</li> <li>Aprimorar habilidades de planificação do ponto de vista, dos argumentos e da proposta de intervenção; contribuir para o projeto de texto autônomo (Competência III).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeos sobre a história da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua importância para a sociedade;</li> <li>Leitura de texto em PDF dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;</li> <li>Jogo da memória sobre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos;</li> <li>Análise de vídeos que ferem/respeitam os direitos humanos, com posterior socialização em grupos.</li> <li>Leitura e análise de redação nota 1000 em que são citadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos;</li> <li>Produção de parágrafo introdutório de redação citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos.</li> </ul>
09	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o prescrito pelo ENEM para a construção da proposta de intervenção na redação;</li> <li>Entender o funcionamento do Estado e seu papel como agente na resolução de problemas sociais;</li> <li>Levar o aluno a elaborar proposta de intervenção respeitando os direitos humanos (Competência V).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e análise de redações cujas conclusões ferem os direitos humanos; Identificação dos elementos que compõem a proposta de intervenção, conforme o indicado pela cartilha do participante;</li> <li>Pesquisa e construção de mapa mental indicando os órgãos do governo federal e suas atribuições com posterior socialização;</li> <li>Leitura, análise e reescrita de proposta de intervenção que não atendeu aos critérios estabelecidos pelo exame.</li> </ul>
10	<b>PRATICANDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oportunizar a escrita de um segundo exemplar do gênero;</li> <li>Promover situações práticas de escrita consciente utilizando os conhecimentos desenvolvidos ao longo das oficinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Simulado: segunda produção com o tema do ENEM Digital 2020 : “O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil” (Apêndice C).</li> </ul>

11	<b>AUTOAVALIANDO A ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular a revisão e reescrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão dos textos utilizando grade para autoavaliação;</li> <li>Análise da segunda produção corrigida pelo professor.</li> </ul>
12	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e efetuar retomadas, criando novos exercícios, oficinas, a fim de sanar os problemas diagnosticados na produção final. Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e efetuar retomadas, criando novos exercícios, oficinas, a fim de sanar os problemas diagnosticados na produção final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reescrita da segunda produção.</li> </ul>
<b>FECHAMENTO DA INTERAÇÃO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanhar os alunos na participação efetiva do ENEM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acesso ao Cartão de Confirmação;</li> <li>Organização de meios de locomoção até o local da prova (caronas e transporte público).</li> </ul>

Fonte: A própria pesquisadora.

Devido ao processo de implementação da SDG/Curso ser peça fundamental para que as análises pudessem ser realizadas, vamos sobre isso discorrendo. Colocamos, ainda, em evidência, as atividades desenvolvidas diante dos objetivos específicos: a) Identificar as capacidades de linguagem dos alunos antes da implementação da SDG, isto é, da participação completa deles no Curso, o que para tanto tomamos como objeto de análise a primeira produção dos 6 alunos; b) identificar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de participação na SDG/Curso, tendo como objeto de análise a execução das atividades que formam as oficinas; c) identificar as capacidades de linguagem dos alunos ao final da implementação, analisando as produções finais dos participantes em questão.

Importante retomar o que explicamos na seção metodológica desta dissertação sobre a configuração de nossa SDG em particular. Entendemos por módulos de ensino cada uma das fases da SDG (apresentação da situação; reconhecimento do gênero; produção inicial; oficinas de desenvolvimento de capacidades de ação, capacidades discursivas e também linguístico-discursivas; produção final e fechamento da interação) (ver Figura 12). Cada módulo é formado por diversas oficinas, as quais são caracterizadas por atividades variadas.

Assim, o primeiro módulo, denominado por nós como “A Apresentação”

(APÊNDICE 1), configura-se como o que o ISD considera a Apresentação da situação (primeira etapa da SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e objetivou: apresentar o Curso Conhecendo e Produzindo a Redação do ENEM: RENEM a plataforma que hospeda o Curso; a operacionalização e as ferramentas do *moodle* utilizadas no decorrer do Curso; as dinâmicas do Curso, atividades e cronograma.

Esse módulo ocorreu em um encontro pelo *meet*, em meados do segundo semestre de 2021, antes do início da abertura das inscrições para o ENEM 2021 e configura-se em nossa SDG como, assim como explicitam Barros (2020), Striquer e Barros (2021), Cristóvão e Machado (2018), uma adaptação natural das etapas originais da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). No caso, a principal adaptação é o fato da SDG estar hospedada em um AVA, o que implica em essencialmente trabalhar o domínio de habilidades que são intrínsecas ao letramento digital (ROJO, 2019).

Dentro ainda da etapa da Apresentação da situação, conforme Figura 12, o segundo momento da SDG/Curso foi o de dar a conhecer aos alunos a situação de comunicação ampla que envolve o ENEM, para tanto, nas ferramentas: “Biblioteca Virtual” e “BE A BÁ DO ENEM” o aluno teve acesso a vários e diferentes documentos normatizadores do ENEM; bem como vídeos explicativos e *links* para a página oficial do ENEM. Tais atividades também se relacionam ao desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos digitais, conforme Dudeney *et al.* (2016), o letramento classificado como em hipertexto, no acesso/uso, pelos discentes, dos *links* que compõem o módulo; o letramento móvel, na habilidade de navegação no espaço cibernético; o letramento em pesquisa, visto que uma das atividades do módulo é a partir de conhecidos os documentos regulamentadores do ENEM, o aluno realizar discussões em um Fórum sobre os conteúdos em referência.

Disponibilizamos ainda na “Biblioteca Virtu@l” a ferramenta Glossário. Com ela, almejamos que, ao participar do Curso, o aluno pudesse construir um repertório lexical referente ao ENEM, o qual incide no automonitoramento da aprendizagem do aluno durante o processo da SD como postula o ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Esse primeiro módulo da SDG/Curso corresponde de forma direta ao que defende Bakhtin (2014) e o ISD sobre como deve ser o estudo da língua/linguagem, no caso, abordando primeiro “as formas e os tipos de interação

verbal em ligação com as condições concretas” (BAKHTIN, 2014, p. 129), ou seja, o campo da atividade humana/a esfera social/a situação comunicativa na qual está inserido o gênero e a prática social que é manifestada pelo gênero.

O segundo módulo, na Figura 12, identificado como reconhecimento do gênero, configura-se na SDG/Curso (APÊNDICE A) como **Oficina I**, e foi intitulado de “Eu quero me inscrever para o ENEM?”. Também em um encontro pelo *meet*, a professora-pesquisadora e os alunos acessaram de forma síncrona o Curso no AVA, e então tiveram acesso: a) a um Meme<sup>39</sup> (em formato de imagem), que promove reflexões sobre a importância de realizar, primeiro, a inscrição do ENEM; b) um vídeo motivacional, para mobilizar o discente a inscrever-se no ENEM; c) um cartaz de divulgação do plantão realizado no colégio para auxílio na inscrição do ENEM; e d) o *link* para acesso ao questionário diagnóstico (APÊNDICE A).

O questionário teve como objetivo diagnosticar a predisposição e interesse dos alunos em se inscreverem no ENEM, além de conhecer os motivos pelos quais eles pretendiam ou não participar do exame. As análises das respostas apresentadas pelos 47 alunos ao questionário foram ferramentas importantes para a construção das atividades que formam os módulos e oficinas e todos os procedimentos que constitui o Curso. As três primeiras perguntas do questionário foram: “Você participará do ENEM 2021?”; “Por qual(is) motivo(s) você vai fazer o ENEM 2021” e “Por qual(is) motivo(s) você NÃO vai fazer o ENEM 2021”. Julgamos serem as que mais encaminharam os primeiros momentos e as oficinas iniciais, visto que, embora a maioria dos alunos indicassem interesse por participar do ENEM 2021, alguns deles não conheciam os documentos regulamentadores, não sabiam para que serve o ENEM, e revelaram precisar de ajuda até mesmo para realizar a inscrição.

Voltando-nos ao que chamamos de plantão para auxílio na inscrição do ENEM, em acordo e apoio da equipe diretiva e pedagógica do colégio, agendamos uma data para auxiliar, de forma presencial, na sala de informática do Colégio, os alunos na inscrição do exame, respaldados pela a indicação positiva de 25 (vinte e cinco) alunos da necessidade da ajuda. Foram atendidos presencialmente 4 (quatro) alunos; outros 5 (cinco) receberam suporte virtualmente, utilizando o *Meet* ou por

---

<sup>39</sup> Imagem, vídeo ou gifs de conteúdo engraçado que se espelham na internet por meio de redes sociais.

mensagens de texto no *Whatsapp*. Nossa premissa é que a indicação no questionário da necessidade de auxílio no momento da inscrição está relacionada ao desconhecimento das normas do processo, o que é justificado pela indicação de grande parte dos respondentes de não terem acessado o *site* e tampouco realizado a leitura do edital do exame. Sendo assim, mesmo sendo muito comum uma fala do senso comum que as crianças e adolescentes contemporâneas são “nativos digitais” (ROJO, 2019), a participação em uma prática social diferente do que normalmente oferecida pela escola, gerou nos alunos inseguranças. Embora a execução da inscrição seja considerada simples, exige do participante do ENEM diferentes letramentos, por exemplo: é preciso que o candidato tenha um e-mail, caso não tenha, é preciso criá-lo; letramento em multimídia; saber navegar pela página de inscrição, preenchendo os campos de forma adequada; letramento móvel (DUDENEY *et al.*, 2016).

A **Oficina II**: “ENEM: um passo para a universidade” também insere-se no trabalho com o contexto amplo do ENEM, de forma mais específica, visa levar o aluno a compreender função social do exame de uma forma geral, que é ser via de acesso ao ensino superior. Dessa forma, segue os preceitos Bakhtin (2014) e sua perspectiva sociológica para o estudo da linguagem, principalmente no que diz respeito aos enunciados terem relação com os objetivos a que se propõe. E converge com os preceitos do ISD, pois visam o aprimoramento das capacidades de ação dos alunos (BARROS, 2012), para que, conhecedores do contexto social amplo e imediato, assumam o papel social de candidato à vaga no ensino superior, uma vez conscientes da função social do certame.

Sendo assim, a Oficina transforma em conteúdo específico os elementos apontados no modelo didático (Quadro 13): 1- A universidade e os programas de acesso ao ensino superior (campo da atividade humana e prática social de linguagem) e 2 – O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem). Para tanto, foram ofertadas palestras aos alunos com profissionais e professores universitários de diversas áreas do conhecimento (de interesse dos alunos, indicadas no questionário diagnóstico). Ocorreram, então, três encontros síncronos em dias diferentes, cada qual conduzido por dois profissionais convidados para relato sobre sua atuação profissional. Os convidados, em sua maioria, foram professores universitários.

O primeiro encontro, intitulado “Uma conversa sobre o que é universidade: vestibular, ENEM, cursos, formação profissional e desenvolvimento de pesquisa”, contou com a presença de duas professoras universitárias da área de Matemática e Letras. O segundo encontro, o qual também ocorreu em formato síncrono, foi conduzido por professores da área de Computação e Ciência da Computação. O terceiro encontro foi conduzido por uma profissional de Estética e graduanda em Fisioterapia. Na ocasião, uma professora de uma Faculdade particular fez explanação sobre cursos ofertados pela instituição de vínculo, além de esclarecer dúvidas sobre as formas de ingresso em universidades particulares, especialmente o PROUNI e o FIES.

“Explorando as orientações e regulamentações do ENEM” – **Oficina III** - os alunos realizaram as atividades dessa oficina diretamente no AVA. Depois, em encontro síncrono, alguns esclarecimentos e retomadas foram necessárias. Ocorreu que, no momento de execução dessa oficina, a SEED decretou o retorno presencial às aulas, contudo, os alunos poderiam optar entre a volta e a continuidade do ER. Logo, surgiram novos desafios, dentre eles: possibilitar aos alunos presenciais acompanharem o encontro síncrono (tendo acesso às projeções do AVA), além de acessar a plataforma para a realização das atividades junto com os alunos que estavam no ER.

Para resolver essa problemática, providenciamos equipamentos que permitiram a reprodução da tela do *notebook* para os alunos que estavam frequentando a escola presencialmente, de modo que as explicações dadas aos que permaneciam em casa fossem acompanhadas pelos alunos que estavam na escola presencialmente da mesma forma. Providenciamos, também, um aparelho roteador de *wi-fi*, com recursos próprios da professora-pesquisadora, uma vez que o estado decretou a volta e a opção para continuação do ER, mas não deu condições para que o professor atendesse a tudo isso. O roteador conectado à rede instalada na sala permitiu que os alunos acompanhassem e realizassem as atividades do AVA diretamente em seus celulares.

Outra questão a se expor é que a montagem desses equipamentos, roteador, conexão dos celulares ao dispositivo, demandava um tempo estimado entre 5 (cinco) a 10 (dez) minutos; reduzindo, assim, o trabalho efetivo com o conteúdo do Curso.

Retomamos nessa Oficina III explicações sobre o Curso e a plataforma Moodle; o fórum destinado a registro de dúvidas; o tutorial com informações da plataforma; os links de acesso a documentos regulamentadores do ENEM. Elementos característicos do gênero (modelo didático – Quadro 13), transformados em conteúdo: 1 – A universidade e os programas de acesso ao ensino superior (campo da atividade humana e prática social de linguagem); 2 – O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem); 3- Conteúdo temático.

Como atividade, oferecemos aos alunos um *quiz* composto por 12 questões sobre aspectos gerais do ENEM e também sobre a redação. As respostas eram de múltipla escolha e formadas por *feedback*, revelado após a seleção das alternativas, demonstrando se a resposta selecionada era a adequada ou não. Este recurso permitiu-nos visualizar o desempenho de cada participante, demonstrando que a maioria (dos 6 participantes da pesquisa, 5 realizam essa atividade, P1, P2, P3, P4 e P5) teve dificuldade em acertar apenas uma das perguntas: “Quanto tempo o candidato tem para resolver as questões do ENEM?”, alternativas de respostas: a) 4 horas nos dois dias; b) 5 horas nos dois dias; c) 5 horas nos no primeiro dia e 5h e 30min no segundo dia; d) 5h e 30min no segundo dia e 5 horas nos no primeiro dia (sendo a d, a adequada).

Somente dois alunos, P3 e P4, acertaram a alternativa adequada. Fundamental lembrar neste momento que, como professora, todos os 47 alunos das 2 turmas do último ano do EM foram atendidos, contudo, 6 discentes foram definidos como participantes da pesquisa (como exposto na Seção de Metodologia). Logo, as análises se concentram sobre as atividades e textos produzidos pelos 6 participantes.

Na segunda atividade da **Oficina III**, a proposta era para que os alunos pesquisassem na página do ENEM e/ou na Cartilha do participante informações e regulamentações sobre o ENEM e sobre a prova de redação; depois participar de um fórum. Das 8 questões que formam a atividade, 3 eram de resposta obrigatória: “1. Indique três situações em que o candidato pode receber nota zero na redação”; “2. Como deve ser o texto na Redação do ENEM?”; “3. Qual a pontuação máxima que o candidato pode obter em cada competência da redação?”. Das 5 perguntas restantes, o aluno deveria eleger responder pelo menos 1 e então colocá-la em discussão no Fórum. Questões: “4. O que é avaliado na COMPETÊNCIA I?”; “5. O que é avaliado na COMPETÊNCIA II?”; “6. O que é avaliado na COMPETÊNCIA

III?"; "7. O que é avaliado na COMPETÊNCIA IV?"; "8. O que é avaliado na COMPETÊNCIA V?".

Dentre as participações realizadas (P1; P2; P3; P4; P5), todos eles elegeram responder e levar para o debate no fórum a questão 4 (sobre a Competência I). Nossa interpretação é que estando essa questão na sequência, das 3 primeiras que eram obrigatórias, essa foi eleita, por uma comodidade, não tendo o aluno, então, de ler as demais. O que deixou de fora importantes discussões sobre os demais aspectos que envolvem as exigências do ENEM para a produção da redação. Como consequência, decidimos realizar alterações da SDG, a fim de que essa atividade sofresse ajustes no PTE, solicitando que os alunos se organizem em cinco grupos (número de questões optativas), cada grupo elegendo uma questão, de forma que cada grupo responda a uma questão diferente do outro e que todas as 5 questões possam ser discutidas no fórum, de forma a abranger todas as competências que envolvem a produção da redação do ENEM (ver PTE).

Como mencionado, os alunos realizaram as atividades da **Oficina III** diretamente no AVA, mas em encontro síncrono posterior, alguns esclarecimentos e retomadas foram necessárias. No caso da execução da segunda atividade (de eleição de uma questão e debate no fórum), questionamos os discentes sobre os lugares de pesquisa (a atividade solicitava pesquisa na página do ENEM e na Cartilha, dispostos no *link* "BE A BÁ DO ENEM" - Módulo 1 da SDG/Curso). Dos cinco participantes (P1; P2; P3; P5), dois (P2 e P3) indicaram ter pesquisado em *sites* externos a SDG/Curso; P1, informou ter anotado essas questões em seu caderno, recorrendo a ele para responder a questão 4; P5 pesquisou na "redação toda", deixando lacunas sobre como a consulta a um exemplar de redação pode ajudar em sua resposta.

Do resultado, compreendemos que o desenvolvimento do letramento digital em pesquisa (DUDENEY *et al.*, 2016), em P2 e P3 e também ao letramento crítico em informação (DUDENEY *et al.*, 2016), vão ao longo do Curso se efetivando. Ao pesquisar na internet, o usuário deve não só fazer uso eficiente dos mecanismos de busca, mas também contrastar as informações que retornam nessa busca, além de averiguar a confiabilidade das informações por meio de novas buscas e análise do autor das informações (DUDENEY *et al.*, 2016).

## 5.1 OFICINA IV

A **Oficina IV**, denominada “Analisando e Produzindo” teve o objetivo de colocar o aluno em contato com exemplares do gênero em estudo, a fim de construir conhecimentos de forma indutiva (COSTA-HUBES, 2009), e, sobretudo, promover a escrita de um primeiro exemplar do gênero, o qual se configura como diagnóstico, objeto de análise para alcance do objetivo a) identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes para a produção textual da redação do ENEM, logo no início do processo de participação na SDG.

Para a execução dessa oficina, primeiramente, realizamos um encontro síncrono/presencial com as seguintes ações: leitura de uma redação nota mil, destacando as características, estruturais, do gênero: o tema em abordagem; o ponto de vista apresentado pelo autor do texto; os argumentos de defesa; a proposta de intervenção. Também explicamos como acessar no AVA, o formulário para que lá os alunos elaborassem a primeira produção, e as ações relacionados à postagem do texto na plataforma. Na segunda parte da **Oficina IV**, os alunos realizaram, no AVA, a produção do primeiro exemplar do gênero.

A temática estabelecida para a redação a ser produzida foi: “A falta de empatia nas relações sociais no Brasil” (a mesma da segunda aplicação do ENEM 2020). Para análise dos textos dos 6 participantes, como apontado, tomamos como categoria de análise as características do gênero determinados no modelo didático, a serem, portanto, transformados em conteúdo de ensino, o que apresentamos novamente no quadro a seguir:

### **Quadro 14 – Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM**

<b>Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM</b>
1 - A universidade e os programas de acesso ao ensino superior (campo da atividade humana e prática social de linguagem)
2 - O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem)
3 - Conteúdo temático
4 - Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista);
5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas);
6 - Proposta de intervenção (elaboração e planificação)

**Fonte:** A própria autora.

Os resultados das análises das redações/primeira produção (transcritas no Anexo A) mostram que: sobre a característica 3 – Conteúdo temático: dos 6

discentes, 3 deles (P1, P2 e P4) elaboraram o texto dentro da temática proposta, o que corresponde a afirmar que eles dominam adequadamente esse elemento. Já os outros 3 (P3; P5 e P6) não o fizeram de forma adequada. P3 e P5 discorrem sobre o conceito de empatia, e não sobre “A falta de empatia nas relações sociais no Brasil”, tema proposto. Em contexto real do ENEM, as duas redações seriam penalizadas quanto à Competência II. Ainda, P5, ao planificar a redação em um único parágrafo (monobloco) (INEP, 2019f), sofreria ainda mais penalizações, Competência III.

A redação de P6 trata sobre a situação dos moradores de rua, logo, fugiu ao tema, o que também implicaria em penalidade. Neste caso, obtendo nota zero dos avaliadores, conf. regulamento do ENEM (BRASIL, 2020c).

Em correspondência à característica 4, os textos de P1, P2 e P4 apresentam pontos de vista frente à temática. Em exemplificação, trecho de introdução da redação de P1,

Muitos desejam que o Brasil seja um país honesto, igualitário, justo e seguro, contudo, um país é feito pelo povo, é definido com base nele. Sendo assim, para ter o desejado, é preciso que a população tenha tais características e essas são fundamentadas na empatia, e a falta dela é um problema crucial a todos. As consequências geradas são diversas e graves, e infelizmente são encontradas no Brasil, não só isso, mas como duas das mais preocupantes estão presentes há muito tempo, os problemas ambientais e a desigualdade social. (Primeira produção de P1).<sup>40</sup>

P1, embora com fragilidades na organização textual, expõe o posicionamento de que a falta de empatia gera problemas ambientais e desigualdade social. P2, ao apresentar sua opinião, faz referências ao fato do escritor Augusto Curi versar suas produções literárias sobre a temática da empatia no mundo, tecendo comparação entre o ponto de vista pessoal (de P2) sobre como isso ocorre no Brasil. Ao fazê-lo, P2 demonstra conhecimentos literários sobre a temática e também sua capacidade de selecionar dentre os conhecimentos que possui, o mais pertinente para apresentar o ponto de vista – Competência III (BRASIL, 2020c). Entretanto, ao final do parágrafo, responsabiliza o “estado” pelas consequências da falta de empatia, não indicando, sobre quais aspectos dessa responsabilidade vai discorrer, o que impacta no texto como um todo, fragilizando-o.

No caso de P4, sua produção apresenta a obra de Thomas More para

---

<sup>40</sup> Padronizamos a apresentação de trechos dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa de forma a diferenciá-las de citações teóricas.

relacioná-la ao seu ponto de vista, entretanto não consegue articulá-la de modo coerente ao tema em específico, deixando lacunas de informações no texto. Logo, nossa interpretação é de que ele domina parcialmente a capacidade de elaboração e organização do ponto de vista (elemento 4 do MD).

P3 e P5, em convergência ao fato de não terem abordado de forma adequada o tema nas redações (não dominam a característica 3), não conseguiram articular um ponto de vista acordante. Cabe ressaltar, que, diferentemente de P3, o qual elaborou um texto predominantemente dissertativo, P5 apresentou ponto de vista, ou seja, sua opinião, no entanto, por também ter abordado de forma geral a temática, comprometeu o seu desempenho. E P6, como posto, fugiu ao tema.

Sobre a característica 5. Os argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas): P1 apresenta os argumentos em 2 parágrafos, realizando uma contextualização histórica sobre a falta de empatia nas questões ambientais e fazendo referência à obra “Quarto de despejo”, a fim de uma conexão entre questões sociais que ancoram a obra e a falta de empatia. P2, também planifica seu texto em 2 parágrafos; no primeiro, dá continuidade à discussão que apresentou como ponto de vista: a responsabilidade do governo, contudo, no segundo momento apresenta informações novas, as quais não são conectadas ao parágrafo anterior (Anexo A). P2, assim, demonstra deficiências nas Competências II; III; IV (BRASIL, 2020c).

P4 apresenta em dois parágrafos os argumentos para a defesa do ponto de vista; um aborda o negligenciamento com a educação brasileira em ensinar a empatia como forma de agravar o problema, citando Nelson Mandela como voz de autoridade para validar sua opinião. Em outro parágrafo, trata da desigualdade de gênero e raça, citando Thomas Hobbes para falar sobre o dever do Estado de assegurar o bem estar da comunidade. Percebemos, em seu texto, problemas quanto à organização e ao desencadeamento das ideias, aspectos esses que estão relacionados às Competências III e IV do ENEM. Mesmo o participante buscando fazer uso de outras vozes em seu texto, não consegue realizá-la de forma a contribuir para a defesa de seu ponto de vista, ou seja, sua argumentação é prejudicada em face ao desconhecimento dos mecanismos linguísticos-discursivos (STRIQUER, 2014; 2019).

P3 não apresentou argumentos em seu texto, realizando uma escrita predominantemente dissertativa., contudo sem apresentar o ponto de vista. Ao não

argumentar o aluno revela o desconhecimento do tipo de sequência que constitui o gênero, afetando o desempenho do candidato (STRICHER 2014; 2019); (BATISTA; STRICHER, 2015). P5 apresenta uma tentativa de argumentação embasada em senso comum, contudo, como não deixa claro seu ponto de vista, o argumento fica solto no texto. Relembramos que a redação de P6 é inadequada em todos os aspectos.

Sobre o sexto item de nosso modelo didático, 6. Proposta de intervenção (elaboração e planificação), apenas P4 demonstrou domínio adequado desse quesito. Sua proposta de intervenção está formada pelos 5 elementos solicitados pelo exame (ação, agente, meio, efeito e detalhamento) (INEP, 2019g). Já a proposição de P1 é formada por 4 elementos (ação, agente, meio e detalhe), não indicando o efeito de sua proposição; e uma citação, mas em desconexão com posicionamento e argumentos. Logo, P1 domina a capacidade de elaboração e planificação da proposta de intervenção, de forma parcialmente adequada. P2 apresentou uma proposta que pode ser considerada muito superficial, tendo em vista que indicou apenas dois elementos para a resolução do problema (agente e meio), além de finalizar com uma mensagem reflexiva, o que não é natural do gênero.

Como já esperado, P3, P5 e P6 não demonstram domínio da característica 6 (MD).

Para além das características que definimos em nosso MD a serem transformados em conteúdo, na SDG/Curso e, ao mesmo tempo, categorias de análise na primeira produção dos alunos, outros pontos problemáticos podem ser apontados, em decorrência de nossas análises. Evidentemente, ancorados na perspectiva bakhtiniana e no ISD na definição de gêneros, tais problemas estão ligados diretamente aos aspectos 1 – A universidade e os programas de acesso ao ensino superior e 2 – O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem) (MD). A assertiva é a de que o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo refletem os campos da atividade humana (BAKHTIN, 2016), a prática social de linguagem manifestada pelo gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Por exemplo, não demonstrar domínio da Competência I (BRASIL, 2020c), que implica uso da norma culta, relaciona-se, segundo Striquer (2014; 2019), a não assumir seu papel na situação comunicativa e principalmente quem é seu interlocutor direto, professores especialistas na língua portuguesa.

É nesse sentido que apontamos alguns dos problemas identificados nas 6 redações: a) de ortografia: P2 – “independentemente”; “voçe”; “hambiente” “istalados”; P5 – “preconseito”, “impatia”, “ce” (condição), “mais” (oposição); b) de concordância: “esses atos se torna” (P2); “O trabalho de assistência são” (P6); c) de acentuação: “intôlerancia” (P2) e “convivio” (P5).

De forma geral, P2, P5 e P6 são os participantes que apresentaram mais transgressões quanto ao uso da língua, sendo em grande parte, questões de ortografia. Contudo, é, neste caso, importante destacar que os textos foram produzidos em arquivo de texto, o que possibilita a utilização de corretor ortográfico. Portanto, entendemos que falta para esses alunos o letramento impresso online, o qual consiste em transpor para o meio virtual os conhecimentos de leitura e escrita do letramento “tradicional” (DUDENEY *et al.*, 2016), dentre elas a utilização das ferramentas adequadas para a produção de textos.

De forma a expor os dados analíticos de uma forma mais visual, sintetizamos-os no quadro a seguir. A estruturação leva em conta que: uso do símbolo “S” - demonstra domínio das características que formam o gênero, pelos participantes; o símbolo “P/S”- demonstra um domínio parcial/inicial; e “N” não mostra dominar as características em investigação.

**Quadro 16** - Identificação das capacidades de linguagem que os participantes demonstram ter no início do processo (análise da primeira produção)

Característica	P1	P2	P3	P4	P5	P6
3 - Conteúdo temático	S	S	P/S	S	P/S	N
4 - Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista)	S	S	N	P/S	P/S	N
5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas)	S	P/S	N	P/S	P/S	N
6 - Proposta de intervenção (elaboração e planificação)	P/S	P/S	N	S	N	N

Fonte: A própria autora.

O quadro permite visualizar que as primeiras produções dos alunos P1, P2 e P4 demonstram que eles já têm algum domínio da escrita da redação do ENEM, eles sabem articular um texto a partir do tema proposto, contudo o texto de P4 revela problemas com a elaboração do ponto de vista; P2 e P4 dos argumentos; e P1 e P2 com a proposta de intervenção.

P3, P5 e P6, ou seja, 50% dos participantes da pesquisa, demonstram na primeira produção terem muita dificuldade na escrita do referido gênero. P3, P5 apresentam problemas com a abordagem ao tema, e P6 foge ao tema, em decorrência, os textos dos três não se configuram como redação do ENEM.

## 5.2 OFICINA V

A **Oficina V**: “Os textos motivadores: uma luz no fim do túnel” teve por levar os alunos a compreenderem a temática que se insere no exame; a função dos textos motivadores na prova de redação: apoio na elaboração e organização do ponto de vista particular do candidato; trabalhar a produção de paráfrases, como forma de contribuição na elaboração do ponto de vista individual. Assim, é transformado em conteúdo escolar os elementos característicos do gênero (modelo didático – Quadro 13): 3 - Conteúdo temático; 4- Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista).

Explicamos aqui que utilizamos muitas vezes a ferramenta fórum, visto ser essa um instrumento de interação que permite ao aluno entrar em contato com as opiniões e informações dos demais participantes e, assim, confirmar, contestar e/ou reformular a sua própria opinião (BAKHTIN, 2016); bem como o instrumento promove tanto o letramento participativo quanto o letramento crítico em informação (DUDENEY *et al.*, 2016).

Na primeira atividade “Analisando os textos motivadores”: disponibilizamos, pela ferramenta Livro, alguns exemplares de textos motivadores de exames anteriores; com a instrução de que os alunos relisassem a leitura se atentando às opiniões dos autores sobre o tema em abordagem, tendo como norte três questões para discussão no Fórum: 1) “O que há de comum nos textos motivadores que formam as coletâneas?”; 2) “Os textos motivadores possuem indicação de onde foram publicados? Como essas indicações poderiam ajudar o candidato na elaboração de seu ponto de vista particular?”; 3) “Alguns textos motivadores das coletâneas possuem imagem e números. Em sua opinião, por que são apresentadas imagens e números?”.

Em sala de aula, discutimos as respostas apresentadas no fórum. Sobre as análises dos dados, dos 6 participantes, 4 estiveram integrados ao debate no fórum (P1; P2; P3 e P5)<sup>41</sup> e suas respostas corresponderam às expectativas visadas por nós. De forma sintética, as discussões realizadas no fórum versaram sobre: 1) a percepção dos discentes de que os textos motivadores, mesmo abordando temáticas diferentes nas duas edições em estudo, apresentam dados estatísticos, sobretudo por meio de infográficos; 2) tais dados podem ser utilizados na construção da argumentação do autor da redação, referenciar isso não é copiar informação (o que causaria penalidade na nota); 3) os textos motivadores são apresentados com a fonte de onde foram publicadas, o que indicam a veracidade e confiabilidade das informações; 4) reconhecer que os dados e ilustrações contribuem para a interpretação da temática, bem como para a relevância do tema abordado; 5) fazer referência às informações contidas nos textos de apoio pode ser uma forma de argumentar. Questões que estão convergentes também a apresentação de um repertório cultural pelo autor da redação na construção de seu ponto de vista e de argumentos, o que promove trazer para o texto vozes sociais (BRONCKART, 2009; STRIQUER, 2014), desenvolvendo, assim, as capacidades linguístico-discursivas dos discentes (BARROS, 2012).

Na segunda atividade da **Oficina V** - “Comandos e Temas”, apresentamos ao aluno um excerto em que consta o comando da proposta de redação do ENEM 2020, o objetivo foi trabalhar a habilidade de transformar os temas (problemas sociais) em questionamentos/perguntas, o que pode auxiliar na construção do ponto de vista/tese, ante ao problema apresentado. Para a execução dessa atividade, criamos um jogo da roleta (na ferramenta *Wordwall*) em que constavam várias temáticas já abordadas em edições anteriores do ENEM. Nominamos o jogo de “Rolestop: problematizando” e instruímos os discentes que rolassem a roleta e elaborassem uma pergunta para a temática indicada pelo ponteiro do jogo. Em seguida, que postassem a pergunta no fórum correspondente ao jogo.

---

<sup>41</sup> Ressaltamos que nossas análises tomam como participantes apenas as atividades e os textos produzidos pelos 6 alunos definidos como contribuintes e beneficiários da pesquisa de forma direta. Contudo, todos os alunos das duas turmas do último ano do EM foram atendidos e produziram respostas às atividades e textos.

Do fórum “Comandos e temas”, tivemos participação de 5 alunos (P1; P2; P3; P4 e P5). Alguns exemplos das perguntas elaboradas por eles, as quais foram debatidas no fórum: P1: “Por que existe intolerância religiosa no Brasil?” (construídas a partir do tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil); P2: “Como resolver de forma prática a desigualdade do Brasil?; e ”P3: “Como reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil?” (conf. o tema: O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil); P4: “Como o estigma associado à doença mentais na sociedade brasileira é um dos mais importantes e difíceis obstáculos para a recuperação e reabilitação dos indivíduos?” (conf. o tema: O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira); P5: “Como resolver a falta de empatia do Brasil?” (conf, o tema: A falta de empatia nas relações sociais no Brasil).

Destacamos a dificuldade de alguns alunos, relatada em encontro síncrono/presencial, para construir as perguntas. Os discentes contaram que foram pesquisar em *sites* externos ao AVA informações que pudessem ajudar nas respostas. Assim, é fato que o letramento digital em pesquisa, conforme aponta (DUDENEY *et al.*, 2016) vai sendo desenvolvido pelos discentes, o que é um importante instrumento para o aprimoramento das capacidades de linguagem, de ação, discursivos e linguísticas (BARROS, 2012) dos alunos, sobretudo, no sentido de possibilitar-lhes a apropriação de outras vozes (BRONCKART, 2009; STRIQUER, 2014) para a formação do ponto de vista.

Em relação à terceira atividade da **Oficina V** - “Interpretando”, o objetivo foi o de levar o aluno a compreender a paráfrase como uma estratégia de organização e apresentação do ponto de vista particular. A atividade, além de contribuir para o letramento digital participativo (DUDENEY *et al.*, 2016), tendo em vista que o aluno toma contato com pontos de vista diferentes, socializados por meio do fórum, visa transformar em conteúdo os aspectos que formam a Competência II, a qual avalia se o candidato compreendeu a proposta de redação; a Competência III, habilidade de interpretar informações, fatos e opiniões para a defesa de um ponto de vista (BRASIL, 2020c).

Na atividade, os alunos fizeram a leitura e análise de um texto motivador, que participou da edição do ENEM 2020, o qual era formado por um infográfico. A partir das informações fornecidas pelo infográfico, os alunos produziram uma paráfrase e a apresentaram em um fórum para socialização

Participaram dessa atividade 4 alunos (P1; P2; P3 e P5) e os resultados demonstraram que 3 deles (P1; P2 e P3) alcançaram o objetivo da atividade, produzindo paráfrases do texto em abordagem. Exemplos das respostas: “A ignorância em relação a depressão ainda é grande, o que é preocupante, já que, ela é a segunda causa de afastamento de trabalho” (P1); “A depressão é um assunto muito importante, e que deve ser debatido pela sociedade. As instituições federais devem atuar na disseminação de projetos sociais e inclusivos, já que o Brasil é o país mais depressivo da América Latina” (P2); “Depressão e ansiedade são as principais causas de adoecimento e afastamento do trabalho, até onde vamos parar? Essas doenças psicológicas devem acabar, pois ela deixa o indivíduo de uma forma tão triste, que pode acabar sendo fatal” (P3).

No caso de P5, o participante construiu paráfrase, contudo não apresentou seu ponto de vista no enunciado produzido, ateu-se apenas às informações presentes no texto.

No intuito de dar continuidade ao aprimoramento da compreensão sobre paráfrases, oferecemos a atividade denominada “Parafraseando”, cujos objetivos são os mesmos do fórum “Interpretando”, mas, agora, utilizando outra ferramenta, o questionário (sem a possibilidade de visualizar as respostas dos demais alunos). Ver os enunciados de instrução no Apêndice A.

Todos os 6 alunos realizaram essa atividade, o que nos permitiu confirmar/refutar algumas análises realizadas na atividade anterior (“Interpretando”). Os alunos P1, P2 e P3, assim como no fórum/atividade anterior, conseguiram parafrasear as informações dos infográficos e articulá-las à apresentação de um ponto de vista particular. P6 não apresenta paráfrase em sua resposta, mas expõe um ponto de vista sobre a temática tratada nos textos. P4 conseguiu elaborar tese, porém com inadequações nos articuladores de uma questão: “tendo em vista que o percentual de pessoas que assistem a filmes na TV regularmente é 88% é muito alta comparada aos 19% que frequentam o cinema, isso mostra o quanto assistir filmes de casa é mais confortável e custo-benefício para os telespectadores”. Além de articular as informações inadequadamente, a reprodução fiel dos dados apresentados no infográfico é considerada cópia, o que, em uma situação real de produção de texto, ou seja, na realização do exame, implica em penalização, que vai desde a não consideração do trecho copiado, até a desconsideração da redação

dependendo do número de linhas escrita, conforme orientação do exame. (BRASIL, 2019h).

P5 também não conseguiu realizar as paráfrases solicitadas, construindo parágrafos com cópias fiéis das informações dos infográficos, como mostra a resposta da questão 1: “88% dos telespectadores assistem a filmes na TV, regularmente mais [sic] 17% da população frequenta o cinema\*, no total”. Nesse enunciado, P5 utiliza a vírgula como recurso para a articulação entre as duas informações, contudo não realizou as adequações necessárias que evitassem cópia do texto, como utilizar sinônimos, por exemplo.

Já na questão 2, P5 redige seu parágrafo utilizando como articulador a conjunção “e”, conforme mostramos: “64,7% das pessoas de 10 anos ou mais de idade utilizaram a internet e cerca de 85 % dos jovens de 18 a 24 anos de idade e 24% das pessoas de 60 anos ou mais de idade utilizaram a internet”, evidenciando desconhecimento em realizar paráfrases. Tal desconhecimento se confirma ao responder à questão 3, em que lhe é questionado: “Parafrasear é copiar todas as informações de um texto tal como elas foram apresentadas?”, resposta: “verdadeiro”.

De forma a contribuir com o objetivo específico, o qual é b) identificar o desenvolvimento dos alunos durante a participação e implementação da SDG/Curso, a partir da **Oficina V**, visto que ela se estrutura logo após a produção do primeiro texto, que nos serviu de diagnóstico, apresentamos um quadro síntese dos resultados identificados na execução das atividades pelos alunos. A simbologia emprega está padronizada: responder de forma adequada aos exercícios = “S”; responder de forma parcial/inicial = “P/S”. Os dois primeiros itens correspondem que os alunos demonstram uma compreensão/apropriação dos elementos característicos do gênero tomados como conteúdo específicos nas atividades. Em outras palavras, o aluno foi desenvolvendo capacidades de linguagem para a produção da redação do ENEM durante a participação na SDG/Curso. Não responde de forma adequada = “N”. O quadro é formado ainda por colunas que estão sem marcação nenhuma, o que significa que o aluno em referência não respondeu os exercícios.

Em decorrência, o quadro indica: a atividade proposta – as quais, no caso, tomaram como conteúdo os seguintes elementos característicos do gênero: 3 – Conteúdo temático; 4 – Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para

construção do ponto de vista) e o desempenho de cada um dos 6 participantes na atividade:

**Quadro 17** - Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdos específicos 3 e 4

Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Analisando os textos motivadores	S	S	S		S	
Comandos e temas	S	S	S	S	S	
Interpretando	S	S	S		P/S	
Parafraseando	S	S	S	S	S	P/S

**Fonte:** A própria autora.

O Quadro 17 demonstra que dos 6 participantes da pesquisa, 4 deles executaram todas as atividades que formam a Oficina V: P1, P2, P3 e P5; P4 não participa frequentemente da SDG/Curso, executando apenas 2 atividades, de forma adequada; P6 não acompanhando de forma efetiva a SDG/Curso, talvez por isso seu desenvolvimento ainda esteja aquém dos demais, visto não ter executado a atividade de forma parcialmente adequada.

No geral, 4 dos 6 participantes (P1, P2, P3 e P5) manifestam, nas respostas aos exercícios, que estão em processo de desenvolvimento de capacidades de linguagem, no que se refere ao conteúdo temático e construção e apresentação do ponto de vista.

### 5.3 OFICINA VI

A **Oficina VI**, “Os mecanismos textuais da redação do ENEM”, tem como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre a elaboração e planificação de argumentos; sobre elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM. Transforma em conteúdo a característica (modelo didático – Quadro 13): 5 – Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas).

Esta oficina foi inicialmente executava em encontro presencial, de forma que os alunos acessaram o AVA, na aula. No entanto, compreendemos que é

possível dar autonomia ao aluno para que tudo seja feito no AVA. Nesse sentido, apresentamos várias instruções e sugestões no PTE.

Na primeira atividade que forma a Oficina, fizemos a leitura de um exemplar de redação nota 1000, disponibilizada na ferramenta Livro, no AVA, a qual estava demarcada com a estruturação formal do plano global do texto (local da apresentação do ponto de vista, dos argumentos, e da proposta de intervenção), o que fomos destacando. As perguntas apresentadas como destaque durante a leitura do exemplar e que nortearam as análises suscitadas aos alunos foram: a) Qual é a tese defendida pelo candidato? Em qual parte do texto ela está?; b) Quais são os argumentos que o candidato apresenta? Onde eles estão no texto?; c) Qual a ação que o candidato propõe para a resolução do problema, ou seja, qual é a proposta de intervenção? Em qual parte do texto ela está localizada?; d) Como o candidato introduz seus argumentos (unem uma ideia à outra)?; e) Qual ideia introduz o operador “dessa forma”? Essa atividade foi conduzida oralmente, com participação e interação oral de todos os que estavam presentes física/sincronamente.

Segunda atividade da **Oficina VI** – os operadores argumentativos formam os conteúdos desta oficina. Organizamos um exercício que utiliza um jogo de cartas (*flashcards*), no AVA, intitulado “Operadores Argumentativos” (Oficina VI – Apêndice A, desta dissertação). Logo, o elemento em processo (modelo didático, Quadro 13): é 5 – Operadores argumentativos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativos).

O jogo consistia em: cada aluno escolhia uma carta do jogo por vez, 8 cartas no total; cada carta apresentava um breve enunciado, o discente tinha que identificar o operador em destaque, a partir da ideia expressa/sentido causado no enunciado. Em feedback, os alunos visualizam as respostas adequadas ao final de executarem todo o jogo.

Participaram dessa atividade 5 alunos (P1, P2, P3, P4 e P6) e apenas 1 (P1) acertou todos as 8 respostas, isto é, identificou de forma adequada os operadores em questão no exercício. P6 acertou 7 respostas; P2 e P3, 5 respostas; P4, 3.

Outra atividade da Oficina, “Reestruturando um texto” – no Ava, os discentes tiveram acesso a um exemplar de redação com problemas de estrutura. Os alunos deviam, então, reestruturar o texto (utilização da ferramenta Wiki para realizar essa atividade), considerando as deficiências do texto original frente às

competências prescritas pelo ENEM. No Curso, utilizamos um exemplar de redação produzida em contexto real, com a vista pedagógica realizada por avaliadores do exame. Entendemos que apresentar a vista pedagógica oportuniza ao aluno tomar contato com a forma que será apresentada seu desempenho. O quadro a seguir transcreve parte da atividade.

### Quadro 18 – Instruções para a Wiki “Reestruturando”

**Comando:** Leia o exemplar da redação do ENEM e **analise** as notas que esse candidato obteve em cada competência.

1	A maioria da população não conhece de fato a
2	importância de estar atentos nos países do seu convívio
3	pois, sendo a realidade do Brasil, neste tempo de pandemia
4	abrem-se cada vez mais os casos de transtornos mentais
5	causando ansiedades, depressões e outros distúrbios, é
6	muito importante também procurar um profissional da
7	saúde para pedir ajuda neste tempo, pois a saúde
8	mental afeta muitos aspectos da vida, causando, desamparo
9	e tentas outros meios, e forma de evitar mais
10	complicações e portanto todos olham com atenção ao
11	seu redor e nunca deixam de pedir ajuda, tomam
12	esta a tática nos comportamentos pois muitas vezes as
13	pessoas equivocadas (para) da situação para dispor um
14	comportamento de acordo com o comportamento de transtorno
15	no mental.
16	
17	

(Para conhecer as vistas, com os apontamentos dos avaliadores, ver Apêndice A - desta Dissertação – Oficina VI – Segunda atividade)

Nesta Wiki você deve reescrever o texto de forma que o plano geral se torne adequado para o Exame.

#### ATENÇÃO:

- Escreva o seu texto observando a organização do PONTO DE VISTA (TESE) - ARGUMENTOS - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO;
- Você pode acrescentar informações, mas procure manter a ideia principal do candidato.
- Para iniciar a escrita basta clicar em EDITAR no texto já iniciado pela professora.

**Fonte:** SDG/Curso – piloto (Apêndice A)

A vista pedagógica, a qual é parte integrante da referida atividade, aponta que a redação em abordagem obteve uma pontuação de 240 pontos. Desta forma, o desempenho é considerado insuficiente, conforme regulamento, visto que

apresenta diversas falhas em todas as competências. Há que se considerar, entretanto, que o texto não recebeu nota zero em nenhuma competência, o que indica que, mesmo que minimamente, a redação tem a composição indicada pelo certame: TEMA → TESE → ARGUMENTOS → PROPOSTA DE INTERVENÇÃO. Observamos, no entanto, que o fato de ter sido construído em um único parágrafo (monobloco) foi um dos fatores que interferiu em sua produção e conseqüentemente em seu desempenho.

Realizaram a reestruturação do texto 4 alunos: P1, P2, P3 e P4. Com a leitura da vista pedagógica, esperávamos que o aluno, ciente dos problemas apontados pelos avaliadores, realizasse adequações referentes aos problemas no plano geral no texto e também dos mecanismos de textualização, com especial atenção aos operadores argumentativos; e adequações linguísticas relacionadas à Competência I (ortografia, acentuação, regência...), ou seja, tencionávamos o aprimoramento dos elementos discursivos e linguísticos-discursivos do texto para além do plano geral (STRICHER, 2014; 2019), (BATISTA; STRICHER, 2015) e (STRICHER, BARROS, 2019; 2020). Contudo, dos 4, apenas P1 realizou reestruturou o texto de forma adequada; P3 e P4, de modo geral, de forma parcialmente adequada; P2 reestruturou de forma inadequada.

Para que fosse possível analisar os textos/reestruturados pelos alunos e ter um resultado quantitativo, elaboramos os seguintes critérios, os quais apresentados pelo quadro a seguir, junto aos apontamentos de quais alunos organizaram e articularam o texto reestruturado a partir do esperado/critérios. Lembrando, P5 e P6 não executaram o exercício:

**Quadro 19 - Análise dos textos reestruturados pelos alunos**

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
Desenvolveu a tese apresentada pelo autor do texto base?	S	N	S	S
Delimitou tese, argumentos e proposta de intervenção em mais parágrafos?	S	N	P/S	P/S
Desenvolveu/Complementou os argumentos apresentados no texto-base?	S	N	P/S	P/S
Utilizou operadores argumentativos diversificados para a articulação do ponto de vista?	S	N	P/S	P/S
Trouxe informações novas para complementar o texto?	S	N	N	N
Realizou as adequações linguísticas por meio de substituições	S	N	S	S

e/correções?				
Desenvolveu a proposta de intervenção já apresentada no exemplar?	S	N	N	N

**Fonte:** A própria autora.

Válido expor que, em aula presencial, fizemos uma correção coletiva da atividade. A maioria dos alunos apontou, na interação, a quantidade de linhas que formam o texto: 15 linhas, com a consciência de que isso fere as instruções para o alcance de uma boa nota (INEP, 2019c); o fato do texto ser construído em apenas um parágrafo, o que está divergente ao que é característico e essência do gênero (STRIQUER, 2014; 2019).

Em fechamento do exposto sobre a Oficina VI, - o quadro 20 indica o resultado geral/síntese do que pode ser identificado como desenvolvimento:

**Quadro 20** - Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdo específico 5<sup>42</sup>

Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Operadores argumentativos	S	P/S	P/S	P/S		S
Reestruturando um texto	S	N	P/S	P/S		

**Fonte:** A própria autora.

O Quadro 20 demonstra que dos 6 participantes da pesquisa, 4 deles acompanham todas as atividades: P1, P2, P3 e P4; um participante realizou apenas uma das tarefas P6 (operadores argumentativos) e P5 não participou das atividades desta oficina. No geral, consideramos que as atividades atingiram os objetivos propostos e a maioria dos participantes demonstra desenvolvimento da característica que envolve elaboração e planificação de argumentos.

<sup>42</sup> Reforçamos: “S” resposta adequada/corresponde desenvolvimento no conteúdo; “P/S” resposta parcialmente adequada ou exercício executado de forma parcial pelo aluno/corresponde a identificação de um desenvolvimento inicial ou algum desenvolvimento; “N” resposta inadequada/corresponde que nenhum desenvolvimento no conteúdo pode ser identificado. O quadro é formado ainda por colunas marcadas na cor preta, o que significa que o aluno em referência não respondeu os exercícios.

## 5.4 OFICINA VII

A **Oficina VII** denominada “Sustentando a argumentação” tem como objetivos levar o aluno a reconhecer os tipos de argumentos característicos da redação do ENEM, e também aprimorar habilidades referentes à Competência III: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Com efeito, colabora para o desenvolvimento do estilo do autor (BAKHTIN, 2016), (BRONKART, 2009). E transforma em conteúdo, as características (modelo didático – Quadro 13): 4 – Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas); e 5 – Operadores argumentativos.

Primeira atividade da Oficina **VII** - momento em que os alunos assistiram a um vídeo em que moradores de uma cidade teriam que responder, em entrevista, ao questionamento “Por que eu amo minha cidade?”, as respostas, no vídeo, expõem a construção de argumentos contraditórios (vídeo disponível em: <https://youtu.be/SeA3hBvFbRo>) e discutiram sobre um vídeo (reportagem) em que os moradores de uma cidade apresentaram falhas na elaboração de seus argumentos de modo a justificar o amor pela cidade e a permanência nesta. Depois, os discentes receberam a seguinte instrução, a qual transcrevemos do Apêndice A:

**Figura 15** – Fórum “Sustentando a Argumentação”

### Sustentando a argumentação

Analise o Vídeo a seguir, depois participe do fórum, a partir da hipótese:

- Se você fosse o entrevistado, diante da pergunta "Por que eu amo minha cidade?"
- Como você responderia a esse questionamento?

**Obs.:**

- Lembre-se de que para convencer seu interlocutor, você precisa de argumentos coerentes com o seu ponto de vista.
- NÃO ACRESCENTE NOVO TÓPICO. Responda ao TÓPICO criado pela professora.

Fonte: SDG/Curso – piloto (Apêndice A).

Participaram dessa atividade 5 alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), as respostas estão no quadro a seguir:

**Quadro 21** - Exercício de elaboração de argumentos

Participantes	Respostas
P1	“Mesmo considerando a cidade perigosa para o tamanho dela, ela é muito bonita e organizada, além disso, fui criada e tenho família aqui.”
P2	“Apesar da falta de oportunidades de empregos, eu amo minha cidade, porque tem uma ótima qualidade de vida e dispõem de uma boa segurança”.
P3	“Eu diria que amo minha cidade e não pretendo deixá-la, pois foi nela que conheci pessoas muito importantes para minha vida. É uma cidade bem acolhedora e calma, pequena e aconchegante, como tudo na vida, ela também apresenta seus pontos negativos, mas isso não é motivo de eu deixar de amar minha cidade.”
P4	“Apesar da cidade apresentar vários problemas em questão de empregos, saneamento básico e iluminação das ruas, Andirá apresenta um baixo índice da criminalidade comparado as grandes cidade e também o sossego para a terceira idade viver.”
P5	“Apesar dá falta de emprego, eu amo minha cidade foi onde eu naci e onde tive minha infância, além de ser uma cidade bem tranquila e amigável”

Fonte: A própria autora.

As 5 respostas estão adequadas ao que se pede. Em destaque, o fato do emprego de conjunção de concessão para início do enunciado-resposta-argumentativo: com o uso de “mesmo” (P1) e “apesar de” (P2, P4, P5); e P3 que optou por utilizar a explicação como argumento para a defesa de seu ponto de vista. Ainda presente outros articuladores: de adição, oposição e explicação: “além disso” (P1); “além de” (P5); “mas” (P3); “porque” (P2); que colocam em evidência que os alunos dominam (mesmo que inconsciente, não analisamos isso, uma vez que não corresponde ao nosso objetivo em específico) alguns operadores argumentativos, mecanismos de textualização (BRONCKART, 2009).

Segunda atividade da **Oficina VII** - “Tipos de Argumentos”, construída utilizando a ferramenta H5P. Os alunos receberam trechos de redações nota mil e deveriam identificar e indicar qual tipo de argumento foi empregado nos destaques. Transcrevemos uma parte da atividade a título de exemplificação:

**Figura 16 - Exercícios sobre tipos de argumentos – Oficina VII**

**Tipos de argumentos**

Nesta atividade você deve analisar trechos de redação nota 1000 e identificar os tipos de argumentos utilizados pelos participantes do ENEM.

Primordialmente, é necessário destacar a forma como parte do Estado costuma lidar com a saúde mental no Brasil. Isso porque, como afirmou Gilberto Dimenstein em sua obra "Cidadão de Papel", a legislação brasileira é ineficaz, visto que, embora aparente ser completa na teoria, muitas vezes, não se concretiza na prática. Prova disso é a escassez de políticas públicas satisfatórias voltadas para a aplicação do artigo 6 da "Constituição Cidadã", que garante, entre tantos direitos, a saúde. Isso é perceptível seja pela pequena campanha de conscientização acerca da necessidade a saúde mental, seja pelo pouco espaço destinado ao tratamento das doenças mentais nos hospitais. Assim, infere-se que nem mesmo o princípio jurídico foi capaz de garantir o combate ao estigma relativo a doenças psíquicas.

**Que tipo de argumento foi utilizado no trecho destacado?**

argumento de autoridade

exemplificação

alusão histórica

2 / 12

Reuse <> Incorporar H-P

**Fonte:** SDG/Curso – piloto (Apêndice A)

A atividade consta de doze *slides* interativos (H5P)/perguntas com resposta de múltipla escolha; as respostas e a pontuação obtida no jogo puderam ser visualizadas pelos discentes ao final do exercício. Os 6 alunos realizaram essa atividade, obtendo rendimento acima de 50%: P4 acertou as 10 questões; P2 e P6, 9 questões; P1 respondeu adequadamente 8 questões; P3 acertou 7 questões e P5 indicou adequadamente 6 questões.

A terceira atividade da oficina foi apresentada aos alunos em formato de questionário formado por 5 questões dissertativas. Nessa atividade, o aluno deveria elaborar enunciados argumentativos para as indagações apresentadas, e indicar o tipo de argumento utilizado nas respostas às questões: 1) "O trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos deveria ser permitido?"; 2) "A presença de policiais resolve o problema da violência nas escolas?"; 3) "Os recentes empreendimentos agropecuários e industriais podem destruir a Amazônia?"; 4) "A venda de armas para cidadãos sem antecedentes criminais deve continuar sendo permitida no Brasil?"; 5) "A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade?".

O quadro a seguir apresenta os tipos de argumentos empregados pelos 6 participantes em seus enunciados-argumentos. As colunas referem-se às

cinco temáticas às quais os alunos deveriam argumentar, e as linhas referem-se ao tipo de argumento que ele indicou ter utilizado em seu texto.

**Quadro 22** - Análise dos tipos de argumentos utilizados pelos alunos

	Para o tema/pergunta 1	Para o tema/pergunta 2	Para o tema/pergunta 3	Para o tema/pergunta 4	Para o tema/pergunta 5
<b>P1</b>	Citação	Citação	Dados estatísticos	Dados estatísticos	Dados estatísticos
<b>P2</b>	Causa e consequência	Evidência	Dados estatísticos	Argumento de autoridade	Dados estatísticos
<b>P3</b>	Argumento de autoridade	Exemplificação	Dados estatísticos	Argumento de autoridade	Dados estatísticos
<b>P4</b>	Exemplificação	Dados estatísticos	Alusão histórica	Dados estatísticos	Exemplificação
<b>P5</b>	Não argumentou	Não argumentou	Não argumentou	Não argumentou	Não argumentou
<b>P6</b>	Exemplificação	Exemplificação	Não construiu argumentos de forma adequada	Não indicou	Não construiu argumentos de forma adequada

**Fonte:** A própria autora.

O quadro permite visualizar a preferência no uso de dados estatísticos como estratégia de organização e articulação de argumentos; 4 empregam esse tipo de argumento (P1; P2; P3; P4). Outros tipos de argumentos utilizados: citação, em 2 vezes; de autoridade, em 3; exemplificação, 5 vezes; causa e consequência; evidência; alusão histórica, 1 vez.

P6, na pergunta 4, não indicou o argumento que utilizou, mas produziu resposta-argumentativa empregando causa e consequência. Porém, para as perguntas 3 e 5, P6 não construiu argumentos. E, P5 não respondeu ao exercício de forma adequada.

Síntese dos resultados da Oficina VII:

**Quadro 23** - Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdos 4

Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sustentando a argumentação	S	S	S	S	S	
Tipos de argumentos	S	S	S	S	S	S

Construindo argumentos	S	S	S	S		P/S
------------------------	---	---	---	---	--	-----

Fonte: A própria autora.

O quadro permite nossa interpretação de que as atividades impactaram no desempenho dos alunos, principalmente porque mostra que os alunos conseguem utilizar estratégias argumentativas e selecionar de mecanismos linguísticos-discursivos para articulação, como o esperado.

## 5.5 OFICINA VIII

A **Oficina VIII** “Conhecendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos” visa ampliar o repertório cultural dos alunos, conforme é solicitado na Competência II, e contribuir para o projeto de texto autônomo – Competência III (BRASIL, 2020c). Em nossa SDG configura-se como quarto módulo em que estão presentes atividades que visam o aprimorando das habilidades inerentes tanto à planificação do ponto de vista, dos argumentos e também da proposta de intervenção (infraestrutura textual) quanto também da gestão de vozes (mecanismos enunciativos) características indicadas no modelo didático (Quadro 13): 4 – Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista); 5- Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas); 6- Proposta de intervenção (elaboração e planificação)

Para o alcance dos objetivos, realizamos, nesta e nos demais módulos e oficinas, como explicitado até o momento, atividades de diferentes níveis, conforme indica o ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que convergem para a escrita do texto, considerando as prescrições do ENEM.

Elegemos como eixo central da Oficina VIII, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, em virtude das orientações do certame, o texto que fere os direitos humanos é penalizado (recebe nota zero) na competência V do ENEM (BRASIL, 2020c). Assim, disponibilizamos, no AVA, a DUDH, em PDF.

Para iniciar e explicar a primeira atividade da oficina VIII, realizamos um encontro síncrono/presencial, com os alunos. Lemos a DUDH de forma colaborativa e assistimos aos vídeos: “Os Direitos Humanos” e “A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH” (fontes na SDG/Curso).

A segunda atividade “Jogo da memória: Direitos Humanos”, criada na ferramenta H5P, foi executada pelos alunos no AVA. O objetivo desse exercício foi o de proporcionar contato lúdico (gamificado) dos discentes com os artigos da DUDH, promovendo a aprendizagem por meio dessa metodologia ativa (BACICH; MORAN, 2018). O jogo é composto por 20 cartas no total, que, quando selecionadas, revelam ao jogador um artigo da DUDH juntamente com uma ilustração alusiva a esse artigo, devendo o jogador encontrar outra carta semelhante à que lhe foi revelado (ver atividade completa, inclusive as cartas na SDG/Curso – Apêndice A). A atividade foi realizada individualmente por cada participante, não contando com pontuação; todos os 6 alunos realizaram essa atividade (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

Na próxima atividade, terceira da Oficina VIII- “Situações que ferem os direitos humanos”- os alunos, no AVA, assistiram a uma série de matérias jornalísticas que relatavam situações de desrespeito ou cumprimento dos direitos humanos. Após assistirem aos vídeos, foram instruídos a analisarem as matérias, indicando a relação do noticiado com os artigos que formam a DUDH, no que se refere ao ocorrido ferir os direitos humanos ou colocar em prática as determinações do documento. No fórum, os discentes apresentaram as indicações realizadas e debateram as situações.

A decisão de dividir os participantes em grupos para essa atividade (conf. explica em detalhes a SDG/Curso – Apêndice A) e disponibilizar vídeos diferentes para cada grupo, teve por objetivo levá-los a interagir com outros colegas que não pertencem a seu grupo de amigos, possibilitando contato com posicionamentos diferentes daqueles que já eram próximos a eles. O quadro a seguir expõe os títulos das matérias jornalísticas indicadas para as análises, bem como os grupos correspondentes.

**Quadro 24 - Atividade “Situações que ferem os direitos humanos”**

<b>TÍTULO DAS MATÉRIAS JORNALÍSTICAS</b>	<b>GRUPOS</b>
<b>1-</b> "Obrigadu seu puliça": população se revolta com ladrões e fazem justiça com as próprias mãos	GRUPO 1
<b>2-</b> Homem preso injustamente é solto no Rio de Janeiro	GRUPO 1 GRUPO 3
<b>3 -</b> Quase mil pessoas foram resgatadas em situação de escravidão em 2020	GRUPO 2
<b>4 -</b> Cerca de 4 milhões de crianças refugiadas não vão à escola, diz Acnur	GRUPO 2

Fonte: SDG/Curso – piloto (Apêndice A).

Por meio do quadro, esclarecemos que o grupo 1 ficou responsável por analisar as matérias jornalísticas 1 e 2. Já ao grupo 2, foi indicado que analisasse as matérias 3 e 4 e o grupo 3, os vídeos referentes às matérias 2 e 4. Os 6 alunos participaram e todos realizaram a atividade de forma adequada ao esperado: conseguiram relacionar os artigos que formam a DUDH às situações noticiadas.

A quarta atividade, “Citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos”, foi criada utilizando a ferramenta questionário e teve como objetivo aprimorar a habilidade de planificação da redação do ENEM, tendo como possibilidade a citação da DUDH, como referência a um repertório cultural e como estratégia para elaboração do ponto de vista. Dessa forma, apresentamos aos discentes dois excertos extraídos de redações nota mil, em que a DUDH foi referenciada. Depois, solicitamos que escrevessem um enunciado que fosse o parágrafo de introdução de uma redação do ENEM, obrigatoriamente, citando ou referenciando a DUDH. Para a execução da atividade, indicamos duas temáticas sobre as quais os alunos deveriam discorrer. A questão 1 indicava a “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” e a questão 2: “O trabalho na construção da dignidade humana” (ambas temáticas constaram em edições anteriores do ENEM).

Os 6 alunos produziram os enunciados introdutórios: P1 e P4 produziram o enunciado conforme solicitado; P3, apesar de fazer referência ao artigo 23 da DUDH, não informou a qual documento se referia o artigo 23 citado, assim, na questão 2, mostra um desenvolvimento parcial do conteúdo em trabalho. P2 apesar de ter discorrido sobre outra temática – o trabalho infantil - na primeira questão, elaborou um enunciado de acordo com os objetivos da atividade. P6 não citou a DUDH em seu texto 2. Como exemplificação dos enunciados que classificamos como adequados ao que o exercício propôs, apresentamos o texto produzido por P4:

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos é mostrado e assegurado que todos tem o direito de participar da vida cultural, artística e científica. Para alguns pode até ser considerado apenas entretenimento, mas para outra parcela da sociedade pode causar um grande impacto na vida das

mesmas. O alto preço dos ingressos e falta de disponibilidade de salas de cinema é o grande obstáculo.

Chamou-nos atenção as construções realizadas por P5, o qual indicou para ambas as temáticas o mesmo artigo: “Todo ser humano nasce livre e igual em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros com espíritos de fraternidade”. Ao fazê-lo, P5 utiliza a citação direta, com o recurso das aspas. Dessa forma, concluímos a intenção do aluno em realizar a citação, no entanto, o artigo não está relacionado à primeira temática; ainda, não construiu ponto e vista, ou seja, o aluno não apresentou repertório produtivo (INEP, 2019d). Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese dos resultados identificados na realização das atividades que formam a Oficina VIII.

**Quadro 25** - Identificação do desenvolvimento no processo – dos elementos característicos/conteúdos específicos 5 e 6

Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Jogo da memória: Direitos Humanos	S	S	S	S	S	S
Situações que ferem os direitos humanos	S	S	S	S	S	S
Citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos	S	S	S	S	N	P/S

**Fonte:** A própria autora.

De modo geral, entendemos que as atividades apresentadas na oficina conseguiram atender os objetivos propostos, considerando que 6 os participantes, em sua maioria, conseguiram demonstrar ampliação do repertório cultural, ou seja, articular no texto a Competência II, e também a Competência III. Embora P5 e P6 não mostrem o mesmo desempenho que os demais. Observamos, nas construções de P1, P2, P3 e P4, que a DUDH foi articulada como voz social que confere mais autoridade (STRIQUER, 2014; 2019) ao ponto de vista apresentado.

## 5.6 OFICINA IX

A Oficina IX “Proposta de intervenção” teve por objetivo levar o aluno a reconhecer o prescrito pelo ENEM para a construção da proposta de intervenção na redação; a obrigatoriedade do respeito aos direitos humanos na exposição do ponto

de vista, de argumentos e da proposta de intervenção; as prescrições da Competência V (ação, agente, meio, efeito e detalhamento) (INEP, 2019g) para a produção da proposta interventiva. A oficina transforma em conteúdo as características (modelo didático – Quadro 13): 6- Proposta de intervenção (elaboração e planificação).

As atividades que formam essa oficina colocam promoverem letramento digital em pesquisa, participativo e sobretudo classificatório (DUDENEY et al., 2016).

Primeiramente, o aluno acessou o AVA, ferramenta “Livro”, onde teve contato com material explicativo sobre as características composicionais da proposta de intervenção descritas no Caderno de Avaliadores da redação do ENEM<sup>43</sup>; um exemplar de redação nota 1000, demarcando o lugar da proposta de intervenção, sobretudo, de elementos que são objetos de avaliação na Competência V: ação (o que deve ser feito), agente (quem deve executar a ação), modo/meio (como se executa a proposta / por qual meio), efeito (para quem / quem vai ser beneficiado) e detalhamento (que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta). Como aula de abertura dessa oficina, presencialmente, fizemos as leituras desses textos com os alunos e fomos ao longo da aula explicando os elementos prescritos na Competência V.

Em seguida, o primeiro exercício da Oficina IX - “Identifique os elementos” foi realizado pelos alunos no AVA, e consiste em analisar os excertos de redação nota 1000, na identificação dos elementos que compõem a proposta interventiva. A atividade foi construída utilizando a ferramenta questionário, formado por 6 perguntas (algumas dissertativas ou objetivas): 1. Já nas duas primeiras linhas do último parágrafo, o candidato deixa claro sua proposta de intervenção. O que ele propõe? 2. Quem é o AGENTE responsável por executar a ação e resolver o problema? 3. O trecho em destaque “...direcionamento de verbas para a contratação dos profissionais responsáveis pelo projeto...” corresponde a qual elemento necessário à proposta de intervenção? 4. O que deve ser feito para que a proposta se concretize? (identifique a AÇÃO que o AGENTE deve executar). 5. O trecho em

---

<sup>43</sup> Para a edição do ENEM 2020, em virtude da pandemia, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou aos participantes o material utilizado para o curso de capacitação dos avaliadores da redação do ENEM. Neste material constam os critérios e exemplos de textos comentados referentes aos critérios avaliativos de cada competência requerida na redação.

destaque “...melhorar a saúde mental da população e garantir o seu direito...” pode ser considerado um DETALHAMENTO da proposta? 6. O trecho em destaque “...a fim de proporcionar uma assistência de qualidade...” corresponde a qual elemento necessário à proposta de intervenção?

Realizaram a atividade os 6 participantes e para a análise consideramos os acertos das atividades objetivas e, nas descritivas, a sugestão de resposta constante no PTE referente a essa atividade. Os resultados figuram no quadro a seguir.

**Quadro 26** - Análise da atividade “Identifique os elementos”

QUESTÃO/TEMA	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>Questão 1</b> - Já nas duas primeiras linhas o candidato deixa claro sua proposta de intervenção. O que ele propõe?	S	S	S	S	S	S
<b>Questão 2</b> - Quem é o AGENTE responsável por executar a ação e resolver o problema?	S	S	S	S	S	N
<b>Questão 3</b> - O trecho em destaque do texto abaixo corresponde a qual elemento necessário à proposta de intervenção?	N	N	S	S	S	N
<b>Questão 4</b> - O que deve ser feito para que a proposta se concretize? (identifique a AÇÃO que o AGENTE deve executar)	S	S	S	S	N	S
<b>Questão 5</b> - O trecho destacado pode ser considerado um DETALHAMENTO da proposta?	N	N	S	N	S	S
<b>Questão 6</b> - O trecho destacado corresponde ao elemento?	S	N	S	S	S	S

**Fonte:** A própria autora.

O quadro permite visualizar os elementos considerados difíceis para os alunos: o meio para a execução da ação (questão 3) e o detalhes sobre a proposta (questão 5). A questão 3 foi assinalada inadequadamente por P1, P2 e P6 e a questão 5 por P1, P2 e P4. Podemos visualizar ainda que P2 foi o participante que apresentou o menor rendimento na atividade. No entanto, a resposta que nos chamou a atenção foi a indicada por P5, na questão 4: que indica a “aprovação do Ministério da Saúde” para a indagação “O que deve ser feito para que a proposta se concretize?”. O fato do excerto não mencionar a aprovação do ministério e sim a intensificação na criação de atendimentos psiquiátricos públicos, nos fez refletir sobre a interação que P5 fez com o mundo real.

No segundo exercício, “Atribuições do Estado”, o objetivo foi levar o aluno a conhecer os órgãos do governo federal e, assim, auxiliá-los na planificação de sua proposta interventiva. A atividade consistia em pesquisar sobre os órgãos do Estado, depois elaboração de mapa mental com a inclusão das informações adquiridas na pesquisa, e debate dos resultados em um fórum.

Transcrevemos a atividade da SDG/Curso (APÊNDICE A).

**Figura 17** - Atividade “Atribuições do Estado” – Oficina IX

## Atribuições do Estado

Pesquise sobre os **ÓRGÃOS DO GOVERNO FEDERAL** e produza um **mapa mental** sobre isso. Siga as instruções:

- A atividade pode ser feita com até **4 membros** (cada membro deve ficar responsável por parte da pesquisa e inserção no MAPA MENTAL)
- Coloque no centro do MAPA o nome **GOVERNO FEDERAL**
- Indique os órgãos que fazem parte do governo da seguinte forma :
  1. Escolha um site para realizar o mapa mental;
  2. Coloque no centro do MAPA o nome **GOVERNO FEDERAL**;
  3. Coloque a **SIGLA** de cada órgão;
  4. Escreva o significado completo da **SIGLA** de cada órgão;
  5. Escreva **2 funções** de cada órgão;
  6. Cada integrante do grupo deve pintar o seu trabalho de uma cor diferente, para que assim possamos identificar sua produção;
  7. Por último, um membro do grupo tira "print" da produção e poste no fórum;
  8. Ao postar no fórum escreva quem fez cada parte da pesquisa indicando as cores de cada um.

**Fonte:** SDG/Curso – piloto (Apêndice A).

Como apontado, a atividade poderia ser realizada em grupos de 4 alunos, cabendo ao grupo se organizar para cumprimento da atividade. Produziram um mapa mental apenas dois grupos (do total de alunos das salas, considerando assim 47 alunos). O grupo 1 tinha como integrantes P1 e P3; os quais realizaram a atividade de forma adequada ao solicitado; o mapa mental foi construído na ferramenta Canva, e é formado pela exposição de 18 órgãos relacionados ao governo federal com suas respectivas siglas e atribuições. Reproduzimos o mapa produzido pelo Grupo 1.

**Figura 18 - Mapa mental P1 e P3**



Fonte: SDG/Curso – piloto (Apêndice A).

O grupo 2, embora tenha também produzido o mapa mental, não conseguiu postar a imagem do mapa produzido, apenas o link para acesso. Isso nos fez refletir sobre o fato de, para além do letramento digital exigido para a atividade, outras aptidões eram necessárias para o desenvolvimento: a organização do grupo e atribuições de tarefas, por exemplo. O ocorrido corrobora com nossa premissa de que mesmo sendo considerados “nativos digitais”, há habilidades que os discentes ainda precisam aprimorar para a utilização da tecnologia, sendo o contato e a exploração com várias ferramentas uma delas (DUDENEY et al., 2016). Dessa forma, a experiência e a falta dela, na utilização da tecnologia, impactou no desempenho da atividade.

Terceiro exercício: reescrita de uma proposta de intervenção apresentada em uma redação que não alcançou nota máxima na Competência V, ferramenta “Wiki”. Apresentamos aos alunos o texto integral, e a vista de prova com comentários sobre o desempenho do candidato/autor da redação nas 5 competências. Solicitamos então que o aluno reescrevesse a proposta interventiva

apresentada no exemplar, realizando as adequações com os elementos requeridos pelo exame.

Para a reescrita do texto, na atividade “Como obter 200 pontos na Competência 5”, os alunos acessaram Wiki, em que cada participante tinha acesso ao texto proposto pelos demais, ficando registrado o nome de cada aluno, promovendo assim o letramento digital participativo (DUDENEY et al., 2016). Salientamos que não se trata de uma escrita coletiva, como geralmente é solicitado em Cursos no formato EAD, em que cada um contribui para a escrita de um único texto. A proposta permitiu ao aluno tomar contato com a escrita dos outros participantes e escrever a sua na mesma página do Curso.

Reescreveram o texto 5 alunos e para a análise das respostas, consideramos se o alunos incluíram os 5 elementos solicitados pelo exame e ainda se, ao reescreverem a redação mantiveram a proposta elaborada pelo autor do texto original. As constatações podem ser visualizadas no quadro a seguir:

**Quadro 27** - Análise da atividade “Como obter 200 pontos na Competência 5”

	P1	P2	P3	P4	P6
A proposta apresenta os 5 elementos solicitados?	S	P/S	S	S	P/S
A proposta mantém a ideia expressa pelo autor do texto base?	P/S	P/S	S	S	N

**Fonte:** A própria autora.

P3 e P4 reescreveram a proposta interventiva conforme solicitado. P2 atendeu parcialmente a proposta. Percebemos em sua resposta uma confusão entre a ação e o meio para a concretização da proposta. O participante também articula parcialmente a discussão da apresentada pelo candidato, quando cita o barateamento dos ingressos do cinema, sem, contudo, atrelá-lo às plataformas de streamings, as quais disponibilizam lançamentos de filmes antes destes chegarem aos cinemas.

Observamos, na reescrita de P1, os 5 elementos, entretanto, assim como P2, abordou apenas a discussão da precificação dos bilhetes de cinema, não mencionando as plataformas de streamings. Assim, atendeu parcialmente ao proposto. P6 não conseguiu apontar os 5 elementos em seu texto, no entanto, apresentou uma proposição (intenção) que não foi desenvolvida, e ao elaborá-la não relacionou com a discussão do texto base.

A síntese dos resultados identificados na realização das atividades da Oficina IX, compõem o quadro a seguir:

**Quadro 28** - Identificação do desenvolvimento no processo do elemento característica/conteúdo específico 6

Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Identifique os elementos	S	S	S	S	S	S
Atribuições do Estado	S	S	S	S		
Como obter 200 pontos na Competência 5	S	P/S	S	S		P/S

**Fonte:** A própria autora.

O quadro demonstra que a participação nas atividades foram mais efetivas com P1, P2, P3 e P4. Os outros dois alunos, P5 e P6, deixaram de realizar algumas das atividades.

## 5.7 OFICINA X

A **Oficina X**, denominada “Praticando”, visava oportunizar ao aluno a escrita de um segundo exemplar do gênero e ainda promover situações práticas de escrita consciente utilizando os conhecimentos desenvolvidos ao longo das oficinas (BARROS; MAFRA, 2016).

Configurada em nossa SDG como o quinto módulo – “Produção Final” (Figura 12, seção 2). Para a realização da oficina, disponibilizamos no AVA o arquivo denominado “Segunda Produção”, o qual continha dois arquivos: um com a prova de redação, com o tema “O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil”; outro com uma folha de rascunho (para a escrita da redação propriamente dita).

Contudo, em virtude de, no momento de execução desta oficina, grande parte dos alunos das duas turmas do EM (47 discentes), e a maioria dos 6 participantes da pesquisa, já terem retornado de forma totalmente presencial para a escola (apenas P5 continuava remotamente), decidimos realizar um simulado do ENEM, no caso, para a produção do segundo exemplar da redação, de forma presencial.

No simulado, informamos aos alunos que, semelhante ao ENEM, teriam que produzir um texto dissertativo-argumentativo com a temática anunciada, tendo que realizar a produção do texto, no período de 2 horas-aula (100 minutos). Receberam para isso duas folhas impressas, uma folha de prova e outra pautada e numerada, assim como a folha de rascunho disponibilizada no ENEM. Os alunos também foram informados que após a escrita deveriam entregar as folhas para a professora sendo que a versão definitiva seria redigida e postada no AVA do Curso em outro momento.

Transcorrido o período, recolhemos os textos/rascunhos, dos quais destacamos a produção da redação de 5 dos nossos 6 participantes (P1, P2, P3, P4 e P6); P5 não participou do simulado. (Ressaltamos que todos os alunos atendidos na disciplina produziram as redações, contudo esses textos não são objeto de nossas análises). Esses textos não os corrigimos e avaliamos, somente após a autoavaliação essas ações foram realizadas pela professora-pesquisadora.

## 5.8 OFICINA XI

A **Oficina XI** “Avaliando a escrita” teve por objetivo estimular no aluno o hábito de realizar revisão do texto e reescrita. Para tanto, criamos uma grade de correção (BARROS; MAFRA, 2017) utilizando o *Google Forms* com a intenção de auxiliá-los.

Nesse encontro, o qual também realizamos presencialmente, entregamos os rascunhos das redações realizadas no simulado (texto físico) e solicitamos aos alunos que acessassem a grade de avaliação, disponível no AVA, e que assim realizassem a autoavaliação dos textos produzidos. Só depois da autoavaliação é que as redações foram reescritas, pelos alunos, e postadas, por eles, no AVA. O quadro a seguir mostra as questões constantes na grade de autoavaliação:

**Quadro 29** - Grade de correção para a autoavaliação da escrita

<b>ALUNO:</b>	
<b>Perguntas para orientar a avaliação</b>	
1) O texto possui o ponto(s) de vista do autor sobre o tema?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual(is) é (são) o(s) ponto(s) de vista do autor?	

2) O texto possui argumento (s)?	( ) SIM ( ) NÃO
• Quais são os argumentos utilizados pelo autor	Explique
• O(s) argumento(s) sustenta(m) a tese do autor?	( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
3) O texto possui proposta de intervenção?	( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
• A proposta de intervenção apresenta a AÇÃO a ser executada?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual é a AÇÃO a ser executada?	Explique
• A proposta de intervenção indica quem executará a ação (AGENTE)?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual é o agente?	Explique
• A proposta indica o MEIO/MODO de se viabilizar a intervenção?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual o MEIO/MODO de se viabilizar a intervenção é apresentado pelo autor do texto?	Explique
• A proposta de intervenção indica qual o EFEITO que a proposta pode alcançar?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual EFEITO é apresentado pelo autor do texto?	Explique
• Há na proposta de intervenção DETALHES que explicitam melhor a proposta?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual (is) DETALHE (S) é (são) apresentado (s) pelo autor do texto?	Explique
4) O autor do texto apresenta informações relacionadas às diversas áreas do conhecimento?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual (is) conhecimento(s)?	( ) FILME-MÚSICA-NOVELA-SÉRIE ( ) LEIS –TEXTOS NORMATIVOS ( ) CONHECIMENTOS HISTÓRICOS – FILOSÓFICOS – SOCIOLÓGICOS ( ) Outro

Fonte: SDG/Curso – piloto (Apêndice A)

Realizaram a autoavaliação os 5 participantes que produziram a redação no simulado: P1, P2, P3, P4 e P6. Os resultados mostram que os 5 alunos apontaram que seus textos explicitavam ponto de vista; sobre argumento, as respostas também foram positiva, com exceção de P6 que percebeu e revelou não ter construídos argumentos. Sobre se o argumento sustenta a tese defendida, além de P6, o qual responde negativamente, P3 indicou que seus argumentos não

sustentavam integralmente sua tese, indicando a opção parcialmente na grade: “Em alguns casos consigo ter uma argumentação utilizando uma pesquisa feita pelo IBGE”. A resposta de P3 indica a consciência e intenção deste de utilizar argumentos de autoridade, embora tenha consciência de não ter conseguido organizar o que pretendia.

Sobre a proposta de intervenção, P2 e P4 acenaram positivamente; P1 e P3 indicaram que apresentaram parcialmente uma proposição; e P6 indicou não ter elaborado proposta de intervenção. Levados a analisar os 5 elementos da proposta de intervenção em suas produções, os 5 indicaram existir em seus textos os elementos: ação e agente. Contudo, ao analisar se a proposta informa o meio de execução da ação, P3 indicou não ter descrito essa informação em sua produção. O número de participantes os quais não elaboraram uma proposta interventiva completa (com os 5 elementos), aumenta quando analisam a indicação de detalhes da proposição interventiva, pois P1 e P4 informaram não terem se atentado para esse elemento em suas produções. P1 também informa não ter descrito em seu texto o efeito da sua proposição.

O quarto item engloba os aspectos do plano geral da redação e questiona a existência de informações relacionadas às diversas áreas do conhecimento, ou seja, se os produtores demonstram em seus textos repertório cultural diversificado para um bom desenvolvimento do ponto de vista. P1 informou não ter em seu texto repertório cultural. P3 e P4 informaram ter utilizado como referência um filme, música, novela ou série em seu texto; e P2 e P6 indicaram a opção “outro”. O quadro a seguir demonstra as respostas dos alunos frente a grade:

**Quadro 30** – Análise das respostas da grade de correção

Perguntas para orientar a avaliação	P1	P2	P3	P4	P6
1) O texto possui o ponto(s) de vista do autor sobre o tema?	S	S	S	S	S
2) O texto possui argumento (s)?	S	S	S	S	N
• O(s) argumento(s) sustenta(m) a tese do autor?	S	S	P/S	S	N
3) O texto possui proposta de intervenção?	S	S	S	S	S
• A proposta de intervenção apresenta a AÇÃO a ser executada?	S	S	S	S	S
• A proposta de intervenção indica quem executará a ação	S	S	S	S	S

(AGENTE)?					
• A proposta indica o MEIO/MODO de se viabilizar a intervenção?	S	S	N	S	S
• A proposta de intervenção indica qual o EFEITO que a proposta pode alcançar?	N	S	S	S	S
• Há na proposta de intervenção DETALHES que explicitam melhor a proposta?	N	S	S	N	S
4) O autor do texto apresenta informações relacionadas às diversas áreas do conhecimento?	N	S	S	S	S

Fonte: A própria autora.

Compreendemos que a revisão utilizando a grade de correção constituiu-se como um importante momento para a tomada de consciência por parte do aluno dos seus avanços e suas limitações, constituindo-se assim como um momento formativo de confronto entre a produção realizada no simulado (papel físico) e a reescrita em meio eletrônico (BARROS; MAFRA, 2016). Entendemos, também, que o contato com a grade de controle suscita o entendimento mais objetivo das competências requeridas pelo exame sendo mais um momento de compreensão da prática social do ENEM (BAKHTIN, 2016).

## 5.9 OFICINA XII

A oficina XII “Produção Final” teve por objetivo oportunizar ao aluno a escrita final e definitiva de sua redação, a qual configura-se, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como uma ferramenta diagnóstica indicadora da aprendizagem, tanto para o próprio aluno como para o professor.

A versão dos textos que corrigimos foi a que os alunos autoavaliaram, revisaram e reescreveram, na oficina anterior, tomando como aporte a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2013), com a exposição de comentários ao longo do texto. Em novo encontro presencial, os alunos acessaram suas produções no AVA, as quais apresentavam, então, as correções da professora-pesquisadora. Realizamos uma série de orientações individuais para sanar dúvidas referente aos apontamentos, e sobre como os alunos poderiam aprimorar ainda mais os textos.

Para o acesso ao arquivo corrigido pelo professor, disponibilizamos na ferramenta livro “Redações corrigidas pelo professor” o *link* dos textos com o nome

de cada aluno. Para garantir a privacidade deste, restringimos o acesso ao arquivo compartilhando o documento com o *email* individual de cada estudante-autor. Após o contato com o texto corrigido o aluno deveria então realizar as correções e efetuar uma nova postagem no AVA, o que foi realizado por 5 participantes (P1; P2; P3; P4; P6).

Para análise dos textos dos 5 participantes tomamos como categoria as características do gênero determinada no modelo didático, o qual apresentamos novamente no quadro a seguir, a intenção é alcançar o objetivo c) Identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes para a produção textual da redação do ENEM, ao final do processo de participação na SDG.

**Quadro 31 – Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM**

<b>Elementos do modelo didático para o ensino da redação do ENEM</b>
1 - A universidade e os programas de acesso ao ensino superior (campo da atividade humana e prática social de linguagem)
2 - O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem)
3 - Conteúdo temático
4 - Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista);
5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas);
6 - Proposta de intervenção (elaboração e planificação)

**Fonte:** A própria autora.

Em correspondência à característica 3: Conteúdo temático, identificamos que os 5 participantes (P1; P2; P3. P4; P6) discutiram sobre o tema indicado: “O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil”. Todos eles apresentaram no primeiro parágrafo da redação o ponto de vista, em convergência ao que é regularidade do gênero (STRIQUER, 2014; 2019) (BATISTA; STRIQUER, 2015) (BARROS, 2019; 2020). Contudo, P6, mesmo discorrendo sobre o tema proposto, acaba por fazer resumo dos textos motivadores (textos de apoio), inclusive com trechos de cópias, ferindo, assim, as prescrições estabelecidas na Cartilha do participante do ENEM. Percebemos então que P6 não realizou as adequações e orientações apontadas na correção textual-interativa.

Na planificação do ponto de vista, P1 referencia a obra “Quarto de Despejo”; e P4 a DUDH, demonstrando “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema” (INEP, 2019d, p.6) – aspectos da Competência II e da III. Como exemplificação, transcrevemos um trecho da redação de P4:

Nos artigos dos Direitos Humanos é mostrado que todos temos o direito de uma vida digna, assim dizendo para reduzir as desigualdades nas regiões do Brasil necessitamos da presença de órgãos legislativos para criação de projetos e leis que proporcione para população uma base que torne seu desenvolvimento possível.

P2 articula seu posicionamento realizando paráfrases dos textos motivadores, logo, domínio das Competências II e III. Já P3 apresenta seu ponto de vista no primeiro parágrafo de seu texto, buscando relacioná-lo aos conhecimentos de outras áreas para iniciar o processo de defesa, no entanto, não o faz de forma articulada, mostrando um domínio parcial da característica 4.

Assim, que P1, P2 e P4 demonstram domínio da característica 4, sobretudo das estratégias para a construção do ponto de vista. P3 demonstra domínio parcial e P6 não domina.

Sobre característica/conteúdo 5- Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas): P1; P2; P3 expõem os argumentos em defesa de seus posicionamentos nos parágrafos intermediários dos textos; e em destaque os três fazem menção a dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) presentes em um dos textos motivadores; P1 e P3 também fazem alusão a DUDH, mas a organização textual do texto de P3 prejudica os sentidos do texto. Para exemplificação, trecho da redação de P3:

Quanto maior a taxa de empregados do país, maior será a rendibilidade, com isso estados das Regiões Norte e Nordeste, tende a melhorar seu rendimento por pessoa, que até em 2019, em uma pesquisa divulgada pelo IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, essas regiões ficavam evidenciadas com o menor rendimento.

Assim, P1 e P2 demonstram domínio do elemento 5; P3 tem um domínio parcial da característica, que é o que compreendemos também do texto de P4 que elabora e expõe argumentos, mas sem uma articulação de ideias de forma adequada. P6 não apresenta argumentos sua produção, logo não domina, mesmo ao final da implementação da SDG/Curso, esta regularidade do gênero.

Sobre: 6. Proposta de intervenção (elaboração e planificação), P1 apresenta uma proposta formada por 4 elementos (ação, agente, meio, detalhe); e há indícios da indicação do efeito no final da proposta, no qual o participante faz analogia à situação da obra “Quarto de Despejo”, buscando um entrelaçar com a

parte introdutória da redação. Logo, P1 domina a capacidade de elaboração e planificação da proposta de intervenção, de forma parcialmente adequada. P2 organiza a proposta com 4 elementos (ação, agente, meio e efeito), faltando, portanto, o detalhamento, o que também caracterizamos como domínio parcial. Em exemplificação:

Portanto, é necessário que haja planos de distribuição de verbas corretamente. Visto isso, o poder governamental, em ação conjunto com o Ministério da Economia e os Governos Estaduais, efetuam projetos econômicos e as inovações dos sistemas sociais em todas as unidades, por meio da distribuição igualitária de verbas. Através dessas ações, beneficia boa parte da população que vive em estado de vulnerabilidade. Só assim, como dizia Milton Santos, que a globalização não surtirá efeito negativo nas regiões do país.

As análises das produções de P1 e P2 levam-nos a entender que ambos necessitam aprimorar o domínio do emprego dos mecanismos de textualização, para que na intervenção fiquem explícitos todos os 5 elementos avaliados pelo exame (INEP, 2019g). Consideramos ainda que há um aperfeiçoamento no uso e gestão das vozes que são referenciadas no texto (BAKHTIN, 2016) (STRIQUER, 2014; 2019) (BATISTA; STRIQUER, 2015) (BARROS, 2019; 2020).

P3 principia uma proposição no segundo parágrafo ao texto: “Uma forma de tentar reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil é uma intervenção do Estado”, no entanto não desenvolve os cinco elementos constituintes. O mesmo com o texto de P4 que apresenta uma proposta interventiva, porém não articulada com a discussão promovida no texto, ou seja, tem dificuldades na planificação. Ambos dominam parcialmente o elemento 6 de nosso modelo didático. P6 não apresentou proposta interventiva.

Outros pontos problemáticos podem ser apontados, em decorrência de nossas análises, ligados diretamente aos aspectos que constituem o gênero: conteúdos: 1 – A universidade e os programas de acesso ao ensino superior e 2 – O ENEM (campo da atividade humana e prática social de linguagem) (MD). A assertiva é a de que o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo refletem os campos da atividade humana (BAKHTIN, 2016), a prática social de linguagem manifestada pelo gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Por exemplo, não demonstrar domínio da Competência I (BRASIL, 2020c), que implica uso da norma

culta, relaciona-se, segundo Striquer (2014; 2019) a não assumir seu papel na situação comunicativa e principalmente quem é seu interlocutor direto, professores especialistas na língua portuguesa.

É nesse sentido que apontamos alguns dos problemas identificados nas 4 redações (tendo em vista que P6 não atendeu de forma adequada a proposta de escrita do gênero): a) de ortografia: P3 – “rendibilidade”; P4 – “prevenir”; P3 – “mais” (oposição). Acrescentamos ainda os erros que entendemos como de digitação: P3 – “Humados”; “IGBGE” e o uso informal no trecho “dando o maior alho a Rede Pública” do mesmo participante.

De forma geral, P3 é o participante com mais transgressões quanto ao uso da língua, relacionadas às questões de ortografia, de informalidade e também de digitação. No caso específico de P3, inferimos que o participante não realizou a reescrita de seu texto, postando a versão final sem a revisão e correção das inadequações apontadas pela professora.

Outro aspecto que sobressai é que P2, P3 e P4 não estruturam os parágrafos com espaçamento de identificação (recoo de espaço), entendemos que falta para esses alunos o letramento impresso *online*, ocasionado pelo desconhecimento de como realizar parágrafo em documento virtual (DUDENEY *et al*, 2016). O quadro a seguir sintetiza o desenvolvimento dos participantes em relação aos elementos característicos tomados como conteúdo no MD. O quadro é formado ainda por colunas que estão sem marcação nenhuma, o que significa que o aluno em referência não realizou a atividade.

**Quadro 32** - Identificação do desenvolvimento no processo dos elementos característicos/conteúdos específicos 3, 4, 5 e 6

Característica	P1	P2	P3	P4	P5	P6
3 - Conteúdo temático	S	S	S	S		S
4 - Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista);	S	S	P/S	S		N
5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas);	S	S	P/S	P/S		N
6 - Proposta de intervenção (elaboração e planificação)	P/S	P/S	P/S	P/S		N

**Fonte:** A própria autora.

Como análise geral, percebemos que 4 participantes (P1; P2; P3; P4) abordaram a temática em seus textos, com a elaboração e planificação do ponto de vista, inclusive com a utilização de repertório cultural, por meio da gestão de vozes, na articulação do ponto de vista. Embora P3 tenha demonstrado algumas dificuldades nesse conteúdo. Sobre a elaboração, planificação dos argumentos, P1 e P2 também revelam desenvolvimento, enquanto P3 e P4 apresentam um texto com problemas, pelo menos parcialmente. Com relação à proposta de intervenção, os 4 participantes revelam ainda dominar parcialmente esse conteúdo.

Com relação ao último módulo que constitui nossa SDG, conforme apontamos na Seção 2 Figura 12, que configura-se como o **Fechamento da Interação**, ele pode ser executado de diferentes formas, diante do gênero, do objeto da intervenção, etc. No nosso caso, o objetivo foi auxiliar os alunos na participação efetiva do ENEM. Primeiramente, em encontro presencial, auxiliamos os discentes no acesso (via internet da escola) ao Cartão de Confirmação, em que consta: local, data e horário de realização do exame (BRASIL, 2020a). Depois, devido a cidade de localização do colégio, *locus* da pesquisa, não oferecer o ENEM, levantamos quantos alunos precisavam de ajuda para deslocamento. Fizemos contato com a secretaria municipal de educação da cidade, por intermédio da direção do colégio, e conseguimos transporte gratuito para os dias do exame para os alunos do colégio. P2, P4 e P6 e também a professora-pesquisadora, que se inscreveu e participou do ENEM, utilizaram o referido transporte.

No início de ano seguinte, 2022, entramos em contato com os participantes da pesquisa, então, ex-alunos, e fizemos um levantamento do desempenho deles. Evidentemente as notas não são objeto de análise para alcance de nossos objetivos, apenas mostram aqui um processo que considerou a situação comunicativa de forma completa.

**Quadro 33 - Desempenho dos alunos na redação do ENEM 2021**

NOTAS DAS REDAÇÕES DOS ALUNOS NO ENEM 2021	
P1	820
P2	740
P3	580
P4	560

P5	540
P6	520

**Fonte:** A própria autora.

O quadro permite verificar o desempenho na produção textual de cada participante de nossa pesquisa

**Quadro 34 - Aprovação dos participantes no Ensino Superior**

<b>Aprovação dos participantes no Ensino Superior</b>	
	<b>Curso - Programa/instituição</b>
P1	Matemática - SISU/UTFPR –(Aguardando arquitetura)
P2	Geografia - SISU/UENP
P3	Psicologia - UNOPAR (bolsa)
P4	Segurança da Informação - Vestibulinho /FATEC
P5	História –SISU/UENP (PcD)
P6	Pedagogia - SISU/UENP

**Fonte:** A própria autora.

### 5.10 O QUE DEMONSTRAM AS ANÁLISES

Para ser possível alcançar nosso objetivo de pesquisa: identificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do último ano do EM, para a produção textual da redação do ENEM, ao participarem da SDG hospedada no AVA; e os objetivos específicos: a) Identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes para a produção textual da redação do ENEM, logo no início do processo de participação na SDG (objetivo específico b); depois identificar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de participação na SDG/Curso; e identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes ao final do processo de participação na SDG (c) - nesta subseção expomos o processo de triangulação dos resultados.

Os resultados encontrados com as análises da primeira produção em comparação às análises da produção final, escrita pelos participantes da pesquisa,

explicitamos a seguir. Importante esclarecer que devido P5 não ter participado da produção final, não é possível fazer estudo de seu desenvolvimento, nesse primeiro conjunto de dados, por esse motivo ele não foi incluído nessas discussões.

**Quadro 35** - Comparando os resultados das análises da primeira produção e da produção final

Característica/conteúdo	Primeira produção					Produção final				
	P1	P2	P3	P4	P6	P1	P2	P3	P4	P6
3 - Conteúdo temático	S	S	P/S	S	N	S	S	S	S	S
4 - Ponto de vista [...]	S	S	N	P/S	N	S	S	P/S	S	N
5 - Argumentos [...]	S	P/S	N	P/S	N	S	S	P/S	P/S	N
6 - Proposta de intervenção [...]	P/S	P/S	N	S	N	P/S	P/S	P/S	P/S	N

Fonte: A própria autora.

A primeira produção de P1 revelou que ele já dominava os elementos característicos do gênero/conteúdos específicos: 3- Conteúdo temático, 4 – Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista) e 5,- Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas) e de forma parcial o item 6- Proposta de intervenção (elaboração e planificação). E que os mesmos resultados da primeira produção foram identificados na escrita final. Portanto, é possível compreender que a participação na SDG/Curso não promoveu avanços consideráveis nas capacidades de linguagem de P1.

No caso de P2, vimos em sua primeira produção que ele dominava as características/conteúdos: 3- Conteúdo temático e 4. Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista); e de forma parcial: 5. Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas); e 6. Proposta de intervenção (elaboração e planificação) Depois de participar da SDG/Curso, a produção final mostra que ocorreu desenvolvimento no domínio do conteúdo: 5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas), principalmente no que se refere à utilização dos textos motivadores como recurso para sustentar a argumentação, com a criação de paráfrases. Assim, compreendemos que as atividades da Oficina V, da

SDG/Curso foram as que mais contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de P2, as quais, no vaso, envolvem a elaboração e planificação da argumentação.

E sobre o conteúdo 6- Proposta de intervenção (elaboração e planificação), a produção final de P2 mostra que assim como no primeiro texto, esse é ainda um conteúdo que o aluno domina de forma parcial. No desenvolvimento do processo entendemos que as principais dificuldades foram encontradas nas atividades da Oficina IX, visto que em dois exercícios o mesmo obteve desempenho parcial: “Identifique os elementos” e “Como obter 200 pontos na Competência 5”. Entendemos que a participação na SDG/Cursou promoveu em P2 um avanço parcial em suas capacidades de linguagem.

Na primeira produção, P3 demonstrou dominar parcialmente o elemento 3 - Conteúdo temático, e, sobretudo, não dominar os demais elementos: 4. Ponto de vista (elaboração e planificação; estratégias para construção do ponto de vista); 5 - Argumentos (elaboração e planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas); e 6. Proposta de intervenção (elaboração e planificação). Na segunda produção, entretanto, essas características estão contempladas. Logo, as atividades que formam as Oficinas, da SDG/Curso, V; VII; VIII e IX contribuíram para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de P3. A Oficina V, por exemplo, em que são explorados os textos motivadores, contribuiu para o aprimoramento da elaboração e da planificação de argumentos (conteúdo: 5), tendo em vista a presença de paráfrases do texto motivador em sua argumentação no segunda produção, o que pode ser constatado no excerto a seguir:

Quanto maior a taxa de empregados do país, maior será a rendibilidade, com isso estados das Regiões Norte e Nordeste, tende a melhorar seu rendimento por pessoa, que até em 2019, em uma pesquisa divulgada pelo IGBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, essas regiões ficavam evidenciadas com o menor rendimento.

Entendemos que a Oficina V – “Os textos motivadores: uma luz no fim do túnel”, impactou ainda nos elementos 3- Conteúdo temático e 4- Ponto de vista (elaboração; planificação; tipos de argumentos e estratégias argumentativas), levando em conta a presença do ponto de vista e a abordagem integral da temática presentes na segunda produção, o que não ocorre na primeira. Consideramos que o trabalho com a atividade “Comandos e temas”, tenha colaborado para o

aprimoramento dessas capacidades no estudante, principalmente por ao abordar a temática revelar também seu ponto de vista, o que pode ser verificado nos trechos a seguir:

Comenta-se com frequência sobre as desigualdades do nosso país, um problema alarmante e que deveria ser resolvido.

...  
 Geralmente, o número de empregados é maior em algumas áreas do país e muito decrescente em outras regiões.

Sobre o aprimoramento da elaboração e da planificação de argumentos (conteúdo: 5), tanto a Oficina VII, quanto a VIII corroboraram para a apropriação das capacidades propostas, tendo em vista a referência em seu texto, a outras áreas do conhecimento, como apresentamos a seguir:

Em um dos artigos da DUDH-Declaração Universal dos Direitos Humanos, diz que todo indivíduo tem direito ao trabalho; vejamos, se tem trabalho, automaticamente tem uma renda per capita.

À respeito da elaboração e planificação da proposta interventiva, elemento 6- Proposta de intervenção (elaboração e planificação) , observamos uma evolução. A primeira produção não tinha proposta interventiva, já a última apresenta uma proposta, com problemas na articulação dos 5 elementos que são prescritos na Cartilha do Participante (BRASIL, 2020c). Consideramos que as atividades referentes à Oficina IX – “Proposta de intervenção” tenham contribuído para a evolução do estudante. Portanto, a participação na SDG/Curso promoveu aprimoramentos significantes em P3, sendo o participante que, ao nosso ver, mais desenvolveu com o processo de ensino.

As análises das produções de P4 permite-nos verificar que o aluno já demonstrava domínio de algumas regularidades do gênero redação do ENEM em sua primeira produção, como o conteúdo temático (3); e a proposta de intervenção (6). Porém, com domínio parcial na elaboração e planificação do ponto de vista (4) e argumentos (5). Ao final do processo, não constamos mudança. Ao investigarmos a participação desse aluno no processo, verificamos que ele executou quase todas as atividades, mas sempre com dificuldades.

Embora P5 não tenha realizado a produção final, o que inviabiliza a comparação entre as produções, inicial e finais, como apontado, analisamos o processo de participação no curso, tomando como ponto de partida a primeira

produção e o executado nos módulos e oficinas. P5 foi o aluno que menos participou da SDG/Curso, deixando de realizar todos os exercícios das Oficinas VI – “Os mecanismos textuais da redação do ENEM”; X- “Praticando”; XI- “Autoavaliando a escrita” e XII-“Produção Final”, e de forma parcial a Oficina IX- “Proposta de intervenção”. Das 5 oficinas que P5 participou, destacamos que nas IV, V, ou seja, 2, ele executou as atividades de forma adequada; ou seja, mostrou que apreendeu como desenvolver o conteúdo temático (3) em seu texto. Em VII; VIII e IX mostrou domínio parcial do conteúdo em estudo. Portanto, ressaltamos, embora não seja possível comparar o primeiro e último texto, entre a primeira produção e o processo, P5 se desenvolve parcialmente no decorrer do Curso.

Sobre P6, sua primeira produção demonstra que o mesmo não domina o elemento 3, Conteúdo temático, característicos do gênero/conteúdos específicos. Sendo este o elemento norteador de todo gênero discursivo/textual, a análise dos demais elementos foi prejudicada, tendo em vista a não abordagem do tema proposto. Na segunda produção, o estudante demonstra dominar o conteúdo temático, entretanto, elabora um texto divergente do solicitado no exame, constituindo um resumo dos textos motivadores.

As análises do processo de participação de P6 na SDG/Curso revelam que o estudante realizou parcialmente 4 (V; VI, VII, IX) das 9 Oficinas propostas. Considerando que 4 Oficinas trabalham as produções inicial e final, e as revisões dessas produções, temos uma participação efetiva em apenas um oficina (VIII). Provavelmente isso tenha impactado no fato de a produção final ser um texto que não contemple as características do gênero redação do ENEM, consideramos dessa forma, haver um desenvolvimento parcial das capacidades de linguagem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência profissional, tanto na docência como em atividades de tutoria, como exposto nesta Dissertação, fez-nos tomar contato com diversas problemáticas que permeiam o ensino da produção textual no último ano da educação básica, sendo este um período considerado importante e desafiador tanto para professor quanto para aluno. Dessa forma, buscamos no PPGEN embasamentos teórico-metodológicos que sustentam o ensino da escrita para assim, aperfeiçoarmos nossa prática docente, com vistas a auxiliar esses alunos nesse momento importante de suas vidas. Sendo o ENEM uma prática social a qual os alunos tomam contato nessa etapa de sua vida estudantil, e ainda, produção textual requerida pelo exame um dos fatores que gera inquietações nos alunos, conforme observamos em nossa prática docente, elegemos a Redação do ENEM como eixo norteador de nossa proposta interventiva e foco de pesquisa.

Aliada a problemática do ensino de produção textual, o contexto pandêmico iniciado no ano de 2020 revelou-nos a necessidade do desenvolvimento de letramento digital para a participação efetiva nas práticas sociais como também de metodologias que incorporem ao fazer docente as TICs. Necessidades essas que já eram requeridas antes da COVID, mas que se acentuaram durante o período crítico da pandemia, sendo requeridas até o momento. Dessa forma, o ensino da escrita de gênero discursivo/textual tornou-se mais dificultoso face às condições apresentadas na vigência da pandemia. Com vistas a apresentar alternativas metodológicas que auxiliem no ensino da produção escrita ante ao cenário emergente é recorremos à base teórico-metodológica sociointeracionista, mais precisamente aos estudiosos do ISD, (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2009; STRIQUER, 2014; 2019; BATISTA; STRIQUER, 2015; STRIQUER; BARROS, 2019; 2020), os quais sustentam nossa pesquisa.

Diante desse propósito, traçamos objetivos específicos que conduziram este trabalho. Primeiramente, houve a necessidade de identificarmos os elementos característicos do gênero, encontrando em pesquisa sobre especialistas do gênero discursivo/textual redação do ENEM. Encontramos os trabalhos de Striquer (2014; 2019); Batista e Striquer (2015), Prado e Morato (2017) e Varisco (2018), Striquer e Barros (2019; 2020). Para a realização da pesquisa respaldamo-nos no modelo

teórico do gênero já elaborado por Striquer (2014), em que as características regulares da redação do ENEM são apresentadas. Dessa forma, não foi necessário construir novas análises, contudo, realizamos complementações de alguns aspectos que foram sendo modificados depois da data da pesquisa de Striquer (2014). Realizamos em seguida, a delimitação dos elementos que seriam transformados em objeto de ensino, ou seja, o modelo didático da redação do ENEM, conforme postula o ISD, passando então para a elaboração de uma SDG-piloto, a qual hospedamos em um AVA. Implementamos a SDG/Curso, o qual denominamos “Conhecendo e Produzindo a Redação do ENEM” em meados do ano de 2021.

Para atingir o objetivo de Identificar as capacidades de linguagem dos alunos/participantes para a produção textual da redação do ENEM, logo no início do processo de participação na SDG, propusemos aos alunos, no início da implementação, uma produção diagnóstica. As produções realizadas foram analisadas individualmente e contrastadas com um segundo texto, produzido ao final da implementação da SDG. As análises das produções bem como do desenvolvimento dos alunos durante o processo de participação na SDG/Curso as quais são relatadas seção V deste trabalho, contribuiu para que atingíssemos o objetivo principal: investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do último ano do EM, para a produção textual da redação do ENEM, ao participarem da SDG hospedada no AVA.

Em resposta a nossa pergunta de pesquisa: como o aluno do EM pode desenvolver capacidades de linguagem para a produção textual da redação do ENEM em um processo de ensino híbrido, que envolve a participação em um SDG hospedada em um AVA? As análises demonstraram que participar do Curso não proporcionou grandes avanços nas capacidades de P1, tendo em vista ter demonstrado já dominar a escrita na produção inicial, o qual manteve na final. Em P2, observamos um avanço parcial na escrita após a participação no Curso. Já P3 demonstrou ser o participante que mais desenvolveu suas capacidades de linguagem para a escrita da redação do ENEM, por apresentar em sua última produção um texto de acordo com o indicado pelas normas do exame, precisando, contudo de aprimoramento. No caso de P5, a não realização da produção final prejudicou as análises sobre o seu desenvolvimento, no entanto, entendemos que houve um desenvolvimento parcial em virtude das demais atividades realizadas durante o Curso. P6 também apresenta desenvolvimento parcial, porém julgamos

que seu desempenho seja consequência, entre outros fatores, da realização parcial da maioria das atividades propostas.

Acreditamos também que o contexto em que ocorreu a pesquisa influenciou no desenvolvimento dos participantes, principalmente pelas constantes mudanças no ensino, ora, remoto, ora presencial/híbrido. Entendemos ainda, que a aprendizagem ocorre de diferentes formas em cada indivíduo, e cada qual no seu tempo, sendo necessária a realização de atividades para a escrita do gênero em outros momentos, para que assim os objetivos sejam alcançados.

Outro aspecto que converge com nossa pesquisa é o desenvolvimento do letramento digital. Embora não tenhamos como mensurar essa evolução nos alunos, consideramos que a participação na SDG/Curso proporciona novas experiências pelo contato com ferramentas virtuais, utilizadas para fins educacionais. Com relação ao letramento digital docente, compreendemos que incorporar TICs na prática ainda é desafiador, tendo em vista as deficiências tanto estruturais quanto didático-pedagógicas as quais persistem nas instituições escolares, sobretudo, as públicas. Compreendemos ainda que desenvolver um curso utilizando AVA requer dos docentes um domínio maior das tecnologias e conhecimentos sobre os recursos/ferramentas disponíveis, entretanto, acreditamos que a didática apresentada no PTE pode ser adaptada para outras plataformas.

Em nossa pesquisa, optamos por usar o Moodle por sermos familiarizados com o recurso, tendo experimentado em outros momentos como discente e tutora. Observamos, entretanto, que aliar os preceitos do ISD aos recursos disponibilizados no AVA demandaram de nós letramento em pesquisa para conhecer e utilizar ferramentas que fossem ao encontro dos objetivos. O H5P constitui um letramento digital incorporado por nós no processo de pesquisa o qual permitiu-nos proporcionar aos participantes experiências de gamificação. Esse contato mostrou-se propício para o engajamento nas atividades, sendo essa nossa intenção. Salientamos, contudo, que como fruto de nossa intervenção didática a SDG sofreu alterações em algumas atividades, principalmente em orientações aos alunos, em decorrência das análises de desempenho dos estudantes, o qual explicitamos em nossa Dissertação.

Ao finalizarmos esta pesquisa, percebemos o quanto a participação no PPGEN aprimorou nossa prática docente, ampliando os conhecimentos teórico-metodológicos e instrumentalizando para uma prática pedagógica mais consciente e

fundamentada. Encerramos essa etapa de nossa vida cientes da importância da formação continuada não só para a vida pessoal mas sobretudo para a sociedade, tendo em vista que os conhecimentos adquiridos impactam na sociedade, principalmente na vida de nossos alunos.

Desejamos que a pesquisa por nós realizada desperte em outros docentes o desejo pelo aprimoramento da sua prática docente encorajando-os na utilização das TICs para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente o ensino da produção textual. Julgamos que as atividades, propostas e desenvolvidas em nossa pesquisa, constituem como oportunidade de desenvolvimento tanto de capacidades de linguagem para a produção textual quanto para o aprimoramento do letramento digital nos estudantes. Consideramos que ao oportunizar aos discentes o contato com diversas ferramentas digitais com fins educacionais, a escola, na figura do professor, cumpre o seu papel de preparar o educando para as práticas sociais amplas que se apresentam fora do ambiente escolar. Encejamos ainda que esta pesquisa possa contribuir para outros estudos e ampliações de conhecimentos sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALTENFELDER, A. H. et al. **Ensinar e Aprender no mundo digital**: Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital. São Paulo: Cenpec, 2011.

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação dos século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.175-198.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em: 26/12/2020.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 145-160.

BATISTA, P. C.; STRIQUER, M. S. D. A redação do ENEM: um modelo didático do gênero textual. *In*: REIS, S.; EGIDO, A. A. **Anais [do] I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica** [livro eletrônico]: linguagem, ação e transformação. Londrina: UEL, 2015, p. 985-1000.

BAKHTIN, M. (V.N.Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociólogo da linguagem. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Grandes Dourados, v. 6, n. 11, p. 11–35, 2012.

BARROS, A. S. X. Vestibular e ENEM: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.85, p. 1057-1090, 2014.

BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de

gêneros. **(Con)textos Linguísticos**, Vitória, v.10, n.17, p. 46-68, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 15 mar. 2020

BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas, 2019. p. 325-348.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (Org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e Mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 12/01/2021.

BRASIL. INEP. **Edital nº 25, de 30 de março de 2020**. Exame nacional do ensino médio. Diário Oficial da União. Seção 3. N. 62. 31 de março de 2020(a). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_impreso\\_versao\\_30032020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso_versao_30032020.pdf) Acesso em: 20/01/2021.

BRASIL. INEP. **Edital nº 55, de 28 de julho de 2020**. Exame nacional do ensino médio- ENEM 2020 digital. Diário Oficial da União. Seção 3. Edição 146. P. 87. 31 de julho de 2020(b). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_n55\\_enem\\_2020\\_digital.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_n55_enem_2020_digital.pdf). Acesso em: 01/02/ 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020 (c). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf) Acesso em: 31/12/ 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CASTELLANI, R. A.; DEGANUTTI DE BARROS, E. M. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. **Entrepalavras**, Ceará, v. 8, n. 2, p. 196-214, ago. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1178>. Acesso em: 16/05/ 2021.

CATANI, A. M. et al. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>. Acesso em: 11/01/ 2021.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA-HUBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de Ensino de Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 129-146, 2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 26/06/ 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, jul. 2005. ISSN 2237-4876. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3644>. Acesso em: 23/05/ 2021.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: \_\_\_\_\_ et al (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: \_\_\_\_\_ et al (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

ENEM 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil. **INEP**. 2018. Documentário (27m49s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjEABLg&list=PLjz5Kd6rxbE4BnouwgST5sqyTHBI3ypJI&index=1>. Acesso em: 17/12/ 2020.

FERNANDES, M. L. B. **Educação à distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

FERREIRA, J. L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem *In*: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3.ed. Maringá: Eduem 2014. p. 51-63.

FERREIRA, Marco. **A Evolução da Web: o que esperar da Web 4.0?** Universidade Federal de Juiz de Fora. 9 de set. de 2019 – Disponível em:

<https://www.ufjf.br/conexoesexpandidas/2019/09/09/a-evolucao-da-web-o-que-esperar-da-web-4-0/>. Acesso em: 8/12/ 2020.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREITAS, S. R. **Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-18.

HORN, M. B. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre : Penso, 2015

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Cadernos de formação destinados aos professores e profissionais da educação**. Recife: ICE, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio**. 2018. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 14/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Histórico. **INEP**. 23 de out. de 2019b –. Disponível em: <http://inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 07/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrizes de Referência**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 21/12/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem**. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#prepare-se-para-provas>. Acesso em: 07/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem: redações 2019c**. Material de Leitura. Módulo 3. Competência I. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf). Acesso em: 12/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem**: redações 2019d. Material de Leitura. Módulo 4. Competência II. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf). Acesso em: 12/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem**: redações 2019e. Material de Leitura. Módulo 5. Competência III. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_3.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf) . Acesso em: 12/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem**: redações 2019f. Material de Leitura. Módulo 6. Competência IV. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_4.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf) . Acesso em: 12/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem**: redações 2019g. Material de Leitura. Módulo 7. Competência V. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_5.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf) . Acesso em: 12/01/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem**: redações 2019h. Material de Leitura. Módulo 2. Situações que levam à nota zero. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Situacoes\\_not\\_a\\_zero.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_not_a_zero.pdf) . Acesso em: 12/01/2021.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 28/12/2020.

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**, Londrina, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez 2006. Disponível em:

[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349). Acesso em: 19/06/2021.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018.

MENDONÇA, H. A. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.106-127.

MEC. Enem 2021 e novo Saeb são temas de palestra. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 12 de nov. de 2020 – Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/enem-2021-e-novo-saeb-sao-temas-de-palestra#:~:text=Em%202021%2C%20a%20prova%20ser%C3%A1,das%20redes%20p%C3%ABblica%20e%20privada.&text=Com%20o%20in%C3%ADcio%20da%20implementa%C3%A7%C3%A3o,Enem%20seriado%20ser%C3%A1%20totalmente%20digital>. Acesso em: 13/01/2021.

MESQUITA, D. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

MOORE, M.I G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 06/03/2022.

MOREIRA, M. A. Entrevistas. Entrevista concedida a Luiza Oliveira. **Polyphonya**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 245-249, jan./junh., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38025/19115>. Acesso em: 28/02/2021.

MOSER, S. Maria C. S. **O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1o. grau**. 1995. 180f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2019.

O que é o REUNI. **UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos**. 25 de mar. de 2010 – Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni->. Acesso em: 13/01/2021.

PINTO, P. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo – Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 111-119.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 20 mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p205>. Acesso em: 18/01/2021.

G1. **Resultado do Enem 2019 é divulgado pelo Inep**. 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/enem/2019/noticia/2020/01/17/notas-do-enem-2019-sao-divulgadas-pelo-inep.ghtml>. Acesso em: 25/03/2020.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, Brasília, v.8, n.1, p. 15-38, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, S. S. **As tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a distância de nível superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxan Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxan Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-80.

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Integral em Tempo Integral – turno único**. Documento orientador nº 01/2019 – DPEB/DEDUC/SEED. Curitiba: 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ – SEED. **Resolução nº 1.522/2020**, de 7 de maio de 2020. Dispõe sobre o regime especial nas atividades escolares na forma de aulas não presenciais. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/resolucao\\_gsseed\\_1522\\_2020.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf). Acesso em: 15/07/2020.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES FERREIRA, L. R. **Avaliação pelos pares online**: uma proposta de curso para professores da educação básica para a utilização do software OPA. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná - Cornélio Procópio, 2020.

SOBRAL, A. Ato, atividade e evento. *In*: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 11-33

SOUZA, C. A. N. et al. Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/17698](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17698). Acesso em: 19/01/2021.

STRIQUER, M. S. D. O Método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, n. 1, v. 14, dez./2014, p. 313-334.

STRIQUER, M. S. D.; SILVA, C. C., BUCKTA, M. A. O ensino da língua portuguesa no ensino médio por meio de sequências didáticas. **E-escrita**, Fortaleza, v.5, n.1, p.140-151, jan/jun 2015.

STRIQUER, M. S. D. O que os alunos (não) sabem sobre o gênero textual redação do ENEM. **Entrepalavras**, Ceará, v.10, n. 1, p. 235-247, 2019.

STRIQUER, M. S. D.; Barros, E. M. D. O Artigo De Opinião Como Redação De Vestibular: Um Olhar Sobre A Construção Composicional Do Gênero. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, p. 197-215, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf> Acesso em: 29/12/2020.

TRAVITZKI, R. **ENEM**: limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06/01/2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa ação em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARISCO, A. G. **A contribuição da sequência didática no desenvolvimento do gênero dissertação escolar para alunos do ensino médio**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2018.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

### **SDG/CURSO - PILOTO**

Apresentamos a SDG/Curso direcionado ao aluno e implementado em 2021. Junto aos objetivos, instruções aos alunos, reproduzimos, em figuras, as telas do Curso no moodle, não apenas como forma de ilustração mas também para que seja possível visualizar todas as mensagens, orientações, etc. as quais os participantes tiveram acesso.

#### **Primeiros momentos: “A apresentação”**

#### **Objetivos:**

- Conhecer a plataforma que hospeda o “Curso para a escrita da Redação do ENEM”; e as ferramentas que a compõe.
- Conhecer as dinâmicas das interações e das atividades que formam o Curso.

As figuras que seguem trazem a mensagem de Apresentação do “Curso para a escrita da redação do ENEM” e a tela com as informações gerais, dispostas no moodle:

**Figura 1 - Apresentação do Curso**

## Apresentação



### CURSO PARA A ESCRITA DA REDAÇÃO DO ENEM

O último ano do ensino médio é um momento importante na vida de um jovem, encerra-se um ciclo e inicia-se outro na vida de cada estudante. A participação no ENEM constitui-se como uma oportunidade real de ingresso no ensino superior e acesso aos programas governamentais - PROUNI, FIES e de bolsa-auxílio. Mas, a produção de texto solicitada nesse exame pode despertar questionamentos e incertezas sobre o "texto dissertativo-argumentativo" - mais conhecido como "redação do ENEM".

Este curso tem por finalidade ajudar você a desenvolver capacidades de linguagem para a produção de texto solicitado no ENEM, a qual chamamos de Redação do ENEM

Desejo a você um bom curso!

Prof. Carla Aparecida Nunes de Souza

Fonte: A própria autora.

## Figura 2 - Informações gerais do curso

**TUTORIAL**

No Tutorial você encontra informações gerais sobre como navegar no AVA e tem acesso às principais funções e recursos existentes.

**Fórum de Dúvidas**

Acesse o Fórum de Dúvidas para fazer perguntas ou se desejar esclarecimentos sobre o Curso.

Fonte: A própria autora.

Os textos complementares estão em: “Biblioteca Virtu@I”; em glossário serão inseridas terminologias apreendidas ao longo do Curso; o as gravações dos encontros e o cronograma estão aqui disponibilizados na ferramenta “Livro”; lá também está o: “BE A BÁ do ENEM”: lista de *links* de acesso a *sites* ou documentos, os quais especificamos no quadro 1.

**Quadro 1** - *Links* disponíveis na ferramenta “Livro” intitulada BE A BÁ DO ENEM

TÍTULO DO RECURSO	LINK	TIPO DE RECURSO
A página oficial do ENEM	<a href="https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem">https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem</a>	Site
Editais da edição de 2021	Impresso	PDF
	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-28-de-1-de-junho-de-2021-323746045">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-28-de-1-de-junho-de-2021-323746045</a>	
	Digital	PDF
	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-29-de-1-de-junho-de-2021-323791552">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-29-de-1-de-junho-de-2021-323791552</a>	
A matriz de referência do ENEM	<a href="https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf">https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf</a>	PDF
Entenda a sua nota no ENEM – Guia do participante	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf</a>	PDF
A redação do ENEM 2020 – Cartilha do Participante	<a href="https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf">https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf</a>	PDF
Manuais de Correção da Redação	Situações que levam à nota zero	PDF
	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_nota_zero.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_nota_zero.pdf</a>	
	Competência 1	PDF
	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf</a>	
	Competência 2	PDF
	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf</a>	
	Competência 3	

	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf</a>	
	<b>Competência 4</b>	<b>PDF</b>
	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf</a>	
	<b>Competência 5</b>	<b>PDF</b>
	<a href="https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf">https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf</a>	
<b>Programas sociais/educacionais</b>	<b>FIES</b>	<b>Site</b>
	<a href="http://portalfies.mec.gov.br/">http://portalfies.mec.gov.br/</a>	
	<b>PROUNI</b>	<b>Site</b>
	<a href="http://prouniportal.mec.gov.br/">http://prouniportal.mec.gov.br/</a>	
	<b>SISU</b>	<b>Site</b>
<a href="https://sisu.mec.gov.br/#/">https://sisu.mec.gov.br/#/</a>		
<b>Conheça o INEP</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2T4LL7QUPDY">https://www.youtube.com/watch?v=2T4LL7QUPDY</a>	<b>Vídeo</b>
<b>Documentário ENEM 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABLg">https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABLg</a>	<b>Vídeo</b>
<b>Bastidores do ENEM – episódio 1 – A Véspera do ENEM</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gBz_ZZ67jAl">https://www.youtube.com/watch?v=gBz_ZZ67jAl</a>	<b>Vídeo</b>
<b>Bastidores do ENEM – episódio 2 – O X da questão</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4TrbSiaQkAs">https://www.youtube.com/watch?v=4TrbSiaQkAs</a>	<b>Vídeo</b>
<b>Bastidores do ENEM – episódio 3 – A preparação</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BrBYur1HPfw&amp;t=274s">https://www.youtube.com/watch?v=BrBYur1HPfw&amp;t=274s</a>	<b>Vídeo</b>
<b>Bastidores do ENEM – episódio 4 – A correção</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nUDvwDfTI74">https://www.youtube.com/watch?v=nUDvwDfTI74</a>	<b>Vídeo</b>
<b>Bastidores do ENEM – episódio 5 – O Resultado</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DxcII7D2uhk">https://www.youtube.com/watch?v=DxcII7D2uhk</a>	<b>Vídeo</b>

Fonte: A própria autora.

A figura que segue expõe a disposição dessas ferramentas no *moodle*:

**Figura 3** - Aba da biblioteca virtual

## Biblioteca



BIBLIOTECA  
VIRTU@L

 **BE A BÁ DO ENEM**

Neste local, o qual chamamos de livro encontrará os *links* necessários para conhecer mais sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Você pode acessar os *links* a qualquer momento do Curso.

 **GLOSSÁRIO**

O Glossário é uma ferramenta que você pode utilizar para incluir palavras novas que conheceu ao longo do curso. Assim, o glossário vai sendo construído durante a realização das aulas, das atividades.

 **Cronograma e Vídeos dos Encontros Síncronos**

Neste livro você tem acesso às gravações dos encontros síncronos e assim poderá rever as discussões e orientações.

**Fonte:** A própria autora.

### **Oficina 01 - “EU QUERO ME INSCREVER PARA O ENEM?”**

#### **Objetivos:**

- Conhecer as etapas que formam o ENEM, foco na inscrição para o exame.

A figura a seguir demonstra a configuração da primeira oficina no *moodle*. Nessa primeira página é disponibilizado: a) o *link* para o questionário diagnóstico; b) um texto motivacional de abertura: um meme; c) um vídeo motivacional; d) divulgação do plantão de inscrição.

**Figura 4 - Oficina I**

The screenshot shows a Moodle page titled "Oficina I". At the top, there is a dark blue banner with the text "Eu quero me inscrever para o ENEM?" in yellow. Below the banner, three steps are listed: "1º Responder ao \* Questionário Diagnóstico", "2º Ler e refletir sobre o meme", and "3º Assistir ao vídeo motivador para a inscrição no ENEM". Below the banner, there is a link labeled "Questionário Diagnóstico" with a document icon. The main content is a meme titled "MEME: PLANO INFALÍVEL" featuring four panels of a character from the movie "The Incredibles" holding signs that read: "Primeiro, eu termino o terceiro...", "Depois, eu faço uma faculdade...", "PLANO (IN)FALÍVEL", "Aí, eu me formo e fico rico!", and "Vixi! Não fiz a inscrição do ENEM.".

Fonte: A própria autora.

## Oficina 02 - "ENEM: UM PASSO PARA A UNIVERSIDADE"

### Objetivos:

- Conhecer o que é o ENEM, o que envolve: compreender o ENEM como forma de acesso ao Ensino Superior; conhecer as características gerais do exame e os programas sociais que permitem o ingresso do candidato à universidade: SISU, PROUNI e FIES;

- Conhecer a estrutura e funcionamento do Ensino Superior.

A figura a seguir apresenta a Oficina II no *moodle*:

**Figura 5 - Oficina II**

## Oficina II



**ENEM: um passo para a universidade**

1º Assistir aos vídeos do livro "O que é Universidade?"  
2º Assistir ao vídeo "Conheça o SISU - PROUNI e FIES"

 O que é UNIVERSIDADE?

Neste livro você tem acesso às gravações das palestras e interações realizadas com profissionais, pesquisadores e professores universitários para que você possa entender de forma ampla como funciona o Ensino Superior (faculdades e universidades públicas e privadas) e sobre o mercado de trabalho de diferentes áreas do conhecimento.

Assista aos vídeos!

Fonte: A própria autora.

### Oficina 03 - "EXPLORANDO AS ORIENTAÇÕES E REGULAMENTAÇÕES DO ENEM"

#### Objetivos:

- Conhecer as orientações e regulamentos do ENEM.

## Quadro 2 - "O que eu sei sobre o ENEM?" (jogo interativo)

- O que é o ENEM?  
Opções: a) um concurso público b) uma prova  
c) um programa social d) uma universidade
- Em quantos dias acontecem o ENEM?  
Opções: a) um dia b) dois dias  
c) três dias d) quatro dias
- Vídeo com a resposta adequada os dias do ENEM.  
Disponível em: [https://youtu.be/gBz\\_ZZ67jAI](https://youtu.be/gBz_ZZ67jAI)
- A redação é realizada no 2º dia de aplicação?  
Opções: a) true b) false
- Quantas questões têm as provas do ENEM no TOTAL?  
Opções: a) 200 questões (100 questões em cada dia)  
b) 100 questões (50 questões em cada dia)  
c) 180 questões (90 questões em cada dia)  
d) 150 questões (75 questões em cada dia)
- Vídeo com a resposta adequada das questões do ENEM  
Disponível em: <https://youtu.be/4TrbSiaQkAs?t=86>
- Quanto tempo o candidato tem para resolver as questões do ENEM?  
Opções: a) 4 horas nos dois dias  
b) 5 horas nos dois dias  
c) 5 horas nos no primeiro dia e 5h e 30min no segundo dia  
d) 5h e 30min no segundo dia e 5 horas nos no primeiro dia
- Quantas são as áreas de conhecimento avaliadas pelo ENEM?  
Opções: a) quatro  
b) duas  
c) doze  
d) cinco
- Vídeo com a resposta adequada sobre as áreas de conhecimento  
Disponível em: <https://youtu.be/4TrbSiaQkAs?t=100>
- Quais componentes curriculares são avaliados no 1º dia?  
Opções: a) Matemática, Física, Química e Biologia  
b) Português, Inglês/Espanhol, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia
- Quais componentes curriculares são avaliados no 2º dia?  
Opções: a) Matemática, Física, Química e Biologia.  
b) Português, Inglês/Espanhol, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia
- Quais disciplinas correspondem à área de conhecimento denominada "Ciências Humanas e suas Tecnologias"?  
Opções: a) Física, Química e Biologia  
b) Português, Inglês/Espanhol, Arte, Educação Física  
c) História, Geografia, Filosofia e Sociologia  
d) Matemática
- Quais disciplinas correspondem à área de conhecimento denominada "Ciências da Natureza e suas Tecnologias"?  
Opções: a) Matemática  
b) Português, Inglês/Espanhol, Arte, Educação Física  
c) História, Geografia, Filosofia e Sociologia  
d) Física, Química e Biologia

- Quais disciplinas correspondem à área de conhecimento denominada "Linguagens e Códigos e suas Tecnologias"?

- Opções:
- a) Matemática
  - b) Português, Inglês/Espanhol, Arte, Educação Física
  - c) História, Geografia, Filosofia e Sociologia
  - d) Física, Química e Biologia

- Quem corrige a redação do ENEM?

- Opções:
- a) um computador
  - b) um professor
  - c) dois professores
  - d) dois computadores

- Vídeo com a resposta adequadamente sobre a correção da redação do ENEM.

**Fonte:** A própria autora.

### **Quadro 3 - Questões orientadoras do fórum "Por dentro do ENEM"**

**Comando:** Explore a PÁGINA DO ENEM e a CARTILHA DO PARTICIPANTE e participe do fórum respondendo às questões. Siga as instruções:

**Instruções:**

- Você deve escolher 4 (quatro) questões para responder no fórum.
  - As questões marcadas com o asterisco (\*) são obrigatórias.
  - A quarta questão é de livre escolha.
1. Indique três situações em que o candidato pode receber nota zero na redação\*
  2. Como deve ser o texto na Redação do ENEM?\*
  3. Qual a pontuação máxima que o candidato pode obter em CADA COMPETÊNCIA DA REDAÇÃO?\*
  4. O que é avaliado na COMPETÊNCIA I?
  5. O que é avaliado na COMPETÊNCIA II?
  6. O que é avaliado na COMPETÊNCIA III?
  7. O que é avaliado na COMPETÊNCIA IV?
  8. O que é avaliado na COMPETÊNCIA V?

**Fonte:** A própria autora.

A figura 6 apresenta a aba e os recursos da oficina III no *moodle*:

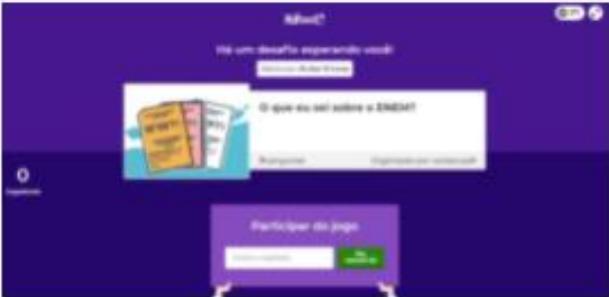
Figura 6 - Oficina III

Oficina III

**Explorando as orientações e regulamentações do ENEM**

1º Jogar "O que eu sei sobre o ENEM"  
2º Realizar atividade "Por dentro do ENEM"

O que eu sei sobre o ENEM?



Por dentro do ENEM

**⚠️ Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@I)

Fonte: A própria autora.

#### Oficina 04 - "ANALISANDO E PRODUZINDO"

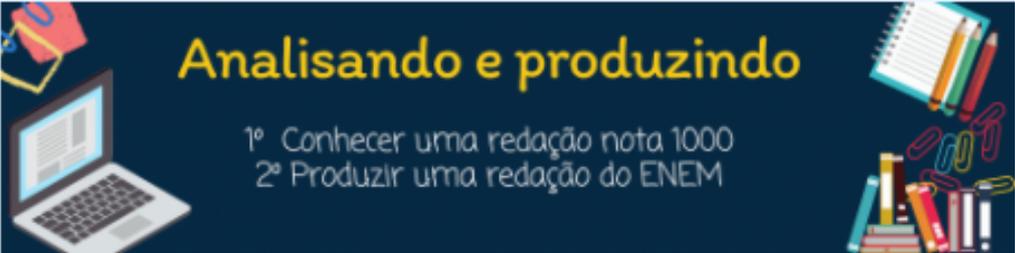
##### Objetivos:

- Conhecer e analisar redações que alcançaram a nota integral: redação "nota 1000";
- Produzir um primeiro exemplar do gênero - texto diagnóstico.

A figura a seguir apresenta o *layout* da oficina IV no *moodle*:

Figura 7 - Oficina IV

Oficina IV



**Analisando e produzindo**

1º Conhecer uma redação nota 1000  
2º Produzir uma redação do ENEM

**H-P** Redação nota mil

Esta é a oportunidade de ter contato com uma Redação que alcançou nota 1000 no ENEM e conhecer como ela foi organizada para que pudesse obter essa nota. Role a imagem e você visualizará o espelho da redação original e a versão digitalizada.

 Primeira Produção

**Agora é a sua vez!**

- Leia os textos motivadores; preste muita atenção ao tema proposto e siga as instruções;
- Produza o seu texto dissertativo-argumentativo (que aqui estamos chamando de redação do ENEM), conforme o requerido no comando.

**Obs.:** Essa produção não receberá nota, pois é uma atividade diagnóstica.

Fonte: A própria autora.

## Oficina 05 - “OS TEXTOS MOTIVADORES: UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL”

### Objetivos:

- Compreender a função dos textos motivadores para a construção do ponto de vista/tese do autor;

- Ter contato com exemplares de textos motivadores; aprimorar habilidades interpretativas e de construção de paráfrases;
- Desenvolver a produção de paráfrases (possibilidade de parafrasear os textos motivadores na elaboração do ponto de vista do autor da redação);
- Desenvolver capacidades para a construção do ponto de vista/tese.

Os quadros, a seguir, demonstram como as atividades foram propostas aos alunos no *moodle*:

#### Quadro 4 - Questões orientadoras do fórum “Analisando os textos motivadores”

**Comando:** Após analisar a coletânea de textos de 2019 e 2020 responda:

### COLETÂNEA 2019

#### TEXTOS MOTIVADORES

##### TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o “Cinematógrapho” não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. *O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

##### TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. *E-Compós*, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

##### TEXTO III



Disponível em: [www.melocomensagem.com](http://www.melocomensagem.com). Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

##### TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

### COLETÂNEA 2020

## TEXTOS MOTIVADORES

## TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

## TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

<http://www.abratis.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

## TEXTO III



## Instruções:

Os textos possuem indicação de onde eles circularam ou foram extraídos para fazerem parte da coletânea. Como essas indicações podem ajudar o candidato?

- O que há de comum nos textos motivadores que formam as coletâneas?"
- Os textos motivadores possuem indicação de onde foram publicados? Como essas indicações poderiam ajudar o candidato na elaboração de seu ponto de vista particular?
- Alguns textos motivadores das coletâneas possuem imagem e números. Em sua opinião por que são apresentadas imagens e números?"

Fonte: A própria autora.

### Quadro 5 - Questões orientadoras para a atividade “Comandos e Temas”

**Comando:**

Observe a imagem que segue:

---

**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 “O estigma associado às doenças mentais 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.

---

Os temas solicitados no ENEM constituem problemáticas sociais. Como se posicionar frente a essas problemáticas?

Uma possibilidade é transformar temas em perguntas e dar respostas a elas.

**Ex.:**

As doenças mentais são problemas para quem?

Como resolver os problemas relacionados às doenças mentais?

Quais fatores estão relacionados às doenças mentais?

Por que pessoas desenvolvem doenças mentais?

Quais profissionais trabalham com doentes mentais?

**Fonte:** A própria autora.

### Quadro 6 – Instruções para o fórum “Comandos e Temas”

**Comando:**

- Gire a roleta e formule uma questão à temática que o marcador indicar;
- Escreva a questão formulada no fórum aberto, no AVA, abaixo do jogo;
- O próximo jogador deve responder à questão postada, depois girar a roleta novamente, formular e postar uma nova questão no fórum de acordo com a temática indicada pela roleta.
- Ao final, o primeiro jogador deve retornar à última questão postada e respondê-la.

**Fonte:** A própria autora.

### Quadro 7 - Questões orientadoras do fórum “Interpretando”

**Comando:** O texto apresenta vários dados e informações sobre a temática de doenças mentais. Escreva um parágrafo, com suas palavras, sobre qual é o ponto de vista do autor sobre o tema.



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

**ATENÇÃO:** Você não pode copiar as informações, deve escrever com as suas palavras.  
**Ex.:** Estudos da Organização Mundial de Saúde indicam que mais de 300 milhões de pessoas apresentavam quadro depressivo até o ano de 2017.

**Fonte:** A própria autora.

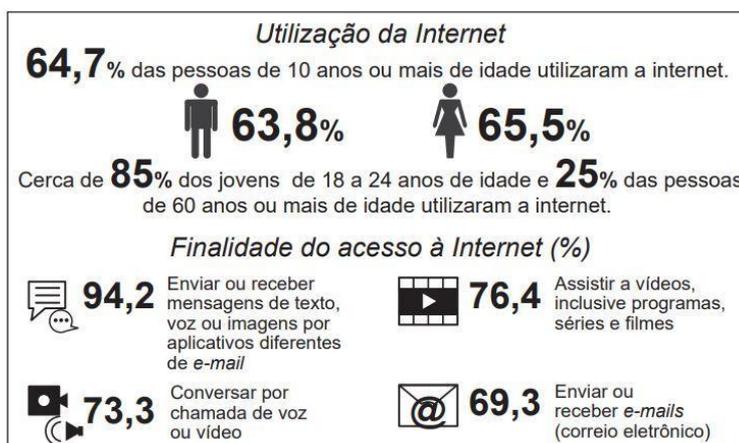
### Quadro 8 - Questões disponíveis no questionário “Parafraseando”

**Questão 1:** Analise os dados e escreva um parágrafo utilizando dois dos dados informativos do texto.



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

**Questão 2:** Analise os dados e escreva um parágrafo utilizando dois dos dados informativos do texto.



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

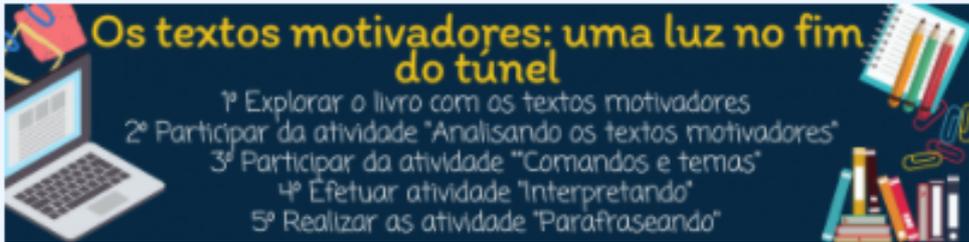
**Questão 3 (atividade de verdadeiro ou falso)** PARAFRASEAR é copiar todas as informações de um texto tal como elas foram apresentadas?

Fonte: A própria autora.

A figura que segue exemplifica a oficina V no moodle:

Figura 8 - Oficina V

Oficina V



**Os Textos motivadores**

Neste livro você tem a oportunidade de ler os textos motivadores disponibilizados desde as edições do ENEM de 2017 até o ano de 2020. Explore-o e saberá como os organizadores apresentam a temática da Redação.

-  Analisando os textos motivadores
-  Comandos e temas
-  Interpretando
-  Parafraseando

Esta atividade permite a você aprimorar a habilidade de paráfrase de forma individual. Faça com atenção!

 **Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@I)

Fonte: A própria autora.

## Oficina 06 - "OS MECANISMOS TEXTUAIS DA REDAÇÃO DO ENEM"

### Objetivos:

- Aprofundar os conhecimentos sobre os elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM; sobre os mecanismos linguístico-discursivos necessários para a construção e articulação da argumentação (Competência IV);
- Melhorar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência I).

Leia um exemplar de redação nota 1000 e depois faça as seguintes análises:

### Quadro 9- Questões orientadoras para a análise da redação

As questões a seguir têm como objetivo ajudar na análise da redação nota mil:

- Qual é a tese defendida pelo candidato? Em qual parte do texto ela está?
- Quais são os argumentos que o candidato apresenta? Onde eles estão no texto?
- Qual a ação que o candidato propõe para a resolução do problema, ou seja, qual é a proposta de intervenção? Em qual parte do texto ela está localizada?
- Como o candidato introduz seus argumentos (unem uma ideia à outra)?
- Qual ideia introduz o operador “dessa forma”?

Fonte: A própria autora.

### Quadro 10 – Atividade com *flashcards* “Operadores Argumentativos”

#### Comando:

Identifique o operador argumentativo e a ideia que ele expressa

EM PRIMEIRO LUGAR, A NEGLIGÊNCIA DO ESTADO, A ESCASSEZ DE PROJETOS ESTATAIS QUE VISEM A ASSISTÊNCIA PSIQUIÁTRICA NA SOCIEDADE CONTRIBUI PARA A PRECARIIDADE DESSE SETOR E PARA A CONTINUIDADE DESSE ESTIGMA ENVOLVENDO ESSA TEMÁTICA. **DESSA MANEIRA**, PARTE DA POPULAÇÃO DEIXA DE POSSUIR TRATAMENTO ADEQUADO, O QUE RESULTA NA PIORA DE SUA SAÚDE MENTAL E NA SUA EXCLUSÃO SOCIAL. **NO ENTANTO**, APESAR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 DETERMINAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÃO BRASILEIRO E ACESSO À SAÚDE DE QUALIDADE, ESSA LEI NÃO É CONCRETIZADA, **POIS** NÃO HÁ INVESTIMENTOS ESTATAIS SUFICIENTES NESTA ÁREA. DIANTE DOS FATOS APRESENTADOS, É IMPRESCINDÍVEL UMA AÇÃO DO ESTADO PARA MUDAR SUA REALIDADE.

#### **Flashcard 1 :**

Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de EXPLICAÇÃO.

**SR – Pois**

#### **Flashcard 7:**

Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de CONTRASTE

**SR – No entanto**

<p>NOTA-SE, <b>OUTROSSIM</b>, QUE A DESINFORMAÇÃO NA SOCIEDADE É OUTRA PROBLEMÁTICA EM RELAÇÃO AO ESTIGMA DOS DISTÚRBIOS MENTAIS. NESSE ASPECTO, DEVIDO À ESCASSEZ DE DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES NAS REDES SOCIAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO E DO TRATAMENTO DAS DOENÇAS PSICOLÓGICAS, HÁ A RELATIVIZAÇÃO DESSES QUADROS CLÍNICOS NA SOCIEDADE. <b>DESSE MODO</b>, COMO É RETRATADO NO FILME "O LADO BOM DA VIDA", O QUAL MOSTRA A DIFICULDADE DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DOENÇAS MENTAIS NA SOCIEDADE, PARTE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ENFRENTA ESSE DESAFIO. <b>COM EFEITO</b>, ESSA PARCELA DA SOCIEDADE FICA À MARGEM DO CONVÍVIO SOCIAL, TENDO EM VISTA A PREVALÊNCIA DO DESRESPEITO E DO PRECONCEITO NA POPULAÇÃO. NESSE CENÁRIO, FAZ-SE NECESSÁRIA UMA MUDANÇA DE POSTURA DAS REDES MIDIÁTICAS.</p>	<p><b>Flashcard 2 :</b> Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de CAUSA E CONSEQUÊNCIA. <b>SR – Com efeito</b></p> <p><b>Flashcard 6:</b> Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de ADIÇÃO <b>SR – Outrossim</b></p>
<p><b>PORTANTO</b>, VISTOS OS DESAFIOS QUE CONTRIBUEM PARA O ESTIGMA ASSOCIADO AOS TRANSTORNOS MENTAIS, É MISTER UMA ATUAÇÃO GOVERNAMENTAL PARA COMBATÊ-LOS. DIANTE DISSO, O MINISTÉRIO DE SAÚDE DEVE INTENSIFICAR A CRIAÇÃO DE ATENDIMENTOS PSIQUIÁTRICOS PÚBLICOS, COM O OBJETIVO DE MELHORAR A SAÚDE MENTAL DA POPULAÇÃO E GARANTIR O SEU DIREITO. PARA TAL, É NECESSÁRIO UM DIRECIONAMENTO DE VERBAS PARA A CONTRATAÇÃO DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO PROJETO, <b>A FIM DE</b> PROPORCIONAR UMA ASSISTÊNCIA DE QUALIDADE PARA A SOCIEDADE. <b>ALÉM DISSO</b>, O MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES DEVE DIVULGAR INFORMAÇÕES NAS REDES MIDIÁTICAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO ÀS PESSOAS COM DOENÇAS PSICOLÓGICAS E DA IDENTIFICAÇÃO PRECOZE DESSES QUADROS. MEDIANTE A ESSAS AÇÕES CONCRETAS, A REALIDADE DO FILME O CORINGA TÃO SOMENTE FIGURARÁ NAS TELAS DOS CINEMAS</p>	<p><b>Flashcard 3 :</b> Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de RESUMO <b>SR – Dessa maneira</b></p> <p><b>Flashcard 5:</b> Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de RESTRIÇÃO <b>SR – Apesar da</b></p>
<p>EM PRIMEIRO LUGAR, A NEGLIGÊNCIA DO ESTADO, A ESCASSEZ DE PROJETOS ESTATAIS QUE VISEM A ASSISTÊNCIA PSIQUIÁTRICA NA SOCIEDADE CONTRIBUI PARA A PRECARIÉDADE DESSE SETOR E PARA A CONTINUIDADE DESSE ESTIGMA ENVOLVENDO ESSA TEMÁTICA. <b>DESSA MANEIRA</b>, PARTE DA POPULAÇÃO DEIXA DE POSSUIR TRATAMENTO ADEQUADO, O QUE RESULTA NA PIORA DE SUA SAÚDE MENTAL E NA SUA EXCLUSÃO SOCIAL. NO ENTANTO, <b>APESAR DA</b> CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 DETERMINAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÃO BRASILEIRO E ACESSO À SAÚDE DE QUALIDADE, ESSA LEI NÃO É CONCRETIZADA, <b>POIS</b> NÃO HÁ INVESTIMENTOS ESTATAIS SUFICIENTES NESTA ÁREA. DIANTE DOS FATOS APRESENTADOS, É IMPRESCINDÍVEL UMA AÇÃO DO ESTADO PARA MUDAR SUA REALIDADE.</p>	<p><b>Flashcard 4 :</b> Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de FINALIDADE <b>SR – A fim de</b></p> <p><b>Flashcard 8 :</b> Qual dos operadores argumentativos expressa ideia de ACRÉSCIMO <b>SR – Além disso</b></p>

Fonte: A própria autora.

### Quadro 11 – Instruções para a Wiki “Reestruturando”

**Comando:**

**Leia** o exemplar da redação do ENEM e **analise** as notas que esse candidato obteve em cada

competência.

1	A maioria da população não conhece de forma
2	importante de estar contendo nos países do seu convívio
3	pois sendo a realidade do Brasil, neste tempo de pandemia
4	abrem cada vez mais os casos de transtornos mentais
5	causando incidências depressões e outros distúrbios, é
6	muito importante também procurar um profissional da
7	saúde para pedir ajuda neste tempo, pois a saúde
8	mental ultrapassa muitos anos da vida, causando, desamp
9	go e tentos outras coisas, e forma de lidar mais
10	complicadas e portanto todos olhar com atenção ao
11	seu redor e nunca deixar de pedir ajuda, tanto
12	estar a terno nos comportamentos pois muitos vezes os
13	países evoluem (para) da situação para disporar um
14	comportamento de lidar com o comportamento de transt
15	no mental.
16	
17	

**Competência 1****Demonstrar domínio da norma da língua escrita.**Sua nota nessa competência foi: **80**

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Seu texto apresenta estrutura sintática com certa organização, porém com muitos desvios morfosintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego do registro adequado ao tipo textual, que comprometem a compreensão das ideias.

**Competência 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.**Sua nota nessa competência foi: **40**

Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta o assunto tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. Com essa pontuação, ou o texto tangencia a temática proposta, isto é, o assunto é mencionado por meio de palavras ou expressões, mas não é desenvolvido, ou se identificam muitas inadequações, com fragmentos de outros tipos textuais que não se configuram como argumentos, sinalizando desconhecimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

<p><b>Competência 3</b></p> <p><b>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</b> Sua nota nessa competência foi: <b>40</b></p> <p>Você atingiu 20% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. O texto não defende ponto de vista a respeito do tema proposto e/ou apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema, superficiais ou incoerentes.</p>	<p><b>Competência 4</b></p> <p><b>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</b> Sua nota nessa competência foi: <b>60</b></p> <p>Você atingiu 30% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta repertório limitado de recursos coesivos e articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, o que compromete a organização das ideias.</p>
<p><b>Competência 5</b></p> <p><b>Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.</b> Sua nota nessa competência foi: <b>20</b></p> <p>Você atingiu 10% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta proposta de intervenção vaga, precária, frágil, superficial, ou relacionada apenas ao assunto, de forma tangencial ao tema, isto é, sem se ater ao recorte temático solicitado.</p>	

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

Nesta Wiki você deve reescrever o texto de forma que o plano geral torne-se adequado para o Exame.

**ATENÇÃO:**

- Escreva o seu texto observando a organização do PONTO DE VISTA (TESE) - ARGUMENTOS - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO;
- Você pode acrescentar informações, mas procure manter a ideia principal do candidato.
- Para iniciar a escrita basta clicar em EDITAR no texto já iniciado pela professora.

**Fonte:** A própria autora.

A figura 9 demonstra os recursos e orientações da oficina VI no moodle:

Figura 9 - Oficina VI

Oficina VI

**Os mecanismos textuais da redação do ENEM**

1º Analisar redação nota 1000 (estrutura e operadores argumentativos)  
 2º Relacionar os operadores argumentativos às ideias que expressam - "Operadores Argumentativos"  
 3º Reescrever texto com problemas - "Reestruturando"

 **Analisando redação nota 1000**

Neste livro você tem a oportunidade de entrar em contato com a análise da estrutura composicional de uma redação nota 1000, bem como com os elementos coesivos que fazem parte de um texto dissertativo-argumentativo. Esses assuntos fazem parte das Competências 2 e 4 do exame.

 **Operadores Argumentativos**

Nesta atividade você pode reconhecer os elementos coesivos (operadores argumentativos), avaliados na Competência 4 da redação do ENEM.

 **Reestruturando um texto**

 **Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@l)

Fonte: A própria autora.

## Oficina 07 - "SUSTENTANDO A ARGUMENTAÇÃO"

### Objetivos:

- Reconhecer os tipos de argumentos característicos do gênero;
- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto e vista (Competência III).

### Quadro 12 - Fórum “Sustentando a argumentação”

**Comando:**

Analise o vídeo Disponível em: <https://youtu.be/SeA3hBvFbRo> e em seguida participe do fórum considerando a seguinte hipótese: Se você fosse o entrevistado, diante da pergunta "Por que eu amo minha cidade?" Como você responderia a esse questionamento? Lembre-se de que para convencer seu interlocutor, você precisa de argumentos coerentes com o seu ponto de vista.

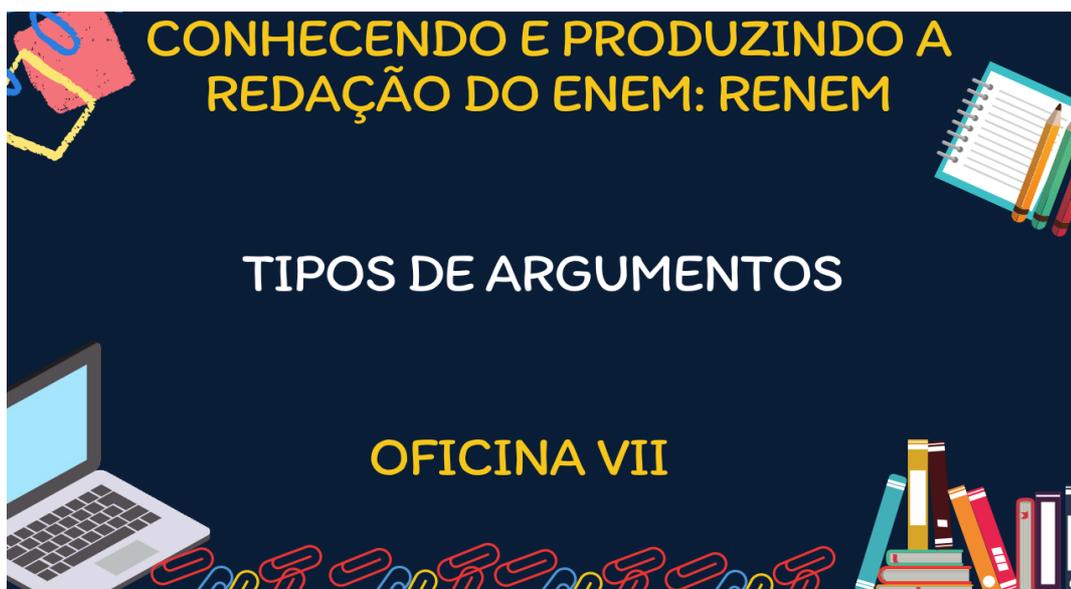
**Fonte:** A própria autora.

### Quadro 13 - Apresentação interativa “Tipos de Argumentos”

**Importante:**

- Os termos em negrito são as sugestões de resposta adequada;

Slide 1 – Apresentação ( vídeo com o nome da atividade e oficina)



Slide 2 – Que tipo de argumento foi utilizado no trecho destacado?

Primordialmente, é necessário destacar a forma como parte do Estado costuma lidar com a saúde mental no Brasil. **Isso porque, como afirmou Gilberto Dimenstein em sua obra "Cidadão de Papel", a legislação brasileira é ineficaz, visto que, embora aparente ser completa na teoria, muitas vezes, não se concretiza na prática.** Prova disso é a escassez de políticas públicas satisfatórias voltadas para a aplicação do artigo 6º da "Constituição Cidadã", que garante, entre tantos direitos, a saúde. Isso é perceptível seja pela pequena campanha de conscientização acerca da necessidade a saúde mental, seja pelo pouco espaço destinado ao tratamento das doenças mentais nos hospitais. Assim, infere-se que nem mesmo o princípio jurídico foi capaz de garantir o combate ao estigma relativo a doenças psíquicas.

Opções:            a) exemplificação            b) alusão histórica  
                          c) argumento de autoridade

Slide 3 – Qual tipo de argumento foi empregado no trecho destacado?

Em primeiro lugar, faz-se necessário mencionar o período da Idade Média, na Europa, em que os doentes mentais eram vistos como seres demoníacos, já que, naquela época, não havia estudos acerca dessa temática e, conseqüentemente, ideias absurdas eram disseminadas como verdades. É perceptível, então, que exista uma raiz histórica para o estigma atual vivenciado por pessoas que têm transtornos mentais, ocasionando um intenso preconceito e exclusão. Outrossim, não se pode esquecer que, graças aos fatos supracitados, tais indivíduos recebem rótulos mentirosos como, por exemplo, o estereótipo de que todos que possuem problema psicológicos são incapazes de manter relacionamentos saudáveis, ou seja, não conseguem interagir com outros seres humanos de forma plena. Fica claro, que as doenças mentais são tratadas de forma equivocada, ferindo a dignidade de toda a população.

- Opções:            a) alusão histórica            b) exemplificação  
                          c) causa e consequência

Slide 4 – Assinale a opção em que foi utilizado o tipo de argumento denominado “Comparação”.

No longa-metragem ganhador do Oscar “A invenção de Hugo Cabret”, narra-se o cotidiano de um jovem garoto órfão que, apesar de viver - sob precárias condições - em uma estação de trem parisiense, frequenta, clandestinamente, uma sala de cinema próxima ao seu lar como uma forma de afastar-se de sua infeliz realidade. Tal obra fictícia, além de expor um dos benefícios da ida a esse tipo de estabelecimento, também denuncia a desigualdade do acesso à arte cinematográfica, semelhantemente ao que ocorre no Brasil contemporâneo. Nesse âmbito, faz-se necessário analisar dois entraves acerca do óbice social apresentado: os elevados custos para a entrada em cinemas - incompatíveis com a condição financeira de camadas populares - e a falta de mobilização cidadã em prol da equidade dos direitos relacionados a essa situação.

Opções:

- a) Tal obra fictícia, além de expor um dos benefícios da ida a esse tipo de estabelecimento, também denuncia a desigualdade do acesso à arte cinematográfica, semelhantemente ao que ocorre no Brasil contemporâneo.  
b) Isso ocorre devido ao ineficiente quantitativo de medidas governamentais para modificar as tabelas de custos estabelecidas por empresas privadas (responsáveis pela distribuição de obras cinematográficas), promovendo um impedimento a comunidades de baixa renda no que tange ao acesso aos locais em pauta.  
c) No longa-metragem ganhador do Oscar “A invenção de Hugo Cabret”, narra-se o cotidiano de um jovem garoto órfão que, apesar de viver - sob precárias condições - em uma estação de trem parisiense, frequenta, clandestinamente, uma sala de cinema próxima ao seu lar como uma forma de afastar-se de sua infeliz realidade.

Slide 5 – Quais tipos de argumentos foram utilizados no trecho em destaque?

Primariamente, vale ressaltar que a ignorância é uma das principais causas da criação de preconceitos contra portadores de doenças psiquiátricas. Sob essa ótica, o pintor holandês Vincent Van Gogh foi alvo de agressões físicas e psicológicas por sofrer de transtornos neurológicos e não possuir o tratamento adequado. O ocorrido com o artista pode ser presenciado no corpo social brasileiro visto que, apesar de uma parcela significativa da população lidar com alguma patologia mental, ainda são propagadas informações incorretas sobre o tema. Esse processo fortalece a ideia de que integrantes não são capazes de conviver em sociedade, reforçando estigmas antigos e criando novos. Dessa forma, a ignorância contribui para a estigmatização desses indivíduos e prejudica o coletivo.

Opções:

- a) argumento de autoridade e comparação  
b) exemplificação e comparação  
c) causa e consequência

Slide 6 – Qual tipo de argumento foi utilizado no trecho em destaque?

Em primeiro plano, a ineficiência do Estado em aplicar leis que garantam o acesso à cultura restringe a cidadania dos indivíduos. Seja pela dificuldade em administrar recursos em um território de dimensões continentais, seja pela falta de interesse dos órgãos públicos em promover o desenvolvimento sociocultural democrático das regiões afastadas do centro vanguardista nacional, existe uma parcela significativa da população sem acesso ao cinema. Dados oficiais do governo indicam que atualmente existem 2200 salas de cinema no país, entretanto, o Brasil possui mais de 200 milhões de habitantes, o que indica que a democratização do entretenimento cinematográfico é um processo lento e até mesmo o utópico.

Opções:

- a) dados estatísticos
- b) exemplo
- c) alusão histórica

Slide 7 – Qual tipo de argumento foi utilizado no trecho em destaque?

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 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.

Opções:

- a) narrativa ilustrativa
- b) argumento de autoridade
- c) alusão histórica

Slide 8 – Qual das alternativas utiliza o tipo de argumento denominado de “Consequência”?

Em primeiro lugar, a negligência do Estado, a escassez de projetos estatais que visem a assistência psiquiátrica na sociedade contribui para a precariedade desse setor e para a continuidade desse estigma envolvendo essa temática. Dessa maneira, parte da população deixa de possuir tratamento adequado, o que resulta na piora de sua saúde mental e na sua exclusão social. No entanto, apesar da Constituição Federal de 1988 determinar como direito fundamental do cidadão brasileiro e acesso à saúde de qualidade, essa lei não é concretizada, pois não há investimentos estatais suficientes nessa área. Diante dos fatos apresentados, é imprescindível uma ação do Estado para mudar sua realidade.

Opções:

- a) A negligência do Estado, a escassez de projetos estatais que visem a assistência psiquiátrica na sociedade contribui para a precariedade desse setor e para a continuidade desse estigma envolvendo essa temática.
- b) Dessa maneira, parte da população deixa de possuir tratamento adequado, o que resulta na piora de sua saúde mental e na sua exclusão social.
- c) Apesar da Constituição Federal de 1988 determinar como direito fundamental do cidadão brasileiro e acesso à saúde de qualidade, essa lei não é concretizada, pois não há investimentos estatais suficientes nessa área.

Slide 9 – Qual tipo de argumento foi utilizado no trecho em destaque?

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.

Opções:

- a) argumento de autoridade
- b) exemplo
- c) citação

Slide 10 – Qual tipo de argumento foi utilizado no trecho em destaque?

No longa-metragem ganhador do Oscar "A invenção de Hugo Cabret", narra-se o cotidiano de um jovem garoto órfão que, apesar de viver - sob precárias condições - em uma estação de trem parisiense, frequenta, clandestinamente, uma sala de cinema próxima ao seu lar como uma forma de afastar-se de sua infeliz realidade. Tal obra fictícia, além de expor um dos benefícios da ida a esse tipo de estabelecimento, também denuncia a desigualdade do acesso à arte cinematográfica, semelhantemente ao que ocorre no Brasil contemporâneo. Nesse âmbito, faz-se necessário analisar dois entraves acerca do óbice social apresentado: os elevados custos para a entrada em cinemas - incompatíveis com a condição financeira de camadas populares - e a falta de mobilização cidadã em prol da equidade dos direitos relacionados a essa situação.

Opções:

- a) exemplo
- b) alusão histórica
- c) narrativa ilustrativa

Slide 11 – O trecho destacado constitui uma citação?

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) true
- b) false

Slide 12 – Neste slide o aluno pode visualizar seu desempenho. O aluno pode também optar por verificar as respostas adequadas e/ou tentar iniciar o jogo novamente através dos botões "visualizar resposta" e "tentar novamente".

**Fonte:** a própria autora.

**Quadro 14 - Questões do questionário “Construindo Argumentos”**

**Questão 1** – Observe as perguntas a seguir e elabore 1 (um) argumento para as referidas temáticas que constituem cada uma das perguntas:

- o argumento pode ser a favor ou contra; pode destacar aspectos negativos ou positivos, conforme seu posicionamento pessoal, mas tenha atenção aos fatores que envolvem os direitos humanos.
- ao final, classifique os tipos de argumentos que você empregou (de autoridade, alusão histórica, dados estatísticos, exemplificação...)

O trabalho de crianças e adolescentes menores de 14 anos deveria ser permitido?

**Questão 2** – A presença de policiais resolve o problema da violência nas escolas?

**Questão 3** – Os recentes empreendimentos agropecuários e industriais podem destruir a Amazônia?

**Questão 4** – A venda de armas para cidadãos sem antecedentes criminais deve continuar sendo permitida no Brasil?

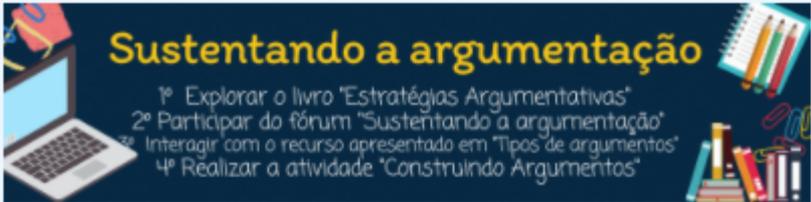
**Questão 5** – A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade?

**Fonte:** A própria autora.

A figura que segue evidencia o layout da oficina VII no *moodle*:

Figura 10 - Oficina VII

Oficina VII



**Sustentando a argumentação**

1º Explorar o livro "Estratégias Argumentativas"  
 2º Participar do fórum "Sustentando a argumentação"  
 3º Interagir com o recurso apresentado em "Tipos de argumentos"  
 4º Realizar a atividade "Construindo Argumentos"

 **Estratégias Argumentativas**

Neste livro você tem a oportunidade de refletir sobre a importância da argumentação para a defesa de um ponto de vista, além de aprender sobre os tipos de argumentos mais utilizados na construção da redação do ENEM. Recorra ao livro sempre que precisar.

 **Sustentando a argumentação**

 **Tipos de argumentos**

Nesta atividade você deve analisar trechos de redação nota 1000 e identificar os tipos de argumentos utilizados pelos participantes do ENEM.

 **Construindo Argumentos**

Nesta atividade você deve elaborar argumentos para as teses apresentadas. Não deixe de fazer essa atividade, pois é a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos sobre os tipos de argumentos abordados nas atividades anteriores.

 **Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@I)

Fonte: A própria autora.

## Oficina 08- "CONHECENDO A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS"

### Objetivo:

- Ampliar o repertório cultural (Competência II).

**Quadro 15 – Questões orientadoras e motivadoras**

- O que são os Direitos Humanos? Para que servem?
- Você conhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH? Sabe quando e por que ela foi criada?

Após as indagações apresente vídeos explicativos que respondem a essas indagações.

<b>TÍTULO DOS VÍDEOS</b>	<b>LINK</b>
Direitos Humanos	<a href="https://youtu.be/hGKAaVoDISs">https://youtu.be/hGKAaVoDISs</a>
Há 70 anos: adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos	<a href="https://youtu.be/SJy1M4iYiMo">https://youtu.be/SJy1M4iYiMo</a>

**Fonte:** A própria autora.

**Quadro 16 – Organização e materiais utilizados no fórum “Situações que ferem os direitos humanos”**

<p><b>Comando:</b>            Leia a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), disponível na íntegra em: <a href="https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos">https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos</a>,</p> <p>Nesse fórum você vai assistir a algumas matérias jornalísticas em que os direitos humanos foram infringidos, bem como situações em que eles foram preservados. Analise as matérias jornalísticas e discuta no fórum indicando o número de quais artigos da DUDH os fatos se relacionam (ou infringem ou preservam os direitos humanos).</p> <p><b>Obs.:</b> Não abra um tópico novo. Responda ao tópico criado pela professora clicando em "discutir este tópico".</p>	
<b>TÍTULO DAS MATÉRIAS JORNALÍSTICAS</b>	<b>LINK</b>
<b>1-</b> "Obrigadu seu puliça": população se revolta com ladrões e fazem justiça com as próprias mãos	<a href="https://youtu.be/JTad40ZxQ">https://youtu.be/JTad40ZxQ</a>
<b>2-</b> Homem preso injustamente é solto no Rio de Janeiro	<a href="https://youtu.be/NOZLJtvC6Ec">https://youtu.be/NOZLJtvC6Ec</a>
<b>3 -</b> Quase mil pessoas foram resgatadas em situação de escravidão em 2020	<a href="https://youtu.be/Gz0mU-OoSaE">https://youtu.be/Gz0mU-OoSaE</a>
<b>4 -</b> Cerca de 4 milhões de crianças refugiadas não vão à escola, diz Acnur	<a href="https://youtu.be/Xv15zWYY4rw">https://youtu.be/Xv15zWYY4rw</a>

**Fonte:** A própria autora.

### Quadro 17 - Questões do questionário “Citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos”

**Questão 1** – Compare os trechos de redações nota 1000 em que os participantes citam, já na introdução das redações, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

**Tema: “Desafios para formação educacional de Surdos no Brasil”.**

Redação de Eduarda Judith Dias Jacome Silva

*Após a Segunda Guerra Mundial, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual assegura, em plano internacional, a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Entretanto, no Brasil, há falhas na aplicação do princípio da isonomia no que tange à inclusão de pessoas com deficiência auditiva. Consequentemente, a formação educacional é comprometida, o que pressupõe uma análise acerca dos entraves que englobam esta problemática.*

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/exemplo-de-redacao-nota-maxima-no-enem>

**Tema: “Desafios para formação educacional de Surdos no Brasil”.**

Redação de Larissa Fernandes Silva de Souza

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – promulgada em 1948 pela ONU – assegura a todos os indivíduos o direito à educação e ao bem-estar social. Entretanto, o precário serviço de educação pública do Brasil e a exclusão social vivenciada pelos surdos impede que essa parcela da população usufrua desse direito internacional na prática. Com efeito, evidencia-se a necessidade de promover melhorias no sistema de educação inclusiva do país.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>

Produza um parágrafo de introdução, tomando como exemplos as redações apresentadas, sobre o tema "**Democratização do acesso ao cinema no Brasil**" - utilize como referência os conhecimentos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos que você aprendeu nessa oficina.

**Questão 2** – Compare os trechos de redações nota 1000 em que as participantes citam, já na introdução das redações, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

**Tema: “Desafios para formação educacional de Surdos no Brasil”.**

Redação de Eduarda Judith Dias Jacome Silva

*Após a Segunda Guerra Mundial, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual assegura, em plano internacional, a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Entretanto, no Brasil, há falhas na aplicação do princípio da isonomia no que tange à inclusão de pessoas com deficiência auditiva. Consequentemente, a formação educacional é comprometida, o que pressupõe uma análise acerca dos entraves que englobam esta problemática.*

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/exemplo-de-redacao-nota-maxima-no-enem>

**Tema: “Desafios para formação educacional de Surdos no Brasil”.**

Redação de Larissa Fernandes Silva de Souza

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – promulgada em 1948 pela ONU – assegura a todos os indivíduos o direito à educação e ao bem-estar social. Entretanto, o precário serviço de educação pública do Brasil e a exclusão social vivenciada pelos surdos impede que essa parcela da população usufrua desse direito internacional na prática. Com efeito, evidencia-se a necessidade de promover melhorias no sistema de educação inclusiva do país.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>

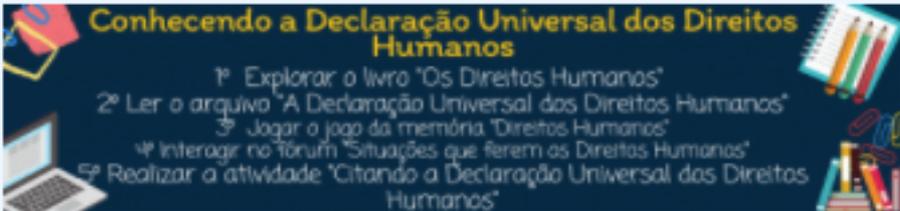
Produza um parágrafo de introdução, tomando como exemplos as redações apresentadas, sobre o tema **"O trabalho na construção da dignidade humana"** - utilize como referência os conhecimentos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos que você aprendeu nessa oficina.

**Fonte:** A própria autora.

A figura 11 permite visualizar os recursos da oficina VIII:

Figura 11 - Oficina VIII

## Oficina VIII



**Conhecendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos**

1º Explorar o livro "Os Direitos Humanos"  
 2º Ler o arquivo "A Declaração Universal dos Direitos Humanos"  
 3º Jogar o jogo da memória "Direitos Humanos"  
 4º Interagir no fórum "Situações que ferem os Direitos Humanos"  
 5º Realizar a atividade "Citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos"

 **Os Direitos Humanos**

Neste livro você encontra o material (slides e vídeos) utilizados na condução do momento síncrono/presencial.

 **A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH**

Neste arquivo você tem acesso à íntegra da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Leia-o para ampliar seu repertório cultural.

 **Jogo da memória: Direitos Humanos**

Este jogo tem por objetivo auxiliá-lo na fixação dos artigos constantes na DUDH. Vamos exercitar?

 **Fórum 1 - Situações que ferem os direitos humanos**  
Disponível se: Você faz parte de **GRUPO 1**

 **Fórum 2 - Situações que ferem os direitos humanos**  
Disponível se: Você faz parte de **GRUPO 2**

 **Fórum 3 - Situações que ferem os direitos humanos**  
Disponível se: Você faz parte de **GRUPO 3**

 **Citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos na redação**

Nesta atividade você deve analisar as estratégias de dois participantes do ENEM que citaram a DUDH e foram avaliados com 1000 pontos. Para exercitar, você deve elaborar textos que utilizem esse repertório cultural.

 **Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@I)

Fonte: A própria autora.

## Oficina 09 - “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”

### Objetivos:

- Reconhecer o prescrito pelo ENEM para a construção da proposta de intervenção na redação;
- Entender o funcionamento do Estado e seu papel como agente na resolução de problemas sociais;
- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado respeitando os direitos humanos (Competência 5).

### Quadro 17 - Questões do questionário “Citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos”

O texto a seguir é uma redação avaliada como nota 1000 na edição do ENEM 2020. O candidato apresenta no último parágrafo sua proposta interventiva, a qual servirá de análise para as questões de 1 a 6:

*O filme O Coringa retrata a história de um homem que possui uma doença mental e, por não possuir atendimento psiquiátrico adequado, ocorre o agravamento do seu quadro clínico. Com essa abordagem, a obra revela a importância da saúde psicológica para um bom convívio social. Hodiernamente, fora da ficção, muitos brasileiros enfrentam situação semelhante, o que colabora para a piora da saúde populacional e para a persistência do estigma relacionado à doença psicológica. Dessa forma, por causa da negligência estatal, além da desinformação populacional, essas consequências se agravam na sociedade brasileira.*

*Em primeiro lugar, a negligência do Estado, a escassez de projetos estatais que visem a assistência psiquiátrica na sociedade contribui para a precariedade desse setor e para a continuidade desse estigma envolvendo essa temática. Dessa maneira, parte da população deixa de possuir tratamento adequado, o que resulta na piora de sua saúde mental e na sua exclusão social. No entanto, apesar da Constituição Federal de 1988 determinar como direito fundamental do cidadão brasileiro e acesso à saúde de qualidade, essa lei não é concretizada, pois não há investimentos estatais suficientes nessa área. Diante dos fatos apresentados, é imprescindível uma ação do Estado para mudar sua realidade.*

*Nota-se, outrossim, que a desinformação na sociedade é outra problemática em relação ao estigma dos distúrbios mentais. Nesse aspecto, devido à escassez de divulgação de informações nas redes sociais sobre a importância da identificação e do tratamento das doenças psicológicas, há a relativização desses quadros clínicos na sociedade. Desse modo, como é retratado no filme "O Lado Bom da Vida", o qual mostra a dificuldade de inclusão de pessoas com doenças mentais na sociedade, parte da população brasileira enfrenta esse desafio. Com efeito, essa parcela da sociedade fica à margem do convívio social, tendo em vista a prevalência do desrespeito e do preconceito na população. Nesse cenário, faz-se*

*necessária uma mudança de postura das redes midiáticas.*

*Portanto, vistos os desafios que contribuem para o estigma associado aos transtornos mentais, é mister uma atuação governamental para combatê-los. Diante disso, o Ministério de Saúde deve intensificar a criação de atendimentos psiquiátricos públicos, com o objetivo de melhorar a saúde mental da população e garantir o seu direito. Para tal, é necessário um direcionamento de verbas para a contratação dos profissionais responsáveis pelo projeto, a fim de proporcionar uma assistência de qualidade para a sociedade. Além disso, o Ministério das Comunicações deve divulgar informações nas redes midiáticas sobre a importância do respeito às pessoas com doenças psicológicas e da identificação precoce desses quadros. Mediante a essas ações concretas, a realidade do filme O Coringa tão somente figurará nas telas dos cinemas.*

Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/leia-redacoes-nota-mil-no-enem-2020/350135.html>

**Questão 1 :** Já nas duas primeiras linhas da proposta interventiva o candidato deixa claro sua proposta de intervenção. O que ele propõe?

Opções: Essa questão é dissertativa e utiliza a função texto do questionário.

**Questão 2:** Quem é o AGENTE responsável por executar a ação e resolver o problema?

Opções:

- A. As Organizações não-governamentais
- B. O próprio candidato
- C. A sociedade em geral
- D. O governo estadual
- E. O Ministério da Saúde

**Questão 3:** O trecho em destaque “...direcionamento de verbas para a contratação dos profissionais responsáveis pelo projeto...” o texto corresponde a qual elemento necessário à proposta de intervenção?

Opções:

- A. Detalhes
- B. Ação
- C. Finalidade
- D. Agente
- E. Meio/modo

**Questão 4:** O que deve ser feito para que a proposta se concretize? (identifique a AÇÃO que o AGENTE deve executar)

**Questão 5:** O trecho em destaque “...melhorar a saúde mental da população e garantir o seu direito...” pode ser considerado um DETALHAMENTO da proposta?

Escolha uma opção:

- ( ) Verdadeiro
- ( ) Falso

**Questão 6:** O trecho em destaque “...a fim de proporcionar uma assistência de qualidade...” corresponde a qual elemento necessário à proposta de intervenção?

Opções:

- A. Agente
- B. Meio/Modo
- C. Efeito
- D. Detalhamento
- E. Ação

**Fonte:** A própria autora.

### Quadro 18 – Instruções para a atividade “Atribuições do Estado”

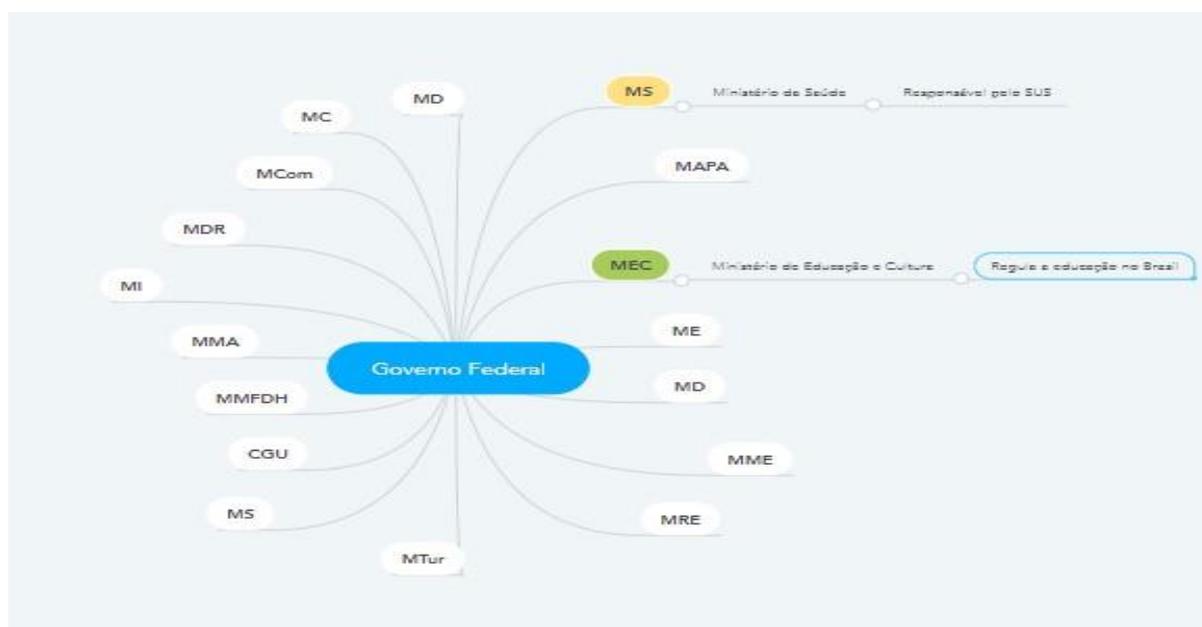
**Comando:** Nesta atividade você construirá um mapa mental (espécie de organograma em que coloca-se um tema principal ao centro e palavras ou conceitos relacionados a essa temática no entorno) utilizado para gestão de informações.

Pesquise sobre quais são os ÓRGÃOS/DEPARTAMENTOS que formam O GOVERNO FEDERAL e produza um **mapa mental** com as informações levantadas. O mapa mental, após concluído, será postado no fórum.

#### Orientações:

- A atividade pode ser feita com até 4 membros.
- Para a construção do Mapa Mental siga as instruções:
  1. Escolha uma ferramenta das sugeridas ao final das instruções, ou outra que conhecer, para realizar o mapa mental (nesse momento apenas um aluno cria o mapa mental e compartilha o *link* com os demais integrantes que darão continuidade à tarefa);
  2. Coloque no centro do MAPA o nome: GOVERNO FEDERAL;
  3. Coloque a SIGLA de cada órgão;
  4. Escreva o significado completo da SIGLA de cada órgão;
  5. Apresente 2 funções de cada órgão;
  6. Cada integrante do grupo deve pintar, utilizando cores diferentes, a parte referente a sua contribuição no mapa mental ;
  7. Por último, um membro do grupo tira "print" do mapa mental construído e posta no fórum;
  8. Ao postar o mapa mental no fórum, defina quem fez cada parte da pesquisa indicando as cores de cada um.

Exemplo de estrutura de um Mapa Mental



Amarelo – Carla  
Verde – José

Fonte: A própria autora.

**Quadro 19 – Instruções para a Wiki “Como obter 200 pontos na Competência 5”****Comando:**

Nessa Wiki você terá que reescrever a Proposta de INTERVENÇÃO do candidato para que o texto obtenha a nota integral na Competência 5. Primeiramente analise o texto e as notas aferidas pelos avaliadores:

1	Com um pouco, o Brasil foi valorizado mais os cinemas. Com
2	80% dos vídeos interativos foram pelo mesmo tema. Nos
3	dias de hoje, os salas de cinema se concentram nos vídeos
4	maiores e em sua maioria, exibindo filmes de produção
5	estrangeira.
6	Devido a falta de salas de cinema para população dos ci
7	dades de interior, os serviços de streaming ganharam força, im
8	ite por serem práticas possibilitando assistir filmes e séries
9	sem sair de casa quanto por serem locais.
10	Com os serviços de streaming ganhando cada vez mais a
11	população, a mesma ideia de ir ao cinema, ficando com
12	que os ingressos do cinema fiquem cada vez mais caros
13	e determinando os telespectadores com preços abusivos.
14	É preciso resgatar a cultura, implementando novamente as
15	salas de cinema nas pequenas cidades, que sejam dotadas de
16	com preços acessíveis a toda população, tanto com a produção
17	de produções nacionais quanto as internacionais com ênfase
18	nos longometros de grande interesse. Com os filmes criando
19	exemplo verdadeiros legos após o lançamento, pessoas passam
20	um tempo a assistir nos plataformas digitais.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

**Competência 1**

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 1, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita, ou seja, apresenta um texto com estrutura sintática mediana para o grau de escolaridade exigido, porém com alguns desvios morfosintáticos, de pontuação, de grafia ou de emprego do registro adequado ao tipo textual.

**Competência 2**

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 2, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Com essa pontuação, ou o tema da redação é desenvolvido adequadamente, porém de forma previsível, com pouco avanço em relação ao senso comum ou, embora o texto demonstre domínio adequado do tipo textual exigido, a progressão textual apresenta algum problema.

120

**Competência 3**

Você atingiu 60% da pontuação prevista para a Competência 3, atendendo aos critérios definidos a seguir. Em defesa de um ponto de vista, o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, ou seja, os argumentos estão pouco articulados, além de relacionados de forma pouco consistente ao ponto de vista defendido.

120

**Competência 4**

Você atingiu 40% da pontuação prevista para a Competência 4, atendendo aos critérios definidos a seguir. O participante apresenta repertório limitado de recursos coesivos e articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, o que compromete a organização das ideias.

80

**Competência 5**

Você atingiu 30% da pontuação prevista para a Competência 5, atendendo parcialmente aos critérios definidos a seguir. O participante elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, sem clareza, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

60

Reescreva o último parágrafo da redação, realizando adequações necessárias para que o texto se estruture com os elementos prescritos pelo exame – você pode acrescentar informações, mas procure manter a ideia defendida pelo participante.

**Fonte:** A própria autora.

A figura 12 permite visualizar os recursos da oficina IX:

Figura 12 - Oficina IX

## Oficina IX

**Proposta de intervenção**

1º Acessar o livro "A proposta de intervenção"  
 2º Responder o questionário "Identifique os elementos"  
 3º Participar da atividade do fórum "Atribuições do Estado"  
 4º Reescrever uma proposta de intervenção através da Wiki "Como obter 200 pontos na competência 5"

 **A proposta de intervenção**

Neste livro você pode conhecer melhor a Competência V e o que é requerido ao participante do ENEM para atingir 200 pontos nessa competência. Aqui, você encontra também exemplos de propostas interventivas que ferem os direitos humanos.

 **Identifique os elementos**

Nesta atividade você deve analisar proposta interventivas e identificar os elementos que as compõem. É hora de exercitar!

 **Atribuições do Estado**

 **Como obter 200 pontos na Competência 5**

 **Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@!)

Fonte: A própria autora.

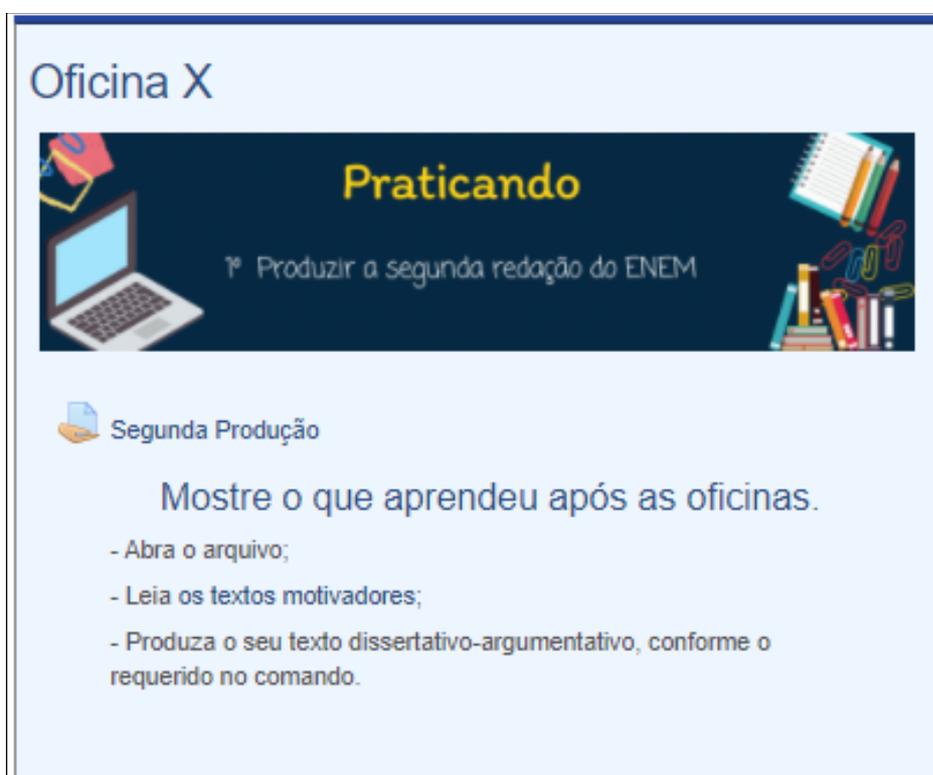
## Oficina 10 - “PRATICANDO”

### Objetivos:

- Produzir um segundo exemplar do gênero;

A figura a seguir evidencia o layout da oficina X no moodle:

**Figura 13** – Oficina X



**Fonte:** A própria autora.

## Oficina 11 - “AUTOAVALIANDO A ESCRITA”

### Objetivo:

- Avaliar a escrita do texto

Avalie com atenção seu texto analisando se as questões da grade foram nele contempladas.

**Quadro 20 – "Grade de avaliação"**

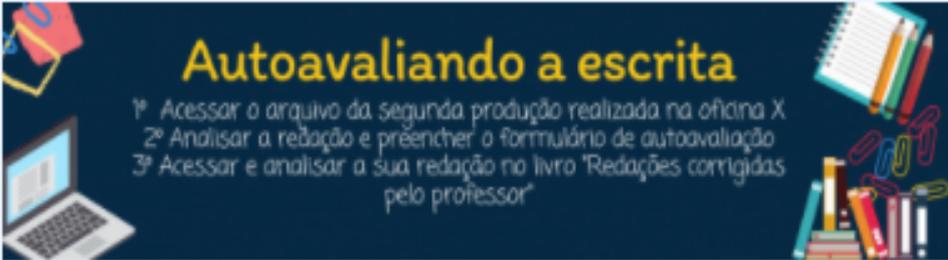
<b>ALUNO:</b>	
<b>Perguntas para orientar a avaliação</b>	
1) O texto possui o ponto(s) de vista do autor sobre o tema?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual(is) é (são) o(s) ponto(s) de vista do autor?	
2) O texto possui argumento (s)?	( ) SIM ( ) NÃO
• Quais são os argumentos utilizados pelo autor	Explique
• O(s) argumento(s) sustenta(m) a tese do autor?	Explique
3) O texto possui proposta de intervenção?	( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
• A proposta de intervenção apresenta a AÇÃO a ser executada?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual é a AÇÃO a ser executada?	Explique
• A proposta de intervenção indica quem executará a ação (AGENTE)?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual é o agente?	Explique
• A proposta indica o MEIO/MODO de se viabilizar a intervenção?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual o MEIO/MODO de se viabilizar a intervenção é apresentado pelo autor do texto?	Explique
A proposta de intervenção indica qual o EFEITO que a proposta pode alcançar?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual EFEITO é apresentado pelo autor do texto?	Explique
• Há na proposta de intervenção DETALHES que explicitam melhor a proposta?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual (is) DETALHE (S) é (são) apresentado (s) pelo autor do texto?	Explique
4) O autor do texto apresenta informações relacionadas às diversas áreas do conhecimento?	( ) SIM ( ) NÃO
• Qual (is) conhecimento(s)?	( ) FILME-MÚSICA-NOVELA-SÉRIE ( ) LEIS –TEXTOS NORMATIVOS ( ) CONHECIMENTOS HISTÓRICOS – FILOSÓFICOS – SOCIOLÓGICOS ( ) Outro

**Fonte:** A própria autora.

A figura que segue demonstra como a atividade está no *moodle*:

**Figura 14 – Oficina XI**

## Oficina XI



Autoavaliando a escrita

1º Acessar o arquivo da segunda produção realizada na oficina X  
 2º Analisar a redação e preencher o formulário de autoavaliação  
 3º Acessar e analisar a sua redação no livro "Redações corrigidas pelo professor"

 **Grade para a Autoavaliação da Segunda Produção**

Neste arquivo você tem acesso a uma grade de avaliação que ajudará na análise da sua segunda produção. Preencha com atenção para aprimorar a sua escrita.

 **Redações corrigidas pelo professor**

Neste livro você tem acesso a sua redação corrigida pelo professor. Acesse o capítulo com o seu nome e clique no *link* disponibilizado logo abaixo do seu nome.

**Obs.:** O livro "Redações corrigidas pelo professor" está disponível após o preenchimento do formulário de autoavaliação.

**Fonte:** A própria autora.

## Oficina 12 - "PRODUÇÃO FINAL"

### Objetivo:

- Revisar e reescrever a produção final

A figura que segue demonstra como a atividade está no *moodle*:

Figura 15 – Oficina XII

## Oficina XII



**Produção Final**

1º Reescrever a "Segunda produção"  
2º Acessar e preencher a "Avaliação do Curso"

 **Produção Final**

Nesta atividade você tem a possibilidade de reescrever a sua "Segunda Produção" após as orientações apontadas pelo professor.

 **Avaliação do Curso**

Preenchendo este formulário você contribui para a melhoria e adequações no curso que você participou.

 **Atenção:** Haverá encontro com o professor para debater as questões desta oficina. (consulte o cronograma na Biblioteca Virtu@l)

Fonte: A própria autora.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.
- BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (Org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e Mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.
- BATISTA, P. C.; STRIQUER, M. S. D. A redação do ENEM: um modelo didático do gênero textual. *In*: REIS, S.; EGIDO, A.A. (Org.). **Anais [do] I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica** [livro eletrônico]: linguagem, ação e transformação. Londrina: UEL, 2015, p. 985-1000.
- BRONCKART, J. P. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Et al (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 2010.
- HORN, M. B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provas e Gabaritos**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 07/01/2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Histórico. **INEP**. 23 de out. de 2019b –. Disponível em: <http://inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 07/01/2021.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- 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**, Santa Catarina, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez 2006. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349)>. Acesso em: 19/06/2021.

PINTO, R. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo – Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 111-119.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 20 mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p205>. Acesso em: 18/01/2021.

Resultado do Enem 2019 é divulgado pelo Inep. **G1**, 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2019/noticia/2020/01/17/notas-do-enem-2019-sao-divulgadas-pelo-inep.ghtml>>. Acesso em : 25 de mar. de 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxan Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.19-34.

STRIQUER, M. S. D. O Método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, n. 1, v. 14, dez./2014, p. 313-334.



2) Se você respondeu **NÃO**, que não pretende fazer o ENEM 2021, explique por que você não pretende fazer o ENEM 2021?

- ( ) não possuo recursos financeiros para pagar a taxa de inscrição  
 ( ) desconheço para que serve o ENEM  
 ( ) não possuo recursos financeiros para pagar a taxa de inscrição  
 ( ) não me sinto preparado para fazer o ENEM  
 ( ) Outro motivo (explique):



PARA RESPONDER AS QUESTÕES ABAIXO CONSIDERE A POSSIBILIDADE DE VOCÊ REALIZAR O ENEM

3) Por qual motivo você faria o ENEM?

- ( ) ingressar em uma universidade particular  
 ( ) ingressar em uma universidade pública  
 ( ) realizar curso técnico/tecnológico  
 ( ) testar conhecimentos  
 Outro motivo (explique) \_\_\_\_\_

4) Qual curso pretendaria cursar?

\_\_\_\_\_

5) Você já acessou o site do ENEM 2021? ( ) sim ( ) não

6) Você leu o EDITAL do ENEM 2021? ( ) sim ( ) não

7) Qual (is) dessas áreas você acredita que teria MAIS DIFICULDADE durante as provas?  
 (pode marcar mais de uma opção)

- ( ) Linguagens, códigos e suas tecnologias (Português - Inglês/Espanhol - Arte - Educação Física)  
 ( ) Ciências Humanas e suas tecnologias (História - Geografia - Filosofia - Sociologia)  
 ( ) Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia - Química - Física)  
 ( ) Matemática e suas tecnologias  
 ( ) Redação

8) Você acha que precisaria de ajuda para fazer a inscrição do ENEM? ( ) sim ( ) não

9) Caso precise de ajuda de um professor para fazer a INSCRIÇÃO do ENEM qual seria o melhor meio...

- ( ) virtualmente, através do *meet*  
 ( ) presencialmente na escola, porque não tenho equipamento ou acesso a internet em minha casa  
 ( ) presencialmente na escola, pois mesmo tendo equipamento e acesso à internet sinto-me mais confiante

10) Seleccione os dias e períodos que você tem disponível para fazer a inscrição do ENEM com a ajuda de um professor. (pode marcar mais de uma opção)

- 2ª feira ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite  
 3ª feira ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite  
 4ª feira ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

## MATERIAL COMPLEMENTAR DO CURSO - 2

### “ PRIMEIRA PRODUÇÃO”

Aluno(a): \_\_\_\_\_

enem2020  
Exame Nacional do Ensino Médio



#### INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- 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.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
  - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
  - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
  - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
  - apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

#### TEXTOS MOTIVADORES

##### TEXTO I

## empatia (s.f.)

não é sentir pelo outro, mas sentir **com** o outro, quando a gente lê o roteiro de outra vida. é ser ator em outro palco. é compreender. é não dizer 'eu sei como você se sente'. é quando a gente não diminui a dor do outro. é descer até o fundo do poço e fazer companhia para quem não precisa. não é ser herói, é ser amigo.

é saber abraçar a alma.

DOEDERLEIN, J. Disponível em : <http://instagram.com/akapoeta>. Acesso em: 24 jul. 2020.

##### TEXTO II

Penso que a nossa geração esteja repleta de pessoas empáticas. Há muitos que sabem sentir a dor do mundo e que primam por preencher a nossa atmosfera psíquica com as flores da gentileza e o perfume da gratidão. Esses seres, embora raramente tenham holofotes sobre si, são os verdadeiramente ricos e poderosos, pois são os seus gestos anônimos, as suas preces silenciosas e seus pensamentos de paz que espalham centelhas de esperança por toda a Terra. Mas é inegável que muitos ainda não tenham compreendido que as maiores mazelas do mundo se dão pela falta de empatia dos homens. Por não saber "ser o outro", o homem furta, rouba, violenta. O homem achincalha a fé alheia, o sonho alheio. O homem escraviza o homem. O homem condena povos inteiros, comunidades inteiras à miséria, roubando-lhes as condições necessárias, de modo que não possam sequer enxergar a própria indignidade. É a falta da empatia que contamina o mundo com a praga do imediatismo, do consumismo, do uso indiscriminado de recursos naturais. A falta de empatia faz com que desumanizemos o outro e, com isso, nos tornemos menos humanos, mais egoístas, mais individualistas, mais competitivos e mais insanos.

Disponível em: <https://www.revistapazes.com>. Acesso em: 24 jul. 2020 (adaptado).

##### TEXTO III

## CRIMES DE ÓDIO POR ESTADO EM 2018

Feminicídio foi único crime registrado em todas as unidades federativas (UFs), enquanto preconceito por origem aparece em apenas dois estados.

● UFs que registraram cada tipo de crime de ódio.



FONTE: MAPA DO ÓDIO 2018.

Disponível em: <http://www.generonumero.media>. Acesso em: 24 jul. 2020.

#### 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 "A falta de empatia nas relações sociais no Brasil", 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.

## MATERIAL COMPLEMENTAR DO CURSO - 3

### “ SEGUNDA PRODUÇÃO”

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Proposta de Redação

#### TEXTO I

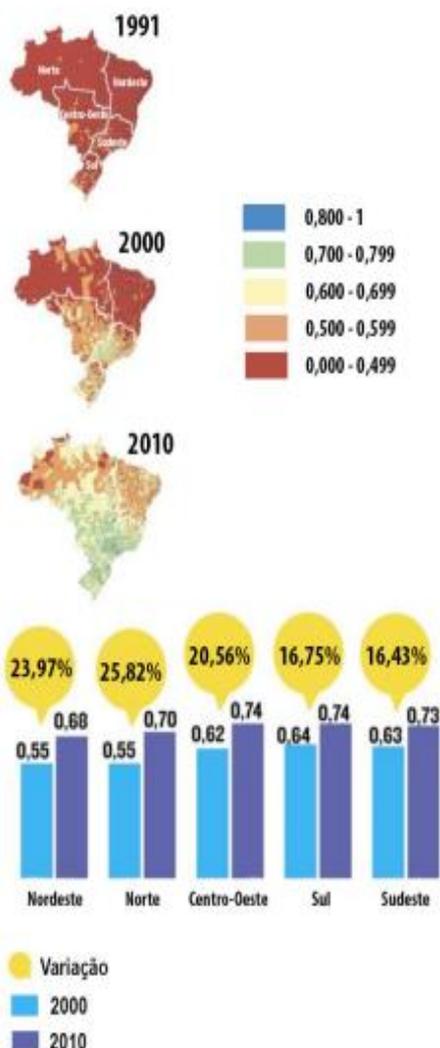
Na década de 1970, o Brasil não era apenas um país pobre. A maior parte dos seus municípios era habitada por elevada concentração de pobres, e a carência de serviços essenciais era generalizada. Nos últimos quarenta anos, ocorreu sensível melhora nas condições de vida das cidades brasileiras. A renda *per capita* aumentou, a concentração de pobres diminuiu e a cobertura de serviços de infraestrutura física, bem como a oferta de médicos e os níveis de escolaridade melhoraram sensivelmente. Entretanto, a desigualdade de riqueza entre os municípios brasileiros permaneceu rigorosamente estável, a desigualdade territorial da concentração da pobreza aumentou e diminuíram as desigualdades no acesso a serviços básicos de energia elétrica, água e esgoto, coleta de lixo e níveis de escolaridade.

A trajetória da melhora teve, contudo, marcada expressão regional. Nos últimos quarenta anos, ela se iniciou nos municípios mais ricos, nos quais a universalização dos serviços antecede – em muito – a expansão da cobertura aos demais. A melhora das coberturas nas Regiões Sul e Sudeste constitui o primeiro ciclo de expansão para todas as políticas, ainda que com ritmos diferentes para cada política setorial. A melhora da cobertura para as Regiões Sul e Centro-Oeste constitui o segundo ciclo de expansão para todas as políticas. Por fim, as Regiões Norte e Nordeste são a última área de expansão da oferta de serviços.

ARRETCHE, M. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015 (adaptado).

## TEXTO II

## Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)



EDITORIA DE ARTE

FONTE: IBGE, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO E PNUD

Disponível em: [www.hojeemdia.com.br](http://www.hojeemdia.com.br). Acesso em: 1 ago. 2020 (adaptado).

## Produto Interno Bruto (PIB)

## Participação das Grandes Regiões no PIB (%)



## TEXTO III

O IBGE divulgou dados sobre a renda em cada estado em 2019. A pesquisa mostrou uma disparidade grande entre as diferentes unidades da federação. Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro aparecem como os locais com maior rendimento domiciliar *per capita*.

Além de mostrar as distâncias entre cada estado, os números do IBGE revelam disparidades expressivas entre as regiões brasileiras no ano de 2019. Em especial, fica evidente o menor rendimento por pessoa em estados das Regiões Norte e Nordeste.

Todos os estados das Regiões Norte e Nordeste tiveram rendimentos *per capita* menores que os estados das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste em 2019. Isso significa que os 16 estados do Brasil com menor renda domiciliar *per capita* foram os 16 estados pertencentes às Regiões Norte e Nordeste. Da mesma forma, as 11 unidades com maior rendimento em 2019 são as que compõem Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br>. Acesso em: 30 set. 2020 (adaptado).

#### TEXTO IV

***Qual momento específico da ocupação do território brasileiro acentuou de modo mais relevante as desigualdades sociais?***

**Santos** – A globalização. Ela representa mudanças brutais de valores. Os processos de valorização e desvalorização eram relativamente lentos. Agora há um processo de mudança de valores que não permite que os atores da vida social se reorganizem. Até a classe média, que parecia incólume, está aí ferida de morte.

***Em "O Brasil" o sr. diz que a globalização agrava as diferenças regionais brasileiras. Até que ponto ela também integra?***

**Santos** – Ela unifica, não integra. Há uma vontade de homogeneização muito forte. Unifica em benefício de um pequeno número de atores. A integração é mais possível do que era antes. As novas tecnologias são uma formidável promessa. A globalização é uma promessa realizável e a integração será realizada.

Entrevista de Milton Santos em 2001. Disponível em:  
folha.uol.com.br. Acesso em: 18 jul. 2020.

#### 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 "O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil", 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.

## MATERIAL COMPLEMENTAR DO CURSO - 4

### Redação nota 1.000 de Aline Soares Alves, PB

O filme *O Coringa* retrata a história de um homem que possui uma doença mental e, por não possuir atendimento psiquiátrico adequado, ocorre o agravamento do seu quadro clínico. Com essa abordagem, a obra revela a importância da saúde psicológica para um bom convívio social. Hodiernamente, fora da ficção, muitos brasileiros enfrentam situação semelhante, o que colabora para a piora da saúde populacional e para a persistência do estigma relacionado à doença psicológica. Dessa forma, por causa da negligência estatal, além da desinformação populacional, essas consequências se agravam na sociedade brasileira.

Em primeiro lugar, a negligência do Estado, a escassez de projetos estatais que visem a assistência psiquiátrica na sociedade contribui para a precariedade desse setor e para a continuidade desse estigma envolvendo essa temática. Dessa maneira, parte da população deixa de possuir tratamento adequado, o que resulta na piora de sua saúde mental e na sua exclusão social. No entanto, apesar da Constituição Federal de 1988 determinar como direito fundamental do cidadão brasileiro e acesso à saúde de qualidade, essa lei não é concretizada, pois não há investimentos estatais suficientes nessa área. Diante dos fatos apresentados, é imprescindível uma ação do Estado para mudar sua realidade.

Nota-se, outrossim, que a desinformação na sociedade é outra problemática em relação ao estigma dos distúrbios mentais. Nesse aspecto, devido à escassez de divulgação de informações nas redes sociais sobre a importância da identificação e do tratamento das doenças psicológicas, há a relativização desses quadros clínicos na sociedade. Desse modo, como é retratado no filme *"O Lado Bom da Vida"*, o qual mostra a dificuldade de inclusão de pessoas com doenças mentais na sociedade, parte da população brasileira enfrenta esse desafio. Com efeito, essa parcela da sociedade fica à margem do convívio social, tendo em vista a prevalência do desrespeito e do preconceito na população. Nesse cenário, faz-se necessária uma mudança de postura das redes midiáticas.

Portanto, vistos os desafios que contribuem para o estigma associado aos transtornos mentais, é mister uma atuação governamental para combatê-los. Diante disso, o Ministério de Saúde deve intensificar a criação de atendimentos psiquiátricos públicos, com o objetivo de melhorar a saúde mental da população e garantir o seu direito. Para tal, é necessário um direcionamento de verbas para a contratação dos profissionais responsáveis pelo projeto, a fim de proporcionar uma assistência de qualidade para a sociedade. Além disso, o Ministério das Comunicações deve divulgar informações nas redes midiáticas sobre a importância do respeito às pessoas com doenças psicológicas e da identificação precoce desses quadros. Mediante a essas ações concretas, a realidade do filme *O Coringa* tão somente figurará nas telas dos cinemas.

**Fonte:** G1 (2020).

## APÊNDICE B

### Termo de assentimento para criança e adolescente

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A REDAÇÃO DO ENEM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM” desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Programa de Mestrado em Ensino – PPGEN, do qual participo. Seus pais permitiram que você participe.

O que pretendemos, eu, que sou sua professora, e minha professora do PPGEN que orienta esta minha pesquisa, a professora Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, é desenvolver um projeto de intervenção pedagógica para o ensino da língua portuguesa na educação básica tendo o gênero textual redação do ENEM como eixo organizador. A intenção é auxiliar você a saber participar da sociedade de forma a entender e produzir textos do gênero Redação do ENEM ao mesmo tempo em que desenvolve o letramento digital utilizando um ambiente virtual de aprendizagem.

Os participantes desta pesquisa são você e seus colegas de classe. Mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sala de aula do **Colégio Estadual Barbosa Ferraz, Andirá/PR** e contará também com atividades a serem realizadas na modalidade EaD, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma empresa particular que necessitará de *login* e senha pessoal para ser acessado. Não se preocupe que os seus dados serão sigilosos e de forma alguma serão repassados para outras pessoas.

Você e seus colegas do **3º ano do Ensino Médio** irão realizar atividades de leitura e produção de textos, na modalidade escrita da língua utilizando um ambiente virtual de aprendizagem, para tanto serão utilizados os equipamentos tecnológicos que vocês possuem (celular/computador/tablet) e que tenham acesso à internet e na falta desses equipamentos a atividade poderá ser realizada no ambiente escolar utilizando os equipamentos disponibilizados na escola. A pesquisa irá analisar como você interpreta e produz, na esfera escolar, a redação do ENEM, e, principalmente, como você, ao final da implementação do projeto, desenvolveu essas práticas.

Quando terminarmos a pesquisa, iremos publicar os resultados em revistas científicas, eventos acadêmicos, capítulos de livros, repositórios digitais, entre outros meios de divulgação. Na divulgação, poderemos usar algum texto ou atividade sua, desenvolvida durante o projeto, mas não iremos, de forma alguma, identificar que é o autor do texto. Usaremos nomes fictícios para substituir sua assinatura. No caso de usarmos produções escritas de sua autoria no nosso trabalho, iremos digitá-las para que sua letra seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

Essa pesquisa é muito importante para que você possa aprimorar a leitura e a produção de textos e com eles saiba participar de forma ativa da sociedade, seja na escola ou fora dela. Além disso, a pesquisa vai contribuir para que outros professores possam ter acesso a um material didático para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa tendo a redação do ENEM como eixo organizador.

Caso precise, você pode entrar em contato comigo pelo telefone (43) 99105-3724. Meu nome é **Carla Aparecida Nunes de Souza**. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu, \_\_\_\_\_, recebi uma via deste termo, li e aceito participar da pesquisa “A Redação do ENEM: uma proposta de intervenção didática no ambiente virtual de aprendizagem”.

Andirá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

## APÊNDICE C

Pesquisadora Responsável: Carla Aparecida Nunes de Souza  
Endereço: Rua Luiz Bonacin nº 52 – Jardim Santa Helena. Andirá/PR CEP: 86380-000 Fone: (43) 99105-3724  
E-mail: [carlaapnunes@yahoo.com.br](mailto:carlaapnunes@yahoo.com.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente da pesquisa “A redação do ENEM: uma proposta de intervenção didática no ambiente virtual de aprendizagem”. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

#### OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O que pretendemos, eu, que sou a professora de seu filho, e minha professora do PPGEN que orienta esta minha pesquisa, a professora Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, é desenvolver um projeto de intervenção pedagógica para o ensino da língua portuguesa na educação básica tendo o gênero textual redação do ENEM como eixo organizador.

Nossa intenção é auxiliar os alunos na participação da sociedade de forma a compreender e produzir o gênero redação do ENEM, ao mesmo tempo em que desenvolve o letramento digital nos alunos. Além disso, a pesquisa vai contribuir para que outros professores possam ter acesso a um material didático para o ensino e aprendizagem do debate regrado.

#### PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Os alunos da turma do seu filho, do 3º ano, do Colégio Estadual Barbosa Ferraz, de Andirá –PR, irão realizar atividades de leitura e produção textual utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma empresa particular e para tanto necessitarão de *login* e senha particulares de maneira a garantir a segurança dos dados de seu filho. Ele não fará nada diferente da rotina pedagógica. A pesquisa irá analisar o que ele sabe no decorrer das atividades didáticas, para identificar o quanto ele desenvolveu de capacidades de linguagem para a leitura e produção textual da redação do ENEM.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade de seu filho desenvolvida em sala de aula, mas, de forma alguma, iremos identificar seu filho. Usaremos nomes falsos para substituir a assinatura; no caso de usarmos produções escritas de seu filho em nosso trabalho, iremos digitá-las para que a letra dele não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

#### DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

#### PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação de seu filho neste estudo é *voluntária* e ele terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

#### GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que o nome de seu filho não será divulgado sob hipótese alguma.

#### ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu filho podem fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo.

Diante do exposto eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Autorizo a participação livre e espontânea de meu filho(a) \_\_\_\_\_ na pesquisa em questão.

Declaro também não me sentir pressionado de nenhum modo a autorizar a participação de meu filho nessa pesquisa.

Andirá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo menor

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Primeira produção P1

Muitos desejam que o Brasil seja um país honesto, igualitário, justo e seguro, contudo, um país é feito pelo povo, é definido com base nele. Sendo assim, para ter o desejado, é preciso que a população tenha tais características e essas são fundamentadas na empatia, e a falta dela é um problema crucial a todos. As consequências geradas são diversas e graves, e infelizmente são encontradas no Brasil, não só isso, mas como duas das mais preocupantes estão presentes há muito tempo, os problemas ambientais e a desigualdade social.

No Brasil, há a maior floresta do mundo, a Floresta Amazônica, ela é fundamental não só para a proteção da biodiversidade e manutenção de serviços ecológicos, como também para as comunidades locais e povos indígenas. Contudo, os números de queimas e desmatamento são altos e grande parte dos casos são para fins lucrativos, extração de madeira, minérios, crescimento das atividades pecuárias, entre outros, e não somente regiões perto da floresta, mas o país inteiro é afetado negativamente. Entretanto, essas atividades, comportamentos, existem a muito tempo, na história brasileira, elas começaram com os portugueses que comandavam as explorações de terras e riquezas, os quais eram feitas por indígenas e negros escravizados. A grande quantidade e longa duração desses abusos deixaram diversos efeitos negativos, a falta de preocupação com os animais e plantas, e também o desprezo com as pessoas negras e indígenas.

A falta de entender, ou pelo menos tentar, o que o outro está passando reforça problemas, pensamentos que já existem, como racismo, machismo, xenofobia, entre outros, e eles agravam ainda mais a desigualdade social. No livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, ela relata coisas que aconteceram com ela e seus três filhos, e nesses relatos é possível perceber que a fome foi presente tanto na vida deles quanto nas outras pessoas que moravam perto da Carolina. Ela conta que os caminhões de comida, quando ia jogar a comida estragada ou velha, colocam substâncias tóxicas para que ninguém conseguisse comer, não somente isso, mas o desprezo dos outros por eles também é presente. Não é um problema que surgiu agora, mas é atual, ele fortalece essa estrutura que não dá oportunidades para as pessoas desfavorecidas porque ela não se importa com eles.

Em conclusão, a ausência de compreensão pelo o que está acontecendo com o outro é grave, originam diversas consequências e é preciso que sejam tomadas medidas para conseguir contornar e fazer refletir sobre elas. Desse modo, é necessário que as escolas e os colégios incentivem atividades que mostram diversos pontos de vistas, vidas, situações para causar reflexões, o que é possível com leitura, teatro, debates, palestras e o Ministério da Educação deve investir nas instituições para que tal ocorra. Ademais, é necessário que o Ministério das Comunicações compartilhe dados, informações sobre a importância da empatia, como ela reflete nas ações e o quão perigosa é a falta dela. Como já disse Mahatma Gandhi, “Temos de nos tornar a mudança que queremos ver”.

## Primeira produção P2

O escritor "Agusto Cury", relata em seus vários livros a falta de empatia no mundo, e através dos seus escritos tenta demonstrar que uma sociedade mais empática, com mais igualdade e menos discriminação com o próximo, independentemente de como o ser se identifica, teremos um mundo muito melhor. Essa falta de afeto pelo outro, reflete no Brasil também, onde temos os índices de crimes de ódio em todo território nacional, que respinga em vários aspectos sociais. Com a falta de colaboração do estado, esses atos se torna mais visíveis e com mais frequência no dia a dia.

Nota-se que as entidades governamentais, fazem pouca movimentação a respeito desses problemas crônicos instalados no seio da sociedade, a falta de projetos sociais, que ajudam vítimas desses crimes a se recuperarem psicologicamente e que assim, tende a ter um retorno para sociedade de uma forma mais humana. Com o Ministério da Educação trazendo projetos inclusivos para dentro das escolas, e incentivando os alunos a rejeitarem qualquer tipo de comportamento e atitude agressiva com outra pessoa.

As mídias sociais, são um ótimo meio de comunicação para incentivar e defender a posição das pessoas, mas também se torna um ambiente muito perigoso, onde o ódio é espalhado de forma rápida e que o agressor sai ileso dessas culdade. Com a intolerância zero, a inclusão das pessoas na sociedade se torna um desafio para todos, tanto o estado quanto o consentimento de cada um.

Portando, com tantas dificuldades, existem caminhos que possamos atravessar para vermos uma sociedade mais unida, com o esforço do estado, fazendo projetos inclusivos, mostrando que não importa o seu gênero, raça, sua sexualidade, ou só por que você é mulher, a sociedade é para todos. Com isso, as forças de segurança tende a repudiar qualquer tipo de difamação de ódio, com forme o código penal. Uma mensagem de carinho, confortar o outro e defender a posição do opirmido, é mostra o verdadeiro amor pelo outro.

## Primeira produção P3

### EMPATIA: um grande desafio

Com frequência, comenta-se sobre empatia, que nada mais é do que sentir pelo outro. Uma pessoa empática é a que consegue discernir, pensar e ao mesmo tempo, cooperar com aquilo que acontece junto aos demais. Ela capta as dificuldades, questões, problemas e a maneira de como isso afeta o meio emotivo de um determinado indivíduo e, assim consegue perceber mudanças até no seu próprio comportamento.

Acredito que quando nos colocamos no lugar do outro, o mundo ganha novas perspectivas. Não é fácil praticar a empatia, isso é um grande desafio, ainda mais no decorrer de uma vida agitada e pressionada que muitos possuem atualmente.

Analisando, os dados coletados, concluo que com persistência, é possível realizar algumas mudanças, que por mais que sejam pequenas no início, aos poucos, percebemos as melhorias que teremos nos relacionamentos familiares, amigáveis e sociais, perante um novo futuro.

#### **Primeira produção P4**

Uma obra que retrata bem o tema é "Utopia" de Thomas More onde é mostrada uma sociedade perfeita, onde as pessoas se esforçam ao máximo para se adquirir à falta de conflitos e problemas. Todavia o que se vê na realidade é o oposto do que o autor mostra em sua obra, já que a falta de empatia nas relações sociais é muito presente na população brasileira, agora cabe avaliar os fatores que favorecem o agravamento desse quadro na nossa população.

O negligenciamento da educação brasileira em abordar esse assunto pode ser o causador da continuidade desse problema. Como disse Nelson Mandela " a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo". Olhando dessa forma, agregar e ensinar a ser empático com o próximo tende a ser essencial para toda população, pois se todos os indivíduos tem o aprendizado necessário muda drasticamente a realidade de hoje.

Observa-se também a desigualdade gênero e raça em grande escala que impulsionam. Segundo Thomas Hobbes, o Estado é responsável por assegurar o bem-estar social de uma comunidade. O público negro, com foco nas mulheres são umas das mais sofrem algum tipo de preconceito, porque apresentam ter maior vulnerabilidade social, se comparadas aos homens. Assim dizendo, o Estado deve prover ajuda para essas pessoas o mais rápido possível, para neutralizar essa situação.

Sendo assim, para diminuir ou acabar com a falta de empatia nas relações sociais no Brasil, o Governo Federal deve promover palestras educacionais para a sociedade, com pessoas que sejam profissionais especializados, por meios de conversas sobre os impactos que a empatia nas relações sociais podem gera para coletividade, com a finalidade de anular esse problema no país.

#### **Primeira produção P5**

Minha redação:

A situação de impatia no Brasil se tornou algo distorcido daquilo que deveria ser, nos dias de hoje não só no Brasil como em todo o Mundo a forma de interação de diversas comunidades se tornou algo "tóxico" principalmente na redes sociais, a forma de convívio dessas pessoas se resume em, pessoas querem ce passar por certas donas dá razão que tentam dar lições de moral para outras pessoas sem nem conhecer elas, falem sobre direitos humanos, mais quando vem que uma pessoa erra diante a internet, elas diferem diversos comentários ofensivos que quebram todas as ideologia dos direitos humanos , já sobre a "vida real" o Brasil é dito ser "o país sem preconceito" mais isto não poderia estar longe da verdade, por dia diversas pessoas sofrem por : genero,raça,sexualidade, religião e origem , mais existe uma forma na qual podemos acabar com o preconceito no país e no mundo, a "empatia" ,

Ela é o ato de se colocar no lugar de outra pessoa, sentir a sua dor, sofrimento e tristeza.

### **Primeira produção P6**

#### Situação de moradores de rua no Brasil

Embora grande parte dos estudos sobre esse tipo de população tenha sido reduzida no século XX, essa situação já vem de décadas passadas.

Em uma pesquisa cuja Instituição, foram divulgados que cerca de 31.922 pessoas se encontram em situação de rua, que não por escolha, mas fizeram a rua sua morada.

O Estado criou uma assistência para esse tipo de pessoas que se encontram nessa situação. O trabalho de assistência são: abrigos temporários, e albergues, que de um modo geral, ajuda a diminuir caso dessas pessoas em situação de rua.

Nesse sentido, políticas deveriam ser desenvolvidas que atuassem verdadeiramente nesse problema populacional, não apenas em distribuição de alimentos, roupas e outros objetos para as pessoas.

## **ANEXO B**

### **Segunda produção P1**

No livro "Quarto de Despejo", de Carolina M. de Jesus, acompanha-se alguns anos de vida da escritora, e em seus relatos encontra-se a fome e a crescente desigualdade social na Zona Norte de São Paulo, onde Carolina residia. Essas situações, lamentavelmente, ainda são presentes em nossa sociedade e são de extrema preocupação, além disso, a falta de interesse do Estado em reduzir as desigualdades, juntamente com a falta de oportunidades, agravam mais as situações.

As regiões Sudeste e Sul do país apresentam, segundo o IBGE, grande participação no Produto Interno Bruto (PIB), mesmo que tenha decrescido de 2002 a 2011, já as outras três regiões, apresentam crescimento, contudo, comparadas com as outras duas, ainda são pequenas. Tal fato se deve ao investimento que as regiões Sul e Sudeste recebem, mas as outras não, devido as condições de desenvolvimento que apresentam, dado que, segundo o IBGE, apresentam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), entre 0,6 até em 0,79, em algumas regiões, com isso, existe uma maior ambição sobre.

Em segundo lugar, o Brasil apresenta uma taxa de desemprego de 14,1%, segundo o IBGE, levando as pessoas a procurarem emprego em regiões mais desenvolvidas, como a Sudeste. Com isso, a falta de investimento nas regiões se torna um ciclo, visto que as pessoas querem condições de vida melhores, e vão aonde há. Tais condições infringem dois artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), à que diz que todos têm direito à igualdade e ao trabalho.

Dessa maneira, é preciso que as desigualdades entre as regiões sejam reduzidas. Sendo assim, é necessário que o Ministério da Infraestrutura e da Economia, órgão responsável pela formulação de políticas econômica nacional, projetem e invistam em maneiras de melhorias, como investimentos de empresas exteriores, serviço básicos de saúde, em empresas nacionais das regiões. Desse modo, é possível que a redução não seja somente um sonho, como foi de Carolina M. de Jesus por muitos anos.

### **Segunda produção P2**

O fenômeno da globalização vem se espalhando por todo o território brasileiro de forma desordenada, como já alertava o geógrafo Milton Santos, trazendo desigualdades nas regiões do país. Sendo assim, surgiu o desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil.

Em primeiro plano, a distribuição das riquezas no território federal é desigual, com poucas regiões detendo o monopólio, como a região sudeste e o sul, que são as mais beneficiadas com a grande concentração de verbas públicas nesses locais. Em contrapartida, as regiões do norte e nordeste são as mais afetadas pela pouca atividade governamental, tendo grande concentração de pessoas vivendo na pobreza e com sistemas sociais deficitários, como instituições educacionais ruins e transportes públicos, etc. Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgou dados mostrando as desigualdades nas regiões federativas. Sendo assim, expondo a negligência governamental, já que a distribuição do capital está

ocorrendo de forma errada, tendo defasagens nos serviços sociais, como as UBS (Unidade Básica de Saúde), áreas de lazer, entre outras.

Portanto, é necessário que haja planos de distribuição de verbas corretamente. Visto isso, o poder governamental, em ação conjunto com o Ministério da Economia e os Governos Estaduais, efetuam projetos econômicos e as inovações dos sistemas sociais em todas as unidades, por meio da distribuição igualitária de verbas. Através dessas ações, beneficia boa parte da população que vive em estado de vulnerabilidade. Só assim, como dizia Milton Santos, que a globalização não surtirá efeito negativo nas regiões do país

### **Segunda produção P3**

O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil.

Comenta-se com frequência sobre as desigualdades do nosso país, um problema alarmante e que deveria ser resolvido.

Na novela, “ETA MUNDO BÃO”, ocorre uma desigualdade social, pois a personagem Mafalda, era apaixonada pelo Zé dos Porcos, e sua mãe a obrigava a “paquerar” Romeu, um homem rico e da cidade.

Geralmente, o número de empregados é maior em algumas áreas do país e muito decrescente em outras regiões. Em um dos artigos da DUDH-Declaração Universal dos Direitos Humanos, diz que todo indivíduo tem direito ao trabalho; vejamos, se tem trabalho, automaticamente tem uma renda per capita. Uma forma de tentar reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil é uma intervenção do Estado. Quanto maior a taxa de empregados do país, maior será a rentabilidade, com isso estados das Regiões Norte e Nordeste, tende a melhorar seu rendimento por pessoa, que até em 2019, em uma pesquisa divulgada pelo IGBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, essas regiões ficavam evidenciadas com o menor rendimento.

O Estado nem sempre consegue atuar de forma ágil, por vezes melhora em algumas desigualdades ocorrente e deixa de lado uma bem essencial, como a de acessos a serviços básicos de energia elétrica, água e esgoto, coleta de lixo e níveis de escolaridade, com isso acaba ocasionando desigualdade, como por exemplo, filhos de governadores atuais e secretário de Educação, com seus filhos matriculados nas melhores instituições de ensino privada e ambos dando o maior alho a Rede Pública de ensino, mais aí fica o questionamento, como apoiar algo que nem seus próprios filhos têm acesso?

### **Segunda produção P4**

Nos artigos dos Direitos Humanos é mostrado que todos temos o direito de uma vida digna, assim dizendo para reduzir as desigualdades nas regiões do Brasil necessitamos da presença de órgãos legislativos para criação de projetos e leis que proporcione para população uma base que torne seu desenvolvimento possível. A desigualdade já estava presente há muito tempo e é um mal que nos rodeia em nosso dia-a-dia, vemos ela em diferentes regiões do Brasil. No filme "Cidade de Deus", é mostrado a visão de um garoto morador de comunidade do Rio de Janeiro, que muito novo acaba se envolvendo em muitos problemas, entre eles o tráfico, se revoltando com a sociedade. Esses cenários acabam sendo comuns para algumas pessoas, onde vemos crianças sem escolaridade, a falta de saneamento básico e a

negligência dos órgãos de saúde pública, e tudo isso pode ser alterado com a colaboração do ministério da saúde e o ministério da educação com formas de ensino que façam os alunos se interessarem pelo o que se é ensinado e a implantação de campanhas de vacinação e de conscientização para que as pessoas entendam como se prevenir de doenças.

### **Segunda produção P6**

Embora que, há quatro décadas atrás, as cidades apresentasse uma evolução e melhoras nas condições de vida, a desigualdade de riquezas entre os estados infelizmente permaneceu instável. as regiões Norte e Nordeste são áreas afastadas do primeiro ciclo, ou seja, é a última área a receber ofertas de serviços.

Após dados de pesquisa serem divulgados, conclui-se que, os municípios das Regiões Norte e Nordeste tiveram baixo rendimento per capita em comparação às outras Regiões , podendo assim concluir que, os 16 estados mais afetados são exatamente os 16 estados pertencentes aos Norte e Nordeste. De modo que, as unidades com maior rendimento seja de, regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Por fim, a globalização afetou de modo relevante as desigualdades sociais, representando mudanças rigorosas nos valores, porém, a integração de novas tecnologias é maior e mais possível, ou seja, a integração e a globalização será realizada em alguns anos.

## ANEXO C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
NORTE DO PARANÁ - UENP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** Os gêneros discursivos/textuais como eixo organizador de projetos de intervenção pedagógica para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa

**Pesquisador:** MARILUCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 14539719.6.0000.8123

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.010.304

**Apresentação do Projeto:**

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 29/7/21), trata-se de uma emenda (inclusão do subprojeto A REDAÇÃO DO ENEM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, de Carla Aparecida Nunes de Souza) de um projeto "guarda-chuva" (aprovado em 26/6/2019, parecer 3.417.705), coordenado por docente do curso de Letras do CLCA/CCP e integrado por alunos PIBIC e PIBID, mestrandos do PROFLETAS e professores em formação continuada no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). Objetiva fazer intervenções pedagógicas para o ensino da língua portuguesa na educação básica tendo o gênero textual como eixo organizador. A intervenção do subprojeto A REDAÇÃO DO ENEM será realizada em Andirá, de forma on-line, com alunos do 3 ano do ensino médio.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 29/7/21), o objetivo primário da pesquisa é:

Validar a metodologia de sequências didáticas de gêneros textuais, elaborando e implementando projetos de intervenção pedagógica em salas de aula da educação básica para o ensino da língua portuguesa nas práticas de leitura e produção textual.

**Endereço:** Rodovia BR 369, km 54

**Bairro:** Vila Maria

**CEP:** 86.360-000

**UF:** PR

**Município:** BANDEIRANTES

**Telefone:** (43)3542-8056

**E-mail:** cep@uenp.edu.br