

ENSAIO TEÓRICO

(Des)caminhos entre a BNCC e o ENEM: por um ensino de língua portuguesa ancorado a gêneros discursivos multimodais e críticos



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Simone Batista (UFRRJ)
- Elzimar Costa (UFMG)

SOBRE OS AUTORES

- Rodrigo Albuquerque
Conceptualização, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Administração do projeto e Supervisão.
- Júlia Moutinho Diefenthaler
Conceptualização, Curadoria de dados, Investigação e Metodologia.

DATAS

- Recebido: 30/10/2022
- Aceito: 01/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Albuquerque, R.; Diefenthaler, J. M. (2022). (Des)caminhos entre a BNCC e o ENEM: por um Ensino de língua portuguesa ancorado a gêneros discursivos multimodais e críticos. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 261-287, 2022.

Rodrigo ALBUQUERQUE

Universidade de Brasília (UnB)

Júlia Moutinho DIEFENTHÄLER

Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos propor, a partir de uma análise documental, um esboço de sequência didática planejado para o ensino de Língua Portuguesa que, em articulação com competências da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – sobretudo com a Competência 2 – e com competências da BNCC, explore o texto (multissemiótico e crítico) como objeto pedagógico. Sob forte inspiração das competências emancipadoras e críticas da BNCC, defendemos, no âmbito teórico, a importância de práticas pedagógicas que sensibilizem o/a estudante para um olhar multissemiótico e crítico em direção aos gêneros discursivos. No âmbito metodológico, realizamos a análise documental da BNCC e da Competência 2 da prova de redação do ENEM, divulgada pela “Cartilha do Participante”, com o intuito de propormos, no âmbito analítico, uma sequência didática. Logo, propusemos uma sequência didática com o gênero discursivo artigo de opinião e fizemos algumas analogias com a escrita da dissertação escolar. Por fim, acreditamos ser salutar fomentarmos práticas pedagógicas ancoradas a gêneros discursivos presentes em nossas práticas socioculturais mais diversas, a fim de que tenhamos sempre sujeitos

autorais, críticos e protagonistas do próprio dizer.

ABSTRACT

In this work, we aim to propose, based on a documentary analysis, an outline of a didactic sequence planned for the Portuguese teaching that explores the text (multisemiotic and critical) as a pedagogical object, in conjunction with skills of the writing test of National High School Exam (ENEM) - especially with Competence 2 - and with BNCC skills. Strongly inspired by the emancipatory and critical competences of BNCC, we defend the importance of pedagogical practices that sensitize the student to a multisemiotic and critical look towards discursive genres, in the theoretical scope. In the methodological scope, we carried out the documentary analysis of BNCC and Competency 2 of ENEM writing test, published by the "Participant Handbook", in order to propose a didactic sequence, in the analytical scope. Therefore, we proposed a didactic sequence with the discursive genre opinion article and made some analogies with the writing of school dissertation. Finally, we believe that it is healthy to promote pedagogical practices anchored in discursive genres present in our most diverse sociocultural practices, so that we always have authorial, critics and protagonists subjects of saying himself/herself.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros Discursivos. Ensino de Língua Portuguesa. BNCC. ENEM. Trajetórias multimodais e críticas.

KEYWORDS

Discursive Genres. Portuguese Teaching. BNCC. ENEM. Multimodal and critical trajectories.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Este trabalho emerge da necessidade de se reforçar que os gêneros discursivos são configurados por diversos modos de comunicação (verbal e não verbal) e são permeados, em maior ou menor grau, por um teor crítico. A partir dessa motivação, analisamos, em um primeiro momento, a Competência 2 do ENEM, que focaliza a manifestação de repertório sociocultural, em contraponto com as recomendações da BNCC, a fim de propor uma sequência didática ancorada no gênero discursivo artigo de opinião. Esse esboço de sequência didática nos possibilitou constatar a importância de se abordar, em sala de aula, o texto sob as instâncias multimodais (a articulação entre distintos modos de comunicação) e críticas, ancorando o ensino

nas práticas socioculturais, de algum modo, vivenciadas pelos/as pró-prios/as estudantes.

Introdução

A cartilha de conduta que acompanhou os rumos da linguística no início do século XX sempre prescreveu que ao/à linguista cabia o papel de descrever a linguagem, jamais interferir no fenômeno estudado (RAJAGOPALAN, 2003). Desde a denúncia da situação negligenciada¹ (GOFFMAN, 1964) e a constatação de que somos seres que, para além da fala, performamos (AUSTIN, 1975 [1962]), a linguística nunca mais foi a mesma. Em postura mestiça, ideológica, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a, 2006b) e combativa a essa injunção epistêmica, a Linguística (Aplicada) Crítica emerge da preocupação com a natureza social do fenômeno linguístico, transcendendo-se, assim, a análise linguística *stricto sensu* (RAJAGOPALAN, 2006).

É imprescindível refletirmos que, “na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19). Ao encontro desse cenário, a Linguística (Aplicada) Crítica se move em direção a um trilho epistêmico que, nas palavras de Rajagopalan (2003), não dissocia o trabalho com a linguagem da intervenção na realidade social da qual a linguagem faz parte. Assumimos, então, que “linguagem é, em outras palavras, uma prática social” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 126) multissemiótica e crítica, a qual é veiculada por diversos gêneros discursivos, que, por sua vez, emergem da experiência intersubjetiva.

Acreditamos que a inscrição em um paradigma crítico e interventivo nos afilie a um debate atinente à Política e Planejamento Linguístico, na medida em que se torna urgente, por meio do planejamento linguístico, solucionar problemas de língua(gem) com a implementação de políticas que tragam resultados socialmente benéficos (WILEY, 1996) para o âmbito da Educação Linguística Crítica. A partir de um conjunto de ações de planejamento linguístico que tomem o texto como objeto de análise, almejamos propor encaminhamentos do “fazer política linguística” ancorados a dois pressupostos: (i) agimos por meio de textos, os quais são indiscutivelmente multissemióticos e críticos; e (ii) agimos a partir de um enquadre [meta]genérico, por meio do qual congregamos diversos usos de língua(gem) instanciados em perspectivas linguístico-discursivas e político-ideológicas.

¹ Ao tratar da situação negligenciada, Goffman (1964) denuncia a completa negligência dada às condutas sociais nos estudos da linguagem, uma vez que, em sua visão, a situação social é engendrada na interação, o que faz com que fala e condutas sociais assumam uma relação indissociável.

Como objetivo geral deste trabalho², visamos propor, a partir de uma análise documental, um esboço de sequência didática planejado para o ensino de Língua Portuguesa que, em articulação com competências da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – sobretudo com a Competência 2 – e com competências da BNCC, explore o texto (multissemiótico e crítico) como objeto pedagógico. Pensando-se na tríade teoria, metodologia e análise, destacamos a compatibilidade entre a Linguística (Aplicada) Crítica e a Pesquisa Qualitativa, as quais referendam investigações que se pautam na interpretabilidade, na (inter)subjetividade e na visada crítica em relação à análise de dados contextualmente referenciados.

Além das nossas considerações iniciais, dividiremos este artigo nos seguintes momentos: (i) análise documental crítica da BNCC; (ii) proposta de convergência teórica entre a noção de gêneros discursivos (MILLER, 1984; BAKHTIN, 2010 [1992]; DOLZ; SCHNEUWLY, 1996; BRONCKART, 2007 [1999], 2001; BAZERMAN, 2004), a abordagem multimodal (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014) e a pedagogia de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996); (iii) análise da Competência 2 da prova de redação do ENEM, divulgada pela “Cartilha do Participante”, fazendo algumas projeções a partir da matriz de competências de Língua Portuguesa proposta pela BNCC; e (iv) esboço de uma sequência didática, cujo objeto de análise é o texto (multimodal e crítico), o qual se vincula a dada prática sociocultural.

1 Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca das diversas Linguagens

Azevedo e Damaceno (2017, p. 85) apontam que “o esforço para conseguir alinhamento [das práticas pedagógicas] às demandas governamentais provocou mudanças relativas ao que ensinar e a como ensinar nos anos do Ensino Fundamental e Médio” (acréscimo nosso). Assim, a ação do Estado se materializa nas diretrizes oficiais, documentos indispensáveis à construção da política educacional contemporânea, sobretudo no que tange ao currículo, aos objetivos e às metodologias demarcados por essas diretrizes. Ora, se produzir um discurso é (re)produzir um fato social, é evidente que os discursos oficiais organizam e regimentam “o que fazer, como fazer, onde e por que” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 85), o que torna pertinente refletir sobre tais discursos para se entender como as previsões no currículo da Educação Básica (não) emergem das práticas pedagógicas.

Para contemplar o que demandava a legislação – mais precisamente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) –, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017). Assume-se, como principal objetivo, balizar a qualidade da educação, estabelecendo-se um “patamar

² No desenho da pesquisa, avaliamos que os roteiros propostos pela Equator Network não se aplicam a este estudo.

comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 8), em consonância com o que prevê o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Logo na introdução do texto, salienta-se o compromisso de garantir o desenvolvimento integral dos/as estudantes por meio da inter-relação de dez competências gerais, o que confere à BNCC um caráter progressivo e holístico. Servindo de modelo para as redes de ensino públicas e privadas, o instrumento, igualmente, atende ao previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), uma vez que se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013), os quais consideram indispensável a formação humana para a construção de uma sociedade democrática e articulada com as necessidades do século XXI.

As competências gerais são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). O documento, que orienta a Educação Básica brasileira, destaca que processos de ensino e de aprendizagem que transcendem abordagens mecanicistas e investem na ampliação do senso crítico são indispensáveis à formação discente, o que necessariamente implica considerar o/a aluno/a como sujeito central na relação de ensino e de aprendizagem. Isto é, um/a ator/atriz social crítico/a capaz de agir de modo consciente em relação a si e ao/à outro/a frente a um mundo em constante transformação.

Concernentemente à etapa do Ensino Médio, a BNCC divulga que, por meio de competências e de habilidades específicas a cada segmento, se pretende respeitar a autonomia dos/as estudantes, funcionando como instrumento que contribui para “... o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível...” (BRASIL, 2017, p. 465). Acerca da área de Linguagens – nosso interesse neste artigo –, frisamos que os componentes curriculares dessa área reiteram o caráter sócio-histórico na formação dos/as estudantes, convocando-os/as a participarem ativamente do processo educativo, o que situa a orientação de linguagem como processo (inter)acional, do qual os sujeitos são protagonistas. Vale afirmar, ainda, que esse processo é negociado por meio de ações intersubjetivas, reguladas por outros sujeitos (BRASIL, 2017), o que ratifica a natureza dialógica e sócio-histórica da BNCC.

Há, assim, orientações para se consolidarem e para se ampliarem as habilidades de uso e de reflexão sobre as diversas linguagens. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, fica explícito o objetivo de se ampliarem os contextos nos quais os/as jovens aprendem a tomar e a sustentar decisões, ao fazerem escolhas conscientes e alinhadas aos valores de uma sociedade democrática, o que inclui o adensamento de análises críticas ao exercício de práticas discursivas em linguagens diversas (BRASIL, 2017). Inscrever-se em distintos gêneros discursivos pressupõe ampliar tais contextos e, por conseguinte, explorar um arsenal de manifestações interlocutivas multissemióticas e críticas. A seguir, faremos breves considerações acerca das competências específicas dessa área.

A Competência 1 objetiva compreender diferentes linguagens e práticas socioculturais, bem como mobilizar esses conhecimentos para se construírem discursos na atuação social. É importante destacar

que essa competência apresenta inclinação praxiológica, ao procurar instigar, conforme frisa hooks (2017), a participação social e a interpretação crítica da realidade, critérios consonantes com a educação como prática da liberdade. A Competência 2, por sua vez, frisa o caráter identitário e ideológico que permeia as práticas sociais, aspecto tão caro à formação dos sujeitos brasileiros, marcados pelos lanhos coloniais que perpetuam a exclusão social ainda no século XXI. Há, aqui, uma preocupação de dar visibilidade às relações hierárquicas de dominação estabelecidas historicamente, já que a competência sinaliza que as relações de poder – assim como seus conflitos, engendrados pelas práticas sociais de linguagens – devem ser compreendidas, a fim de que haja atuação social fundamentada nos Direitos Humanos. Então, o autoconhecimento, a empatia, a alteridade, o diálogo e a cooperação são valores que devem ser investidos na educação, com vistas a combater preconceitos de qualquer ordem. Notamos, assim, que essa competência dialoga com uma atitude decolonial, capaz de gerar transformação no mundo quando a primeira mudança é a do próprio sujeito, que, por meio de seu “grito de espanto”, passa por processos de reconhecimento identitário (MALDONADO-TORRES, 2008).

A Competência 3 defende que as diferentes linguagens devem ser utilizadas no exercício da autonomia, do protagonismo, da autoria e da colaboração, tanto no viés pessoal quanto no viés social. Essa perspectiva, mais uma vez, é apresentada em consonância com a necessidade de se desenvolver senso crítico alinhado aos Direitos Humanos, promovendo-os de modo articulado com a consciência socioambiental e com o consumo (regional e global) responsável. Entendemos, em suma, que essa competência evoca a Agenda 2030, estabelecida pela ONU, ao se situarem os sujeitos como agentes que visam a preservar a natureza. Já a Competência 4 amplia a Competência 2, ao se apresentarem as línguas como fenômenos vivos e heterogêneos, que se adequam ao contexto de uso, e fazem emergir as expressões identitárias e as formações ideológicas. Por meio desse entendimento, a BNCC reconhece que língua e sociedade – indissociáveis e dialógicas – integram a organização do mundo e das próprias identidades. Assim, a língua(gem) se dissocia de um viés acrítico, situando-se como construto variável e ideológico que reflete um patrimônio cuja alteridade deve ser respeitada.

A Competência 5 sugere a negociação de sentidos nas práticas corporais. O documento, mais uma vez, coloca em perspectiva a expressão de valores identitários, os quais devem ser construídos a serviço do respeito à diversidade, sugerindo que os/as estudantes experimentem tais práticas com momentos de reflexão, de leitura e de produção de discursos. A Competência 6 prevê a necessidade de se apreciarem esteticamente produções artísticas e culturais quanto à mobilização das diferentes linguagens que geram sentidos, considerando-se o viés crítico e criativo, bem como o respeito à diversidade dos saberes, das identidades e das culturas. Por fim, a Competência 7 refere-se às práticas que devem ser mobilizadas no universo digital, aspecto articulado às práticas socioculturais contemporâneas. Assim, os/as estudantes devem expandir as formas de produção de sentidos, engajando-se em práticas socioculturais autorais e coletivas, de modo a “aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 490).

Por fim, assumimos ser evidente que a BNCC engendra em seu bojo noções caras à sociedade brasileira do século XXI, sobretudo em relação ao respeito identitário e à busca pela erradicação do preconceito, por meio de competências socioemocionais articuladas ao viés crítico de uma educação

emancipadora, que busca a liberdade pessoal, social e intelectual. É indiscutível que o documento, por si só, já abra espaço para discutirmos Política e Planejamento Linguístico adequados a estudantes da Educação Básica. Na seção 3, veremos como as premissas aventadas pela BNCC estão, de algum modo, presentes na “Cartilha do Participante” do ENEM de 2022, que orienta uma avaliação global realizada ao final do Ensino Médio.

2 Gêneros Discursivos: por trajetórias multimodais e críticas

Nesta seção, propomos um caminho teórico que explicita a noção de gêneros discursivos adotada neste trabalho, a qual é resultante da confluência entre as vertentes sócio-histórica, dialógica (BAKHTIN, 2010 [1992]), sociorretórica, pragmático-cultural (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2004), interacionista e sociodiscursiva (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996; BRONCKART, 2007 [1999], 2001); e perspectiva tal noção por trajetórias multimodais e críticas, considerando-se o debate concernente à análise interacional multimodal (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014) e à pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Partimos do pressuposto de que todo texto, vinculado a dado gênero discursivo, é multimodal e, em certa medida, crítico, visto que reúne mais de uma manifestação semiótica (a monomodalidade é, portanto, um mito), e projeta nossas inscrições ideológicas e identitárias no mundo (nenhum texto é desprovido de ideologia). Nesse sentido, argumentamos haver contínuos entre textos menos/mais multissemióticos e menos/mais críticos, e não dicotomias do tipo monomodal/multimodal e crítico/acrítico. Para ilustrar essas trajetórias multimodais e críticas que constituem os gêneros discursivos, traremos excertos de atividades de produção de textos propostas no livro didático “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2016), obra direcionada a estudantes do Ensino Médio.

Acerca da primeira vertente teórica, Bakhtin (2010 [1992]) propõe uma correlação entre as atividades humanas e a emergência de gêneros discursivos nas interações (os gêneros existem porque há atividades humanas que os motivam socialmente), elegendo, do ponto de vista teórico, o enunciado (e não a oração) como unidade real e concreta da interação. Sob a perspectiva sócio-histórica e dialógica, os gêneros discursivos são definidos como tipos de enunciados relativamente estáveis, sendo compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2010 [1992]). Destacamos que a tônica deva incidir nos componentes mais funcionais, subjetivos e dinâmicos do construto, isto é, no termo ‘relativamente’ e nas manifestações estilísticas, os quais são guiados pelos componentes mais formais, objetivos e estáticos, a saber: o estável, o plano composicional e o conteúdo temático (ALBUQUERQUE, 2017).

No que tange à segunda vertente teórica, os gêneros discursivos são concebidos, em certa alusão ao paradigma bakhtiniano, como ações retóricas tipificadas a partir de experiências socioculturais recorrentes (MILLER, 1984), de modo que os sujeitos, ao se inscreverem em dado gênero

discursivo, passam a agir de modo típico e a coordenar seus atos de fala com seus pares (BAZERMAN, 2004). Sob a perspectiva sociorretórica e pragmático-cultural, gêneros discursivos são situação retórica recorrente e tipificada (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2004). Cabe destacar que, nessa vertente teórica, o reconhecimento das situações retóricas é psicossocial (BAZERMAN, 2004), e a tipificação e a recorrência são intersubjetivas (MILLER, 1984), o que, ao encontro da vertente anterior, transcede dimensões genéricas materiais/formais.

Relativamente à terceira vertente teórica, a noção de gênero também preserva o caráter acional das vertentes anteriores, perspectivando o/a interagente como ser agentivo, intencional e semiótico. Ao produzirmos ações de linguagem, mobilizamos conteúdo referencial semiotizado em congruência com a situação comunicativa (BRONCKART, 2001), por meio de textos, vinculados a dados tipos de discursos, com sequências textuais, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos específicos (BRONCKART, 2007 [1999]). Dolz e Schneuwly (1996) consideram que as práticas linguísticas, as quais integram o repertório sociocultural de dado grupo, funcionam como ferramenta de interação que, cristalizadas sob a forma de gêneros, possibilitam a (re)construção dos significados sociais. O caráter fluido da noção de gênero igualmente integra a vertente interacionista e sociodiscursiva, na medida em que os gêneros discursivos se adaptam às necessidades intersubjetivas e permanecem como modelos disponíveis socialmente (BRONCKART, 2007 [1999]).

A seguir, apresentamos a primeira tarefa do livro didático no que diz respeito à presença das três vertentes teóricas na concepção de gêneros discursivos que, de algum modo, se aplica ao enunciado a ser analisado. Após lerem cinco cartas de leitor e realizarem atividades de leitura (compreensão e interpretação), os/as estudantes são instigados/as a produzir uma carta de leitor, motivados/as pela leitura de uma publicação de interesse pessoal.

PRODUZINDO A CARTA DE LEITOR

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escolham um jornal ou uma revista para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da escola, da cidade, do Estado ou uma revista que trate de música, esportes, cinema, etc., impressos ou digitais. Seleccionem na publicação escolhida uma matéria ou reportagem que seja interessante e que, do ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda dos dois tipos. Escrevam então uma carta ao jornal ou à revista, comentando a matéria ou reportagem. Na assinatura da carta, pode constar o nome dos integrantes do grupo e a identificação da turma e da escola.



FIGURA 1 - Carta de leitor
Fonte: Cereja e Magalhães (2016, p. 122).

O caráter acional que transversaliza as três vertentes teóricas – gêneros são decorrentes das atividades humanas, são situação retórica recorrente e tipificada, e são ação de linguagem – está fortemente

presente no enunciado, ao se propor que os/as estudantes vivenciem uma prática sociocultural cotidiana: a leitura de um jornal ou de uma revista e a subsequente escrita de uma carta ao veículo de comunicação escolhido. Nesse caso, a leitura de jornal/revista é mais comum que a escrita de uma carta de leitor, mas, sem dúvida, a experiência leitora, que é bastante empírica, fundamenta a emergência social da escrita de uma carta de leitor, situando os/as alunos/as nessa cena genérica³. Mesmo não sendo tão comum a escrita de cartas de leitor, a experiência de leitura transcende decodificar, compreender e interpretar textos, dado que, de alguma forma, (re)agimos à leitura, seja nas avaliações que intimamente fazemos, seja nos comentários com terceiros/as.

Na sequência dessa proposta, listam-se algumas sugestões relativas ao planejamento do texto e às etapas de revisão/reescrita, mesclando-se orientações formais (inclusão de informações estruturais, tais como data, edição, título da matéria e nome do jornalista) e, em maior proporção, orientações funcionais (construção argumentativa, expectativas do/a interlocutor/a, usos de linguagem etc). De certa forma, a tarefa (figura 1) já abre espaço para tratarmos das trajetórias multimodais e críticas, considerando-se, no primeiro caso, o destaque dado tanto ao título “Produzindo a Carta de Leitor” quanto à imagem, que reforçam, respectivamente, o foco da tarefa e a prática sociocultural de leitura de jornais/revistas; e, no segundo caso, o teor crítico que fundamentará os pontos de vista a serem construídos no texto.

Em consonância com Kress (2015), concebemos a multimodalidade como uma abordagem (e não como uma teoria), visto ser um fenômeno que integra o mundo sociossemiótico. Sob esse prisma, o mundo é multimodal e, em nossa concepção, as interações – em textos orais, escritos e digitais – são multimodais (NORRIS, 2004), o que nos faz adotar, como abordagem teórica, a análise interacional multimodal. Para apresentarmos a abordagem, traremos seis conceitos-chave, os quais se aplicam em um âmbito teórico-metodológico, na medida em que articulam caminho teórico e categorias analíticas. O primeiro é o próprio conceito de **interação**, cujo foco incide na construção conjunta e intersubjetiva de sentidos pelos/as interagentes. O segundo é o **modo comunicativo**, concebido como meio de mediação a partir do qual os/as atores/atrizes sociais coconstróem sentidos (NORRIS, 2004, 2011 [2009]), transcendendo-se conteúdos referenciais materializados, uma vez que os modos comunicativos são socioculturalmente moldados.

O terceiro é a **ação mediada**, que inclui ações de nível superior (maior unidade de sentido), ações de nível inferior (menor unidade de sentido) e ações congeladas (ações anteriores ou objetos que podem ser mencionados em dada interação) (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014). O quarto é a **densidade modal**, que é, em um texto, construída (i) pela intensidade modal, que, por empréstimo da física, é associada à massa por unidade de volume (densidade); e (ii) pela complexidade modal, que, por empréstimo da química, é associada à combinação de substâncias (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014). O quinto é a relação entre **densidade modal, ações de nível superior e níveis de atenção**, de modo que as maiores

3 A cena genérica, conceito proposto por Maingueneau (2001), diz respeito ao “enquadre que os gêneros possibilitam aos participantes inscritos, com base, evidentemente, nas práticas sociais que os próprios gêneros evocam” (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 354).

densidades modais percebidas nas ações de nível superior estão diretamente relacionadas ao nível de atenção/consciência do/a interagente (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2014).

O sexto é a **configuração modal**, que se relaciona com o grau de atenção/consciência e de engajamento dos/as interlocutores/as (NORRIS, 2004, 2011 [2009]). Essa configuração modal, decorrente da integração de todos os conceitos anteriormente apresentados, pode ser visualizada na seguinte situação hipotética. Ao participarmos de dada conversa telefônica (ação de nível superior), articulamos tom de voz, pausas e acentos (ações de nível inferior) e fazemos referência a diversas situações ocorridas (ações congeladas). Nessa mesma conversa, algumas semioses podem se tornar mais densas tanto por usos mais intensos, como tom de voz irônico (intensidade modal); quanto pela integração de ações, como a associação entre pausas longas e suspiros (complexidade modal). Nesse exemplo, os/as atores/atrizes sociais podem ter percepções distintas quanto à ironia e à decepção (pausa longa e suspiro), a depender dos níveis atencionais/perceptuais dirigidos às semioses enunciadas. Na sequência, trazemos a segunda tarefa do livro didático para explorarmos essas configurações (multi)modais no gênero discursivo divulgação científica.

PRODUZINDO O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

2. Produzam um texto de divulgação científica relacionado ao tema Saúde, bem-estar e alimentação.
Escolham um dos assuntos sugeridos a seguir, ou outro, se preferirem, para servir de base à abordagem do tema.

- O consumo de *junk food*.
- Alimentação saudável.
- As substâncias que compõem os alimentos industrializados e sua relação com a saúde humana.
- Alimentos orgânicos.
- Os alimentos transgênicos e sua relação com o organismo humano.
- A utilização de plantas e ervas em tratamentos de saúde.
- Como o organismo humano faz a digestão de diferentes alimentos.
- A corrida contra o tempo na sociedade atual e sua relação com a alimentação.
- Obesidade, bulimia e anorexia.

Para ampliar os conhecimentos que vocês já têm sobre o tema, leiam o painel de textos a seguir e façam pesquisas na Internet, em livros, enciclopédias, jornais, revistas, etc.
É conveniente ter nessa pesquisa também o apoio do professor de Biologia, para orientação e esclarecimentos.

FIGURA 2 - Divulgação científica.
Fonte: Cereja e Magalhães (2016, p. 62 – com adaptações).

A proposta de redação é precedida pela leitura do texto “Enfrentando a tempestade”, um artigo publicado na revista *Scientific American Brasil*. Em suma, o texto (ação de nível superior), situado entre as páginas 59 e 60 (CEREJA; MAGALHÃES, 2016), articula distintos recursos semióticos (ações de nível inferior) na construção de sentidos: título (cor verde, negrito e centralizado); subtítulo (cor preta, negrito e centralizado); nome do articulista (cor preta, negrito, centralizado e tamanho de fonte menor); imagem do pernilongo *Anopheles* esmagado por uma gota de água (imagem e legenda)

à direita; termos estrangeiros (itálico); corpo do texto (reco de parágrafo e tamanho de fonte padrão); biografia do autor do artigo (final do texto e tamanho de fonte menor); e *links* (final do texto e tamanho de fonte bem menor). Com a alternância de cores, destaques, tamanhos e informações (verbo-visuais), os níveis atencionais potencialmente se dirigem para o que se torna semioticamente mais denso/intenso para o/a leitor/a.

No enunciado da figura 2, destacam-se a proposta (produzir o texto de divulgação científica) e o tema (“Saúde, bem-estar e alimentação”), com a provável finalidade de que o/a estudante, diante de tantas informações disponíveis, não fuja à proposta de escrita e ao tema a ser desenvolvido. Assim, ao visitar a proposta durante a elaboração do texto, é provável que essas informações se tornem mais densas e, por conseguinte, chamem mais a atenção do/a produtor/a do texto. Outro aspecto que merece destaque é a lista de assuntos sugeridos, que é precedida pelo verbo “Escolham” e apresentada com marcadores na cor roxa, acionando, na memória do/a estudante, a informação de que ele/a pode escolher uma das opções. As informações abaixo dessa lista tendem a ser menos densas, já que, por serem recomendações para pesquisa e para consulta ao/a professor/a de biologia, não impactam diretamente na escrita do texto.

No âmbito dos multiletramentos, acompanhamos sucessivos giros epistêmicos em torno do debate sobre o assunto, marcado por distintas terminologias. O letramento, no singular, como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2012 [1998], p. 18) passa a ser perspectivado como letramento autônomo, que independe do contexto social e se relaciona com as práticas sociais escolares (STREET, 1984). Por sua vez, o letramento ideológico emerge para contestar o modelo autônomo (STREET, 1995), focalizando-se a diversidade de práticas socioculturais (STREET, 1984). No clássico artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, o Grupo de Nova Londres (1996) propõe o termo ‘multiletramentos’ para abarcar sociedades diversas e globalizadas; contemplar a pluralidade de textos com a articulação de vários modos (de linguagem); ampliar o acesso a distintos usos de linguagem; possibilitar a plena participação social; e fomentar engajamento crítico.

Nasceram, das reflexões do Grupo de Nova Londres (1996), quatro movimentos da pedagogia de multiletramentos: **prática situada** (imersão em práticas significativas, a partir da diagnose das necessidades afetivas e socioculturais de toda a comunidade, com a participação de especialistas que atuam como mentores/as e *designers* dos processos de aprendizagem); **instrução explícita** (intervenções ativas que servem como andaimes da aprendizagem, distanciando-se do ensino pautado em transmissão direta de conhecimentos, treinos e exercícios de memorização mecânica); **enquadramento crítico** (mediação do/a professor/a para que os/as estudantes criem distanciamento pessoal e teórico em relação ao que aprenderam e desenvolvam senso crítico); e **prática transformadora** (desenvolvimento de estratégias para que os/as estudantes planejem e realizem novas práticas ancoradas aos seus próprios objetivos e aos seus próprios valores).

Sob o prisma desse debate, exploramos a terceira tarefa do livro didático, a fim de tratarmos, em especial, do enquadramento crítico e da prática transformadora que potencialmente integram

tarefas ancoradas na perspectiva dos gêneros discursivos. Na tarefa em questão, disponibilizam-se duas cartas argumentativas (uma de reclamação e outra de solicitação) com questões de leitura (compreensão e interpretação de textos) e uma terceira carta para um exercício de reescrita. Na sequência, propõe-se a produção do gênero discursivo carta argumentativa de reclamação ou de solicitação, conforme ilustra a figura 3.

2. Você já passou por um problema que poderia ter sido amenizado com uma carta de reclamação? Discuta com os colegas e o professor sobre problemas que atualmente estejam afligindo diretamente a comunidade escolar ou o bairro, e que deveriam receber maior atenção dos responsáveis. Vocês podem pensar, por exemplo, em problemas relacionados aos temas a seguir.

- Falta de parques e de áreas de lazer no município
- Falta de bibliotecas públicas no bairro
- Falta de manutenção das praças públicas
- Falta de segurança nas imediações da escola ou no bairro
- Má qualidade do transporte coletivo
- Falta de wi-fi gratuito na escola ou em lugares públicos do bairro ou da cidade
- Falta de cursos oferecidos gratuitamente pela prefeitura à comunidade para promover a inclusão digital de jovens e idosos
- Ausência de equipamento de informática na escola ou dificuldade de acesso a ele

Escolham um dos temas e, em pequenos grupos, produzam uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação. Depois enviem-na à direção da escola ou ao órgão público competente ou divulguem-na pela Internet.

FIGURA 3 - Cartas argumentativas de reclamação e de solicitação.

Fonte: Cereja e Magalhães (2016, p. 153 – com adaptações).

Inicialmente, a tarefa traz a sensibilização para uma questão que dificilmente não assolaria um/a estudante de Ensino Médio – problemas que atingem à comunidade escolar ou ao bairro. Similarmente ao que ocorreu na tarefa 2, destacam-se problemas que podem, de algum modo, ocorrer na comunidade (escola/bairro) a que o/a estudante pertence. Ao escolher um dos temas, o/a aluno/a deve produzir a carta e enviá-la ao/à seu/sua destinatário/a. Com essa proposta, podemos constatar que a discussão sobre problemas que atingem a comunidade (**prática situada**), realizada com os/as colegas e o/a professor/a, motivaria a escolha de um dos temas, a produção da carta e o envio ao/à destinatário/a (**instrução explícita**). Além de temáticas críticas, frisamos que a própria constituição do gênero discursivo carta argumentativa de reclamação ou de solicitação colabora para uma construção textual com **enquadramento crítico** e para a proposição de uma **prática transformadora**.

Por fim, salientamos que não nos cabe insistir no truísmo de que os gêneros discursivos não são monomodais e acrílicos, haja vista a quantidade de publicações nacionais e internacionais que, de algum modo, já atestam essa afirmação. Assumimos, assim, que nosso caminho teórico, além de ratificar esse caráter multissemiótico e crítico, nos convoca a investir em práticas pedagógicas como ações que focalizam as dimensões funcionais do construto. Em outras palavras, devemos compreender que a materialidade textual e seus ‘vazios naturais’ (ANTUNES, 2009) emergem das práticas socioculturais, as quais situam sujeitos que utilizam, criticamente, seus enunciados (como unidade real e concreta da interação) em distintas configurações multimodais. Trazer uma incursão genérica

pautada (quase) exclusivamente em dimensões formais/estruturais significa negligenciar, por completo, as trajetórias multimodais e críticas inerentes aos textos.

3 O ENEM e a prova de Redação: caminhos perspectivados pela “Cartilha do Participante”

Sabemos que a avaliação externa em larga escala é uma estratégia inerentemente política, já que confere relevo à relação entre educação, sociedade, sujeitos e Estado, revelando o projeto de sociedade materializado nas/pelas práticas pedagógicas firmadas em políticas públicas de educação. Na mesma medida, sabemos que o percurso da materialização dos direitos fundamentais – sobretudo os concernentes à educação, instituição inaugurada historiograficamente em nosso país no período colonial – ainda é marcado pelos lanhos da colonização do ser, do saber e do poder. Embora muitas lutas pela erradicação da desigualdade tenham sido travadas pelos documentos oficiais, sobretudo por meio de uma educação de resistência que promove a autonomia e, no dizer de hooks (2017), o ‘educar para transgredir’, é preciso reconhecer que ainda persistem, na educação formal, práticas socioculturais hegemônicas capazes de promover a manutenção de privilégios.

A sala de aula é, por excelência, um espaço multicultural, em que se conjugam diversas histórias e experiências de vida. À vista dessa dinâmica plural, a avaliação deveria se tornar tema de diversas discussões no âmbito político-pedagógico, tendo em vista que sua institucionalização deve fazer valer a autonomia dos sujeitos-estudantes, o que implica entender a necessidade de se erradicarem práticas pedagógicas coloniais, demandando, para tanto, estarmos atentos/as às formas de (re)produção de um viés excludente (LOURO, 1997). Por essa razão, afiliamo-nos a Pennycook (1998) quanto à necessidade de assumirmos postura moral e crítica para transformar um mundo cunhado na/pela desigualdade, o que pode acontecer se compreendermos o papel do discurso na formação de sujeitos múltiplos (PENNYCOOK, 2006).

A década de 1960 foi um marco no que tange à preocupação estatal em mensurar o rendimento dos/as alunos/as por meio de testes educacionais realizados no Brasil. À época, a educação era pautada em uma visão tecnicista e, por isso, as produções teóricas sobre avaliação tinham como percepção a avaliação orientada exclusivamente por objetivos. Nessa perspectiva utilitarista, entendia-se que a maior produtividade no sistema de ensino só poderia ser conquistada por meio da racionalização do trabalho (SOUSA, 1997). A partir da assinatura da BNCC, entendemos que houve a substituição de um viés mecanicista por uma perspectiva crítica da língua(gem), em prol da educação pautada na autonomia. Todavia, assumimos haver ainda resquícios dessa visão utilitarista, considerando-se, por exemplo, a perpetuação mecânica de práticas pedagógicas envolvendo processos de leitura e de escrita, questão a ser ampliada por nós mais adiante.

Criado em 1998, o ENEM é uma das principais avaliações de larga escala realizada por estudantes que concluem a Educação Básica, com o destaque para a possibilidade de tais estudantes aplicarem a nota no Sisu (Sistema de Seleção Unificada) no ingresso ao Ensino Superior no Brasil e, ainda, em algumas universidades no exterior. Para além disso, o ENEM ainda é instrumento para acesso a programas do Governo Federal, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), o que atesta sua força de resistência como política pública que, ao procurar executar as garantias constitucionais, fortalece o estado democrático de direito. Por isso, esse certame deve ter espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se a inerente ação modeladora no currículo do Ensino Médio e a ação contra-hegemônica combativa à colonização do ser.

Nesta seção, discutiremos, a partir da figura 4, a avaliação da prova de Redação do ENEM, divulgada pela “Cartilha do Participante”, restringindo-nos à Competência 2, a fim de fazermos algumas inter-relações com as competências previstas na BNCC. Após esse momento, daremos destaque à Competência 2, que se dedica, entre outros aspectos, à construção de repertório sociocultural, conforme ilustra a figura 5.

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
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 em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

FIGURA 4 - Competências avaliativas da prova de redação do ENEM
 Fonte: Brasil (2022, p. 5).

Em relação à correção, feita por professores/as de Língua Portuguesa que realizam um curso de formação anual, sabemos que cada avaliador/a é responsável por atribuir uma nota entre 0 e 200 em cada competência. A nota final do/a participante é, então, a média aritmética das notas atribuídas pelos/as avaliadores/as, com exceção de casos de discrepância⁴, em que a prova é encaminhada

4 Considera-se discrepância quando as notas forem diferentes em mais de 100 pontos (no total) ou em mais de 80 pontos (em qualquer competência), de modo que, nesses casos, a nota final será a média aritmética das duas notas totais que forem mais próximas (BRASIL, 2022).

a um/a terceiro/a avaliador/a. Todavia, impera no imaginário social coletivo um misticismo no que tange à (im)precisão dos critérios avaliativos utilizados pela equipe. Para mitigar essa questão, o MEC costuma divulgar anualmente a “Cartilha do Participante”, documento que apresenta as competências avaliativas e divulga amostras de redações que obtiveram nota máxima no certame. Diante disso, a própria cartilha sinaliza ter o objetivo de detalhar as competências e ajudar na preparação para o exame (BRASIL, 2022). Explicitar, então, os critérios avaliativos nos parece um avanço no que se refere à tentativa de diminuir a desigualdade, haja vista que todos/as os/as participantes, em princípio, podem se balizar pelo documento.

Segundo a cartilha, o/a candidato deve, na 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 e prosa” (BRASIL, 2022, p. 11), avaliando-se a adequação quanto a três aspectos: proposta de redação, tipologia textual esperada e uso de repertório sociocultural produtivo. No que tange à tipologia, o documento explicita que o texto a ser redigido se define como “um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de um ponto de vista” (BRASIL, 2022, p. 11). Como vimos na seção da BNCC, o desenvolvimento crítico é componente que orienta o currículo nacional, proposta consonante com o requisito de textos argumentativos. No entanto, tendo em vista a dissertação escolar ser, em nosso entendimento, um texto que não materializa a criticidade em instâncias socioculturais de uso efetivo de língua(gem), dado que se enquadra em uma esfera artificial de produção e de (não)circulação, a escolha do gênero, em atendimento à tipologia almejada, mostra-se distante de uma proposta curricular assentada na autonomia dos sujeitos linguísticos, que devem fazer valer sua marca no mundo⁵. Ora, se a língua é considerada fenômeno vivo que se adequa à situação comunicativa, conforme vimos na Competência 4 da BNCC, parece-nos incoerente escolher um gênero discursivo tão rígido (e artificial) no que se refere a uma restrita finalidade enunciativa, o que tolhe a liberdade criativa e a legítima autonomia dos sujeitos-autores.

Em relação ao tema, a cartilha utiliza como exemplo a proposta de 2021 para explicitar como se dá a avaliação desse quesito. “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil” foi a proposta do ENEM de 2022, a qual consideramos de extrema pertinência social. Logo no início, informa-se na cartilha que um dos principais problemas identificados nas produções é a fuga ao foco temático. Por isso, o documento apresenta a noção de ‘recorte temático’, que deve ser respeitado pelo/a candidato/a, de modo a se considerarem as diversas dimensões previstas nos textos motivadores. Partindo-se do pressuposto de que o assunto mais amplo foi ‘registro civil’, o documento ainda pondera que a produção textual enquadrada em nota máxima precisaria relacionar essa documentação ao acesso à cidadania, de forma que a abordagem parcial do tema seria baseada somente no assunto mais amplo. No que tange à proposta, evidenciamos que o caráter orientador do

5 Acerca da noção de autonomia na dissertação escolar, a Cartilha explicita, na Competência 3, que será avaliada a noção de autoria na organização das informações, dos fatos e das opiniões relacionados ao tema proposto, bem como na defesa do ponto de vista. Todavia, não se explicita o que seria, de fato, essa noção, o que a torna pouco concreta ao/a participante, que não possui referência prática de como ela pode/deve ser materializada nas esferas textuais.

documento é atendido e, em certa medida, se alinha ao objetivo geral do currículo da Educação Básica no que se refere à resolução de problemas da vida cotidiana.

Com relação ao repertório sociocultural, definido como “uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta” (BRASIL, 2022, p. 11), a cartilha recomenda que o/a candidato/a não transcreva nem se restrinja às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, já que o repertório deve ser, ao mesmo tempo, legítimo, pertinente e produtivo. Ou seja, ele deve, respectivamente, se relacionar a alguma área do conhecimento, se alinhar a algum dos eixos temáticos da proposta de redação e, por fim, se associar à linha argumentativa empreendida pelo texto, deixando explícito que ele serve a “um propósito muito bem definido” (BRASIL, 2022, p. 11). Ora, há diversos benefícios pedagógicos relativos à avaliação da bagagem sociocultural que auxilia o/a candidato/a a validar seu ponto de vista, aspecto coerente com a proposta de uma educação crítica. No entanto, é necessário alertar para o fato de que, na prática, a inserção do repertório pode se tornar mecanicista, de modo que tal critério avaliativo pode ganhar caráter colonial devido à imposição epistemológica do que seria considerada ‘área do conhecimento’, aspecto que pode, inclusive, ser ratificado pela escrita de um gênero discursivo socioculturalmente artificial. Em nossa visão, esse risco ocorre devido ao silenciamento do documento quanto a uma definição precisa do que seria considerado conhecimento (ele é formal? Informal? Acadêmico? Ou todas as opções?). Portanto, o que a BNCC prevê na Competência 6 não é totalmente efetivado, já que o viés crítico e criativo concernente à diversidade de saberes é sequestrado por uma inclinação colonial que traz opacidade ao critério avaliativo.

Por fim, salientamos que a avaliação da Competência 2 é, assim como todas as outras, dividida em faixas de 40 pontos, conforme apresentado na figura 5.

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	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.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota zero e é anulada.

FIGURA 5 - Faixas avaliativas da Competência 2 da prova de redação do ENEM
 Fonte: Brasil (2022, p. 16).

Entendemos haver alguns descompassos referentes à divisão das faixas avaliativas, os quais advêm da falta de precisão quanto ao conceito de repertório e do requisito de uma tipologia textual desvinculada de multissemiões críticas e de gêneros efetivamente socioculturais. Então, as palavras ‘excelente’, ‘bom’, ‘mediano’, ‘insuficiente’ e ‘precário’ pertencem a campos semânticos de ordem valorativa, sinalizando-se vagueza referencial. Aqui, cabe destacar que esses juízos de valor não são universais, posto que apresentam o viés ideológico daquilo que o certame considera como ‘correto’, o que atesta a ineficácia da escolha lexical dessas palavras desacompanhadas de sentido mais preciso. Sabemos, obviamente, que a construção de sentidos no texto decorre de partilha intersubjetiva, mas validar em um documento, cujo objetivo é desmistificar os critérios avaliativos do certame, essa imprecisão semântica colabora para etiquetar o mundo de acordo com uma visão que se afasta da democratização do saber. Por isso, se não há precisão quanto ao sentido pretendido por esses adjetivos, há, de alguma forma, a perpetuação de formas coloniais que a tanto custo a BNCC procurou combater.

4 Entre o ENEM e a BNCC: um esboço de sequência didática

Almejamos trazer uma contribuição para o ensino de texto, com uma proposta pedagógica que possibilite aos/às docentes favorecer o desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias para a escrita de textos no ENEM. Para tanto, dividimos esta seção em três blocos: (i) a apresentação do procedimento de sequência didática (DOLZ *et al.*, 2004); (ii) os atributos do gênero dissertação escolar, produção exigida na prova de redação do ENEM, que traz certa incompatibilidade com a propositura de uma sequência didática, dado seu caráter exclusivamente avaliativo e artificializado; e (iii) o esboço de uma sequência didática que explore o texto (multissemiótico e crítico) como objeto pedagógico, por meio do gênero discursivo artigo de opinião, em congruência com a expectativa da BNCC e, em certa medida, com a prova de redação do ENEM. Mais do que antagonizar BNCC e ENEM, desejamos traçar algumas ações análogas entre os gêneros previstos na BNCC e o gênero exigido no ENEM.

A proposta das sequências didáticas nasce de algumas inquietudes de Dolz *et al.* (2004) no ensino da escrita e da oralidade. Ao definir o procedimento, considera-se a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, possibilitando, a um só tempo, integrar oralidade e escrita, abarcar a escolaridade exigida, centrar-se nas dimensões textuais, oferecer material para inspirar futuras produções, ser modular e favorecer a elaboração de projetos (DOLZ *et al.*, 2004, p. 82). Sob essa perspectiva das sequências didáticas, os gêneros discursivos e o texto – objetos de ensino de língua(gem) – se perspectivam como produtos situados entre as práticas socioculturais (empíricas do gênero) e as situações pedagógicas simuladas, tratando-se, assim, de uma transposição didática (PIETRO;

SCHNEUWLY, 2019). O modelo proposto pelo grupo de professores (DOLZ *et al.*, 2004) é esquematicamente representado pela figura 6.

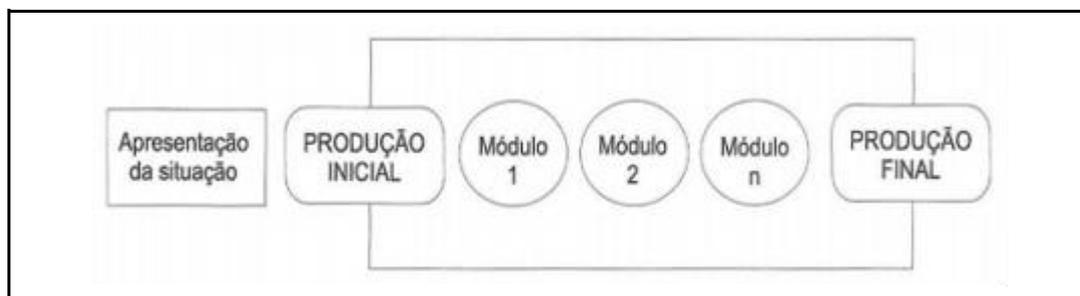


FIGURA 6 - Esquema da sequência didática
Fonte: Dolz *et al.* (2004, p. 83).

O primeiro momento – apresentação da situação – consiste em apresentar aos/às discentes um projeto de comunicação bem definido (situar o gênero discursivo, os/as interlocutores convocados/as, a forma da produção e os/as participantes da produção), a ser desenvolvido em sala de aula, a fim de que se preparem os conteúdos dos textos a serem produzidos (DOLZ *et al.*, 2004). Nessa etapa, os/as estudantes teriam contato com o contexto que motivaria, na etapa subsequente, a produção inicial, fazendo-se a leitura de textos motivadores, inscritos em gêneros motivadores. Salientamos que os textos motivadores fazem uma sensibilização para o tema da produção, ao passo que gêneros discursivos prévios podem motivar a emergência de outros gêneros discursivos – a leitura de uma reportagem, por exemplo, pode motivar a escrita de uma carta de leitor. O segundo momento – a produção inicial – possibilita um primeiro contato com o gênero discursivo e, ao mesmo tempo, a realização de uma avaliação formativa, cuja finalidade é fazer uma diagnose dos conhecimentos prévios dos/as estudantes (DOLZ *et al.*, 2004).

A partir dessa diagnose, passa-se ao terceiro momento – a proposição de módulos –, que tem, como finalidade, “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 87). A cada módulo, é possível que o/a professor/a auxilie na superação de distintas dificuldades, alterne atividades e exercícios, e capitalize aquisições (DOLZ *et al.*, 2004), considerando-se, sobretudo, que cada discente pode ter dificuldades particulares, que cada gênero discursivo pode demandar atividades específicas e que cada estudante pode, a seu modo, empregar as aprendizagens adquiridas em situações análogas. O quarto momento – a produção final – oferece ao/à aprendiz a possibilidade de colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas nos módulos e de avaliar seu próprio progresso, refletindo-se sobre as metas atingidas e sobre os investimentos a serem feitos.

Em se tratando de escrita (redação), há um inegável abismo entre o ENEM e a BNCC no que tange à noção de gêneros discursivos em sua plenitude, especialmente quando consideramos as múltiplas semioses que podem integrar os textos e as múltiplas práticas socioculturais que se valem

da argumentação. Assim como Albuquerque e Souza (2022), consideramos artificial o gênero dissertação escolar, o que significa assumir que ele, em certa medida, não é “plenamente um gênero discursivo, visto não se situar como uma prática comunicativa efetivamente sociocultural” (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2022, p. 170). Entretanto, sua prática “insiste como exigência revigorada nos meios e nos eventos escolares, além do suporte que dá a outros eventos específicos fora da escola...” (HERÊNIO; SANTOS, 2020, p. 260), o que faz com que a dissertação escolar seja, sim, um gênero artificial. Vejamos, na figura 7, como a proposta de produção do gênero discursivo dissertação escolar (texto dissertativo-argumentativo) se dissocia de práticas comunicativas efetivamente socioculturais.

PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

As ferramentas digitais estão presentes, atualmente, em todas as áreas das atividades humanas. Assim, será que um jovem pode, hoje, viver bem sem ter acesso a essas ferramentas? Ele poderá competir em igualdade de condições no mundo da escola e do trabalho? Qual é o papel do Estado em relação aos milhares de jovens que ainda estão excluídos da “era da informática”?

A fim de colher informações para realizar um debate e produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre a inclusão digital dos jovens, leia trechos de uma entrevista dada pela professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Léa da Cruz Fagundes, pioneira no uso da informática educacional no Brasil.



FIGURA 7 - Dissertação escolar
 Fonte: Cereja e Magalhães (2016, p. 268).

Na primeira parte do enunciado, formulam-se algumas perguntas reflexivas, com vistas a sensibilizar os/as estudantes para a temática sobre a qual escreverão e a traçar possíveis caminhos para a construção argumentativa. Na segunda parte do enunciado, recomenda-se a leitura da entrevista com a professora Léa da Cruz Fagundes, a fim de se selecionarem informações tanto para o debate quanto para a escrita da dissertação escolar. A tarefa em questão traz um enunciado muito comum em avaliações do tipo ENEM, restringindo-se a trazer textos motivadores e a propor um tema socialmente relevante, ações que, sem dúvida, são interessantes. No entanto, esse tipo de proposta deixa de estabelecer interlocutores/as verdadeiramente sociais e propósito comunicativo vinculado a práticas socioculturais, limitando-se ao par examinador/a-examinado/a e à tarefa de se escrever para ser avaliado/a. Em outras palavras, um enunciado do tipo “redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema”, por si só, já apagaria “quem escreve, para quem se escreve e quais as condições concretas de enunciação” (VIDON, 2018, p. 41 – grifos do autor).

A escrita da dissertação escolar é, segundo Vidon (2018), motivada por um ideal de modelo de texto/discurso esperado/desejado em esferas sociais (ciência, estado, ensino), construindo-se um sujeito descorporificado que se abstrai da realidade e usa a língua tão somente como instrumento de expressão e comunicação de seu pensamento. Em síntese, a dissertação escolar apresenta enunciação dessubjetivada de parâmetros discursivos, horizonte discursivo

generalizante/universalizante e auditório universal; e convoca interlocutores/as inscritos/as em uma perspectiva exclusivamente avaliativa (VIDON, 2014). Por outro lado, a escolha de gêneros discursivos circulantes no universo sociocultural dos/as estudantes colabora com a emergência de enunciação situada, de horizonte discursivo circunstanciado/conjuntural e de auditório particular (VIDON, 2014). Logo, trata-se de uma decisão política entre produzir textos em um vácuo social ou conduzir o processo de ensino e de aprendizagem considerando-se “a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação” (BUNZEN, 2006, p. 151).

Avaliamos ser parcialmente possível propor a escrita de uma dissertação escolar em dada sequência didática, haja vista que o/a professor/a poderia focalizar as dimensões textuais, integrar outros gêneros nos módulos, simular avaliações do tipo ENEM, capitalizar aquisições específicas do gênero (artificial) em questão. Todavia, frisamos haver certa dissonância entre esse caminho metodológico das sequências didáticas e a produção textual com fins exclusivamente avaliativos, especialmente por não emergir situação sociocultural compatível com a simulação. A esse respeito, poderíamos propor como produção inicial, em dada sequência didática, que se produza um resumo acadêmico (*abstract*), a partir da leitura de determinado artigo acadêmico e de uma chamada para apresentação de trabalho em congresso acadêmico. Nesse caso, o/a discente simularia que o artigo acadêmico seria de sua autoria, faria o resumo e enviaria sua proposta para o sítio do evento. Para a produção final, poderíamos considerar hipoteticamente que o trabalho foi aceito, mas foram requeridos alguns ajustes pelo/a parecerista. O exemplo ilustra uma situação interlocutiva plenamente possível em nosso universo sociocultural.

Isto é, os gêneros discursivos em geral, como não parece ser o caso da dissertação escolar, permitem situações interlocutivas socioculturalmente possíveis de escrita e de reescrita. Mesmo que pensemos que a produção inicial da dissertação escolar pudesse ser, na simulação, corrigida pelo/a professor/a e a produção final, pelo examinador/a, não teríamos uma experiência de reescrita, visto ser completamente incompatível um contexto em que o/a estudante (re)escreveria um mesmo texto nas duas situações hipotéticas. A presença de um sujeito descorporificado, o estabelecimento de uma interlocução artificial e a ausência de um propósito comunicativo dirigido a um auditório particular colaboram, igualmente, com orientações generalistas no que tange ao uso da linguagem, às configurações de textualidade e à construção argumentativa.

Em referência direta ao nosso objetivo de pesquisa, sugerimos o seguinte esboço de sequência didática, sob a forte inspiração da dissertação de Marichal (2019), que, com detalhes, elaborou uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, dedicando-se, em especial, à reflexão metalinguística sobre a modalização no gênero discursivo estudado. Partimos do pressuposto de que aplicar uma sequência didática que traga o artigo de opinião (texto) para a centralidade do fazer pedagógico possibilita tanto orientação particular relativa ao uso de língua(gem), às configurações de textualidade e à construção argumentativa do gênero em questão; quanto transpor, de modo análogo, a experiência pedagógica para a escrita de dissertações escolares. No quadro seguinte, construiremos um esboço que, em consonância com o modelo de Dolz *et al.* (2004), abarca as fases da sequência didática: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos; e a produção final.

Fase	Sugestões e ações pedagógicas
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o projeto de escrita, que consiste em produzir um artigo de opinião. • Escolher um tema social e polêmico que seja relevante para a turma. • Ler artigos acadêmicos que tratem do tema selecionado, com vistas a se adquirir intimidade com a discussão e se construírem argumentos condizentes. • Propor um debate em sala, a fim de socializar as percepções quanto ao tema. • Registrar, a partir da leitura e do debate, as ideias mais relevantes.
Produção Inicial	<p><u>Sugestão de enunciado:</u> Imagine que o Centro de Ensino Médio Clarice Lispector, instituição em que você atua como professor/a, recebeu um convite do Jornal Dia a Dia para publicar um artigo de opinião sobre violência verbal na escola. O/a diretor/a do colégio resolve realizar uma chamada interna para selecionar um texto e você decide participar da seleção.</p>
Módulo 1	<p><u>Objetivo:</u> compreender a função social de gêneros jornalísticos. <u>Atividades:</u> ao ler⁶ uma charge, uma notícia, uma reportagem, uma carta de leitor e um artigo de opinião, evidenciar a função social de cada gênero.</p>
Módulo 2	<p><u>Objetivo:</u> analisar, de modo comparativo, a linguagem adotada nos gêneros jornalísticos. <u>Atividades:</u> ao reler a charge, a notícia, a reportagem, a carta de leitor e o artigo de opinião, avaliar, em um contínuo entre o informal e o hiperformal, os usos de língua(gem) e, se necessário, propor ajustes na escrita dos textos, com especial atenção à modalização da linguagem.</p>
Módulo 3	<p><u>Objetivo:</u> desvelar semioses verbais e não verbais na charge e no artigo de opinião, comparando-se as configurações (multi)modais de ambos os textos. <u>Atividades:</u> ao reler a charge e o artigo de opinião, focalizar os sentidos construídos por cada semiose nas configurações (multi)modais dos dois textos.</p>
Módulo 4	<p><u>Objetivo:</u> analisar o título do artigo de opinião. <u>Atividades:</u> ao reler o título e o texto na íntegra, reescrever o título – proposta de título alternativo que represente o texto globalmente e, ao mesmo tempo, desperte a atenção do/a leitor/a.</p>
Módulo 5	<p><u>Objetivo:</u> identificar, no parágrafo introdutório, a apresentação do tema e a tese. <u>Atividades:</u> ao reler o primeiro parágrafo, identificar a apresentação do tema e a tese, debatendo com os/as colegas se as propostas parecem demonstrar conhecimento do assunto. Paralelamente, revisar o próprio texto, elaborado na produção inicial, checando se o tema foi apresentado e se a tese é explícita.</p>

6 Concebemos que (re)leitura abarca atividades de compreensão, de interpretação e de ação discursiva, o que significa que desvelamos sentidos nessas três instâncias. A compreensão envolve os sentidos no texto (cotexto); a interpretação, na extrapolação do texto (contexto), acionando os conhecimentos de mundo; e a ação discursiva, no uso social que fazemos da leitura (práticas socio-culturais).

Módulo 6	<p><u>Objetivo</u>: analisar, nos parágrafos do desenvolvimento, a coerência argumentativa e o enquadramento crítico.</p> <p><u>Atividades</u>: ao reler os parágrafos, manifestar opinião a respeito dos argumentos construídos em um debate em sala de aula, em que o/a professor/a pode dividir a turma em grupos, e cada grupo pode analisar um parágrafo; e propor uma reescrita que, a depender da análise, ajuste a linguagem e/ou amplie o argumento utilizado.</p>
Módulo 7	<p><u>Objetivo</u>: buscar a fidedignidade e a veracidade das referências feitas no texto (fatos, pensamentos, dados etc.).</p> <p><u>Atividades</u>: ao reler os parágrafos, selecionar as referências feitas a outros textos (fatos, pensamentos, dados etc.) e avaliar a fidedignidade e a veracidade da citação, combatendo-se a propagação de inverdades (Fake News).</p>
Módulo 8	<p><u>Objetivo</u>: revisar os argumentos do desenvolvimento utilizados na produção inicial.</p> <p><u>Atividades</u>: ao reler sua produção inicial, checar se cada parágrafo de desenvolvimento traz um argumento e, caso necessário, reescrever trechos, motivado/a por questões de língua(gem) e/ou de construção argumentativa.</p>
Módulo 9	<p><u>Objetivo</u>: examinar, no parágrafo conclusivo, a síntese do desenvolvimento e a possível intervenção social (prática transformadora).</p> <p><u>Atividades</u>: ao reler o último parágrafo, observar se a síntese realizada encapsula a argumentação construída no desenvolvimento e selecionar a possível intervenção social, sugerindo-se, se for o caso, a reescrita do texto para aprimorar a síntese e para inserir (ou aprimorar) a proposta interventiva. Paralelamente, visitar o próprio texto, elaborado na produção inicial, checando se a síntese e a proposta interventiva estão adequadas.</p>
Módulo 10	<p><u>Objetivo</u>: avaliar o uso de marcadores de coesão e o uso da norma-padrão.</p> <p><u>Atividades</u>: ao reler o texto na íntegra, sublinhar os marcadores de coesão e avaliar se são, do ponto de vista semântico (significado) e pragmático (uso contextual), coerentes, bem como sinalizar incoerências quanto ao uso da norma padrão, propondo ajustes em ambos os casos, se necessário. Paralelamente, visitar o próprio texto, elaborado na produção inicial, checando se os marcadores coesivos e o uso da norma padrão estão adequados.</p>
Produção Final	<p><u>Sugestão de enunciado</u>: O seu texto foi escolhido! Parabéns! Além das sugestões dadas pelo/a diretor/a, você mesmo/a pode fazer ajustes no seu texto e enviar ao/à editor/a de opinião do Jornal Dia a Dia. Mãos à obra!</p>

QUADRO 1 - Esboço de sequência didática⁷

Fonte: Autoria própria.

No quadro 1, em que esboçamos um roteiro para a elaboração de uma sequência didática, visionamos duas grandes ações: o planejamento e a execução. No que diz respeito ao planejamento, frisamos a importância de se selecionarem artigos acadêmicos sobre violência verbal na escola que sejam acessíveis a estudantes do Ensino Médio; de se selecionarem textos (charge, notícia, reportagem, carta de leitor e

⁷ Agradecemos, imensamente, à jornalista, linguista e amiga Gisele Azevedo Rodrigues, pela interlocução generosa conosco quanto ao funcionamento do gênero artigo de opinião. Destacamos ter sido fundamental essa conversa para a proposição de uma sequência didática que perspective o gênero discursivo em suas condições concretas de uso. Entretanto, assumimos integralmente a responsabilidade pela proposta.

artigo de opinião) que mantenham coesão temática entre si; e se elaborem atividades de leitura e de escrita que consigam alcançar os objetivos propostos. No que tange à execução, sugerimos que (i) a apresentação inicial seja um momento para se discutir o projeto como um todo, dirimindo todas as dúvidas dos/as estudantes e abrindo espaço para ajustes no projeto; (ii) a produção inicial e a produção final tragam dois contextos de produção, a um só tempo, contínuos e particulares, de modo que o primeiro contexto (elaboração do artigo de opinião para a chamada interna do colégio) esteja interligado ao segundo contexto (seleção do artigo de opinião e envio para o/a editor/a de opinião do jornal).

Entre a produção inicial e a produção final situam-se (iii) os módulos, que possibilitam abordar aspectos mais globais (módulos 1 a 3) e mais específicos do gênero (módulos 4 a 10); contrastar a função comunicativa e o uso de linguagem em gêneros jornalísticos (módulos 1 e 2); focalizar a configuração multimodal (módulos 3 e 4) e a emergência da criticidade (módulos 3, 5, 6, 7, 8 e 9); realizar analogia com o gênero dissertação escolar, por ações comuns entre os gêneros – como a apresentação do tema, a explicitação da tese (módulo 5), a construção de argumentos do desenvolvimento (módulos 6 a 8), a síntese dos argumentos e a elaboração da proposta interventiva (módulo 9); e evidenciar a textualidade e o uso da norma-padrão (módulo 10). Os módulos exercitam um olhar crítico tanto para o texto analisado (artigo de opinião lido) quanto para o texto inicialmente produzido (artigo de opinião escrito).

5 Considerações Finais

No âmbito político-pedagógico, perspectivar um ensino de Língua Portuguesa ancorado nas práticas socioculturais dos/as estudantes, reconhecendo-se as distintas dimensões semióticas e críticas, significa abrir caminhos entre a BNCC e o ENEM em prol de uma educação, de fato, transformadora e emancipadora. Valorizar as vivências socioculturais prévias dos/as discentes e atuar como mediador/a do conhecimento não são apenas ações altruístas, mas condição *sine qua non* para a aprendizagem efetivamente ocorrer. Nesse sentido, esperamos ter alcançado o nosso objetivo de pesquisa, ao propor um esboço de sequência didática que, em seu modelo, prevê diagnosticar aprendizagens (produção inicial), mediar conhecimentos não adquiridos (módulos) e avaliar, no pleno sentido da palavra, o saldo da experiência pedagógica (produção final).

Avaliamos que a BNCC já traz uma incursão discursiva, decolonial e praxiológica, perspectivando os sujeitos como agentes (inter)acionais em um mundo multissemiótico e crítico. A condução das aulas de Língua Portuguesa e a produção de materiais didáticos na área precisam, de algum modo, acompanhar esse instrumento, em práticas pedagógicas que, certamente, elejam o texto como unidade de análise, focalizem as dimensões funcionais do gênero discursivo a que o texto se vincula e explorem as múltiplas semioses críticas que emergem dos textos. Assim, a avaliação, como é o caso do ENEM, será um momento de constatar as aprendizagens que foram consolidadas, servindo de parâmetro para retroalimentar as práticas pedagógicas (e não para situar candidatos/as em um desígnio *ranking*), as quais deveriam ser institucionalizadas como Política e Planejamento Linguístico.

A argumentação não pode/deve ser avaliada em um gênero apenas, muito menos em um gênero que apaga os sujeitos e as práticas socioculturais em que estes se inscrevem, haja vista que ela é inerente a qualquer encontro intersubjetivo: da despreziosa narrativa de humor ao artigo de opinião. Aliás, nada é ideologicamente desprezioso, o que faz do mundo o lócus, por excelência, da argumentação. Adotar gêneros discursivos que se vinculem às práticas socioculturais dos/as usuários/as da língua(gem), transcendendo-se, assim, o avaliar pelo avaliar, significa valorizar as experiências adquiridas nas interlocuções (pedagógicas e sociais) e validar uma noção de língua que se constitui na relação dialética língua-usuário/a. Retomando Austin (1975 [1962]) e Goffman (1964), encarcerar sujeitos sociais que performam em padrões artificiais de escrita é uma situação que não pode ser mais negligenciada

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2108.R>

Conflito de Interesse

O autor e a coautora declaram não existir conflitos de interesse neste trabalho.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1975 [1962].

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

ALBUQUERQUE, R.; ARAÚJO, P. H. S. A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional. *Veredas*, v. 25, n. 2, p. 344-373, 2021.

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

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

AZEVEDO, I. C. M. DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de estudos de cultura*, n. 7, p. 83-92, 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992]. p. 261-306

BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM): Bases legais*. Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 out 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha Base*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 28 out 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out 2022.

BRASIL. *A redação do Enem 2022: cartilha do participante*. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 25 out 2022.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007 [1999].

BRONCKART, J-P. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *Research on Child Language Acquisition*. New-York: Cascadilla Press, 2001.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-180

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. v. 3. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 49-75, 1996.

GOFFMAN, E. The Neglected Situation. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6 (parte 2), p. 133-136, 1964.

HERÊNIO, K. K. P.; SANTOS, J. S. Redação Escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? *Entreletras*, v. 11, n. 2, p. 255-271, 2020.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRESS, G. Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, p. 49-71, 2015.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula rasa*, n. 9, p. 61-72, 2008.

MARICHAL, D. H. D. *A reflexão metalingüística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame Celpe-Bras*. 2019. 282f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, v. 70, p. 151-67, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Lingüista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37

NORRIS, S. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London and New York: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 401-420, 2006.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 78-90

NORRIS, S. Developing multimodal (inter)action analysis: A personal account. In: NORRIS, S.; MAIER, C. D. (Eds.). *Interactions, images and text: A reader in multimodality*. Boston/Berlin: De Gruyter, 2014. p. 13-17

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais*. Da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2019. p. 51-81

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 [1998].

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

STREET, B. The implications of the New Literacy Studies for Pedagogy. In: STREET, B. (Ed.). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. USA: Longman, 1995. p. 132-145

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VIDON, L. N. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 8, n. 10.1, p. 328-343, 2014.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (Orgs.). *Discurso e Argumentação: Fotografias Interdisciplinares*. v. 2. Coimbra: Grácio, 2018. p. 31-44

WILEY, T. G. Language planning and policy. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 103-147