



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

AMANDA RODRIGUES SIMÕES NASCIMENTO

**CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE *VERSUS* FORMA E
ESTRUTURA: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL
PARA O ENSINO MÉDIO CAPIXABA**

VITÓRIA

2025

AMANDA RODRIGUES SIMÕES NASCIMENTO

**CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE *VERSUS* FORMA E
ESTRUTURA: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL
PARA O ENSINO MÉDIO CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Regina Godinho de Alcântara

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N244c Nascimento, Amanda Rodrigues Simões, 1990-
Contexto de produção e argumentatividade versus forma e
estrutura: o que nos dizem as propostas de produção textual para o
Ensino Médio capixaba / Amanda Rodrigues Simões
Nascimento. - 2025.
177 p. : il.

Orientadora: Regina Godinho de Alcântara.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Produção textual. 2. Ensino Médio. 3. Argumentação. 4.
Dialogismo. I. Alcântara, Regina Godinho de. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da ducentésima décima quinta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **AMANDA RODRIGUES SIMÕES NASCIMENTO**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **15h00min** do dia **trinta de abril de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Regina Godinho de Alcântara, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Dulcinea Campos Silva e Letícia Queiroz de Carvalho. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE VERSUS FORMA E ESTRUTURA: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO CAPIXABA”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br REGINA GÓDINHO DE ALCANTARA
Data: 02/05/2025 16:18:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Vitória, 30 de abril de 2025.

Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara

Documento assinado digitalmente
gov.br DULCINEA CAMPOS SILVA
Data: 05/05/2025 21:16:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Dulcinea Campos Silva

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Profa. Dra. Letícia Queiroz de Carvalho

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

Documento assinado digitalmente
gov.br LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO
Data: 02/05/2025 19:55:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um longo caminho que não trilhei sozinha e, por isso, expresso aqui minha sincera gratidão:

A Deus, fonte de todo amor e sabedoria, minha força e meu refúgio constante nos momentos de silêncio e inquietude.

Ao meu esposo, André, por me acolher nos dias difíceis, por me dar colo quando faltaram forças, por sua compreensão e suporte, por me animar e acreditar em mim mesmo quando duvidei, caminhando ao meu lado com amor e leveza.

À minha família, em especial à minha mãe, Rita, e à minha irmã, Fernanda, pelo amor incondicional que sempre me fortalece, pelo incentivo que não hesita e por todos os gestos e palavras de apoio que me impulsionaram a seguir.

Às amigas que me deram suporte, carinho e compreensão, acolhendo minhas ausências com afeto e torcendo, mesmo de longe, por cada conquista.

Ao amigo George, que, com competência e dedicação, revisou este trabalho demonstrando o cuidado de quem compartilha não só o saber, mas também a caminhada.

À professora Regina, pela valiosa orientação, por ter sido uma interlocutora atenta e generosa, cujas ricas contribuições ajudaram a construir cada parte deste trabalho.

Às professoras Letícia Queiróz de Carvalho e Dulcinéa Campos Silva, pelas importantes contribuições durante a qualificação e pela disponibilidade em seguir acompanhando esta pesquisa até sua finalização.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelos ensinamentos que ampliaram minha forma de ver a educação.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Apropriação da Língua Portuguesa e aos colegas da Turma VII, por compartilharem saberes, angústias, alegrias e realizações nesse processo formativo.

Aos professores participantes da pesquisa, que, gentilmente, colaboraram com este estudo, oferecendo tempo e confiança para que ele se concretizasse.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível. Muito obrigada!

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar criticamente propostas de produção de textos escritos disponibilizadas e direcionadas para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no sentido de compreender se estas auxiliam – ou obstaculizam – o desenvolvimento da argumentação e da criticidade do estudante, indo ao encontro de sua formação enquanto sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas. Evidencia como objetivos específicos: a) analisar que concepções de linguagem, texto, produção textual e argumentação fundamentam as prescrições curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em níveis nacional e estadual; b) compreender criticamente quais concepções de linguagem, texto, produção de texto e argumentação subsidiam propostas de produção textual desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na rede estadual do Espírito Santo; c) promover a compreensão crítica de conhecimentos teórico-metodológicos relativos à produção textual, revelados por docentes, com o objetivo de ressignificá-los, visando ao desenvolvimento da argumentação e da criticidade dos estudantes. Sob o ponto de vista teórico, fundamenta-se nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2011, 2013, 2016; Volóchinov, 2018) – categorias de dialogismo, enunciado e gênero discursivo –, em diálogo com as contribuições de Geraldi (2006, 2013) e Antunes (2003) – concepção de produção textual –, e de Plantin (2008; 2011), Piris (2021), Azevedo e Tinoco (2019) e Azevedo *et al.* (2023) – concepções de argumentação e discurso. Quanto à metodologia, a pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, e articula três procedimentos principais: a consulta documental, a aplicação de questionário e a validação do Produto Educacional, o qual consiste em um material pedagógico, em formato de *e-book*, direcionado a professores de Língua Portuguesa. Os resultados apontam que a produção textual com enfoque discursivo e argumentativo ainda é pouco desenvolvida em sala de aula, que as propostas didáticas tendem a seguir modelos padronizados voltados ao Enem, priorizando a forma/estrutura do texto, e que os documentos e orientações curriculares oficiais, direcionados para as avaliações em larga escala, se impõem como obstáculos à efetivação de práticas de linguagem pautadas na interação.

Palavras-chave: Produção textual. Contexto de Produção. Estrutura. Argumentação. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research aims to critically analyze written text production proposals designed for and implemented in the high school curriculum of the Espírito Santo State Public Education System. It seeks to determine whether these proposals support — or hinder — the development of students' argumentative skills and critical thinking, contributing to their formation as active participants in various social and communicative spheres. The specific objectives are: (a) to analyze the underlying conceptions of language, text, textual production, and argumentation within the official national and state curricular guidelines for the teaching of Portuguese Language in high school; (b) to critically examine the conceptions of language, text, writing, and argumentation that inform the textual production proposals developed by high school Portuguese Language teachers in the Espírito Santo state network; and (c) to foster a critical understanding of the theoretical and methodological knowledge related to textual production, as revealed by educators, aiming to reshape such knowledge in favor of developing students' argumentation and critical thinking. The theoretical framework is grounded in the works of Bakhtin and his Circle (Bakhtin, 2011, 2013, 2016; Volóchinov, 2018), particularly in the concepts of dialogism, utterance, and speech genres, alongside the contributions of Geraldi (2006, 2013) and Antunes (2003) in the field of text production, and of Plantin (2008, 2011), Piris (2021), Azevedo and Tinoco (2019), and Azevedo (2023) in the areas of argumentation and discourse. Methodologically, this is an exploratory, qualitative study employing three main procedures: document analysis, questionnaire application, and the validation of an Educational Product — a pedagogical material in e-book format aimed at high school Portuguese Language teachers. The results indicate that discursive and argumentative writing practices are still underdeveloped in classrooms; teaching proposals tend to follow standardized models focused on the ENEM exam, emphasizing text structure and form; and official curricular documents, geared toward large-scale assessments, often hinder the implementation of language practices based on interaction.

Keywords: Written text production. Production context. Structure. Argumentation. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de dados Capes.....	25
Quadro 2 – Banco de dados PPGEL/Ufes.....	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências gerais da Educação Básica.....	65
Figura 2 – Código alfanumérico.....	65
Figura 3 – Quadro de habilidades do componente curricular Língua Portuguesa para o campo das práticas de estudo e pesquisa.....	69
Figura 4 – Materiais referentes ao Currículo do Espírito Santo para o Ensino Médio	75
Figura 5 – Recorte do quadro de habilidades do Currículo do Espírito Santo para a 1ª série do EM – componente Língua Portuguesa.....	78
Figura 6 – Composição do código das habilidades do Currículo do Espírito Santo...	79
Figura 7 – Quadro de organização da Rotina Pedagógica: 3ª série EM/Semana 2...	85
Figura 8 – Quadro de descritores e habilidades: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2.....	87
Figura 9 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2.....	88
Figura 10 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2....	89
Figura 11 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2....	91
Figura 12 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2....	92
Figura 13 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 4....	94
Figura 14 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 4....	95

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EM – Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

IA – Inteligência Artificial

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ideb-es – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

RPE – Rotina Pedagógica Escolar

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sedu – Secretaria de Estado da Educação

SRE – Superintendência Regional de Educação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A REVISÃO DE LITERATURA: O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS.....	22
1.1 A PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	23
1.2 A PESQUISA NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....	25
1.3 A PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	27
1.4 APRESENTANDO AS PESQUISAS ELENCADAS.....	29
1.5 O DIÁLOGO COM E ENTRE AS PESQUISAS.....	36
2 O REFERENCIAL TEÓRICO.....	40
2.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE MIKHAIL BAKHTIN E SEU CÍRCULO....	41
2.2 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	46
2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO CONTEXTO ESCOLAR: POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA.....	49
2.4 A ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	54
3 A METODOLOGIA.....	59
4 A CONSULTA DOCUMENTAL: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	62
4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	62
4.1.1 Contextualização e estrutura.....	62
4.1.2 O componente curricular Língua Portuguesa na BNCC.....	67
4.1.3 A produção de texto como prática de linguagem.....	70
4.2 O CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO.....	74
4.2.1 A área de Linguagens e o componente curricular Língua Portuguesa....	76
4.2.2 A Rotina Pedagógica Escolar (RPE) e a operacionalização curricular....	82

5 A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	98
5.1 ADENTRANDO NO QUESTIONÁRIO.....	100
5.1.1 O perfil dos professores-sujeitos da pesquisa.....	100
5.1.2 As concepções de língua(gem), texto e argumentação.....	109
6 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	149

INTRODUÇÃO

No Brasil, nota-se que uma considerável parcela de estudantes enfrenta desafios ao lidar com os estudos da linguagem, mesmo quando se trata da língua materna, a língua portuguesa. A produção de textos diversos e adequados a diferentes contextos discursivos é quase sempre tomada como um processo muito complexo, destinado apenas a um seleto grupo, como se se tratasse de algo estritamente subjetivo, que dependesse somente do estudante e de seu “intelecto”, quase como um certo dom.

Nessa perspectiva, coadunamos com Geraldi (2006), que assevera a problemática do desempenho linguístico insatisfatório dos estudantes brasileiros, evidenciado tanto na expressão oral quanto na produção escrita. A despeito da complexidade do nosso sistema educacional, que afeta diretamente o trabalho dos professores, o autor nos convida a repensar as práticas de produção textual que se perpetuam no interior de nossas escolas e que, infelizmente, pouco fazem pela formação de sujeitos críticos.

Isso posto, é necessário dizer que este trabalho é fruto de constantes inquietações que permeiam minha¹ prática desde quando me tornei professora de Língua Portuguesa. Por isso, considero relevante apresentar minha trajetória acadêmica e profissional até o mestrado para explicar de que modo cheguei ao tema deste estudo.

O início da minha trajetória acadêmica se deu em 2007, quando ingressei no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Durante meu percurso na universidade, sempre me vi preocupada em como poderia efetivar na prática os conhecimentos que estava adquirindo, o que me levou a pesquisar propostas de ensino de Língua Portuguesa já na iniciação científica e em laboratórios de práticas culturais durante o curso.

Depois de concluída a graduação, o plano de vivenciar os movimentos práticos da profissão me levaram a uma intensa busca por realização profissional. Passei por escolas da rede privada no município de Cariacica (ES), lecionando para o Ensino Médio, como também atuei na rede pública estadual, inicialmente no Ensino

¹ Trabalhamos aqui com a primeira pessoa do singular por tratarmos da trajetória formativo-profissional da pesquisadora.

Fundamental II, em seguida no Ensino Médio. Esse período remonta aos cinco primeiros anos da docência.

Ressalto, aqui, o quanto o processo de transição da universidade para o espaço de atuação profissional foi assustador e frustrante. O tão falado “chão da escola” mostrou-se demasiadamente árido e em muitos momentos me senti despreparada e sozinha para enfrentar os desafios da sala de aula. Porém, mesmo sem apoio e vivenciando a precarização das condições de trabalho e a falta de formações institucionalizadas que fortalecessem conhecimentos teórico-metodológicos, segui buscando aprimorar minhas práticas e tentando vencer os desafios que cotidianamente se impunham nas escolas por onde eu passava.

No ano de 2016, fui aprovada no concurso para professora de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Destaca-se, a partir de então, o ingresso em uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino, no município de Vitória. Nesse período, mais amadurecida pelas experiências de vida e de trabalho, me percebi em um novo e significativo processo de formação, como se, de fato, eu estivesse entendendo o que era ser professora, qual era o meu papel, o meu lugar. O acompanhamento pedagógico do trabalho docente no cotidiano escolar, as trocas diárias nas parcerias com os colegas, as reuniões semanais, os valiosos projetos desenvolvidos na escola, tudo foi imprescindível para que eu entendesse que estava me (re)construindo enquanto docente.

Em 2021, uma nova possibilidade de trabalho direcionou-me para atuar na unidade central da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu-ES). Estar nesse espaço de atuação profissional me permitiu compreender melhor o funcionamento do sistema da rede estadual de ensino, uma vez que passei a ter contato direto com a implementação de políticas públicas educacionais, com os movimentos de formação docente institucionalizada, com as mudanças no currículo oficial da rede e com a construção sistematizada de programas e projetos que impactam diretamente os processos pedagógicos nas escolas.

Ao longo desses anos e de todo o processo de amadurecimento profissional, inquietações e questionamentos emergiram: por que tantos estudantes ainda chegam ao Ensino Médio sem terem alcançado, de maneira satisfatória, conhecimentos e potencialidades linguístico-discursivas que os possibilitem transitar e comunicar-se

em diferentes esferas sociais e discursivas? Qual concepção de linguagem tem de fato orientado o trabalho do professor de Língua Portuguesa? Como tornar minha prática mais efetiva para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de sua autonomia e criticidade enquanto produtores de textos?

Tendo em vista essas indagações, decidi buscar o mestrado profissional, por entendê-lo como um importante espaço de pesquisa, de trocas, de busca de respostas para os meus questionamentos e também de proposição de reflexões por meio de novas perguntas, a fim de qualificar e potencializar minha prática docente. Isso posto, ressalto que esta pesquisa é reflexo de muitos estudos outrora empreendidos em direção a mudanças na forma de se pensar e de se efetivar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Sabe-se que os últimos vinte anos se destacam como um período de novas prescrições e/ou orientações quanto às práticas de ensino da língua nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, publicados no fim da década de 1990, apontaram significativas alterações na orientação sobre o ensino da disciplina. Deixando de lado uma perspectiva mais calcada na estrutura e no ensino da tradição gramatical, o documento passou a preconizar o ensino da língua(gem) fundamentado na concepção de linguagem como interação social.

Em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram publicados. Na base de orientações do documento, fica claro que:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e os textos que o compõem (Brasil, 2000, p. 18).

Com os PCNs e os PCNEM, os professores de Língua Portuguesa se viram compelidos a aproximar suas práticas de ensino às novas prescrições contidas nos documentos oficiais. Entretanto, toda essa busca por uma mudança de paradigma no ensino da língua não se materializou tão facilmente na prática, e muitas questões atravessaram e ainda atravessam esse processo.

Acerca disso, importa destacar que muitas críticas foram realizadas quando da implementação desses documentos. Segundo Galian (2014), algumas delas eram relativas ao fato de que os PCNs estavam vinculados às novas demandas da

economia globalizada e das políticas neoliberais, que têm como foco os conceitos de “consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização” (p. 653). Nas palavras da autora,

[...] os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado (Galian, 2014, p. 653).

Entendemos que, embora o texto seja apresentado na base de orientações dos PCN/PCNEM em sua dimensão discursiva, como fruto da interação social, a produção textual ainda é vista como um conteúdo processual, exigindo uma metodologia que favoreça o aprendizado prático desse “saber fazer”.

Corroboramos com Fiorin (2020) que, após a publicação dos PCNs instituindo o ensino de Língua Portuguesa baseado nos gêneros do discurso, o texto passa a ser visto como “[...] um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática” (p. 67). Nesse sentido, a realidade da escola brasileira revela que se mantém necessário refletir sobre as práticas de ensino, especialmente diante das dificuldades persistentes dos alunos nos estudos da linguagem.

E é nesse contexto que emerge nossa pesquisa, partindo da seguinte problemática de investigação: por que, mesmo mediante as últimas prescrições curriculares oficiais, ainda são escassas propostas e práticas de produção textual que potencializam os estudantes no desenvolvimento da criticidade e da argumentação, ao encontro de uma escrita contextualizada e adequada a diferentes esferas discursivas?

Partimos da hipótese de que o trabalho com a produção de textos em uma perspectiva discursiva e argumentativa continua sendo pouco desenvolvido nas escolas, especialmente nas turmas de Ensino Médio, e os documentos oficiais que orientam institucionalmente o ensino da Língua Portuguesa acabam por dificultar ainda mais esse processo de desenvolvimento da argumentação como prática social emancipadora, haja vista a vinculação das atividades didático-pedagógicas às avaliações em larga escala, e da produção de texto à redação do Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem), que acaba tendo seu foco na estrutura do texto, e não em seu conteúdo.

No contexto específico das escolas da rede estadual do Espírito Santo, encontramos a produção textual dos estudantes do Ensino Médio, especialmente na 3ª série, muito vinculada à redação do Enem, sendo disponibilizada para correção dos textos a plataforma Letrus, uma Inteligência Artificial (IA) que promete rapidez e assertividade na correção do texto dissertativo-argumentativo.

É importante elucidar que a Letrus é uma empresa *startup* de tecnologia educacional reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) pelo uso de tecnologia de informação e comunicação no âmbito educacional (Unesco, 2023). Sua incorporação na rede estadual do Espírito Santo tem ocorrido desde o ano de 2022 (Espírito Santo, 2022), sendo apontada pela Secretaria de Educação como uma das modernizações no parque tecnológico das escolas.

A plataforma visa desenvolver habilidades essenciais para o vestibular, com base nas correções realizadas, segundo os critérios do Enem, de textos produzidos pelos estudantes a partir das atividades propostas pelos professores de Língua Portuguesa. Desse modo, percebe-se que a utilização dessa IA nas escolas tem como foco preparar os alunos para a prova de redação do Exame Nacional. No *site* da plataforma Letrus (LETRUS, 2017), vemos que o programa apresenta aos discentes devolutivas de seus textos com comentários, nota por competência e marcação de desvios de ortografia e gramática, além de zerar automaticamente em casos de plágio, texto insuficiente, fuga ao tema e fuga ao gênero.

Já para o professor, o programa gera relatórios que mostram as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas, o engajamento e os resultados geral e por competência da turma, além de aspectos gramaticais de destaque e o apontamento dos tópicos que precisam de evolução. Ressaltamos que há um incentivo forte da Sedu-ES para o envolvimento das escolas no uso da plataforma (Espírito Santo, 2023), o que sugere que a adesão a esta não deve ser interpretada pelo professor como meramente opcional, mas como uma expectativa concreta dentro das políticas educacionais do Estado. O incentivo ativo e os recursos destinados reforçam a importância atribuída à ferramenta como parte das práticas pedagógicas na rede.

Mediante o explicitado e intentando um estudo que busque apontar caminhos para as práticas no campo do ensino de Língua Portuguesa no estado do Espírito Santo, esta pesquisa tem como principal objetivo *analisar criticamente propostas de produção de textos escritos disponibilizadas e direcionadas para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no sentido de compreender se estas auxiliam – ou obstaculizam – o desenvolvimento da argumentação e da criticidade do estudante, indo ao encontro de sua formação enquanto sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas.*

O estudo justifica-se pela possibilidade de um olhar crítico para as proposições oficiais relativas à produção de texto no Ensino Médio, com vistas a compreender dificuldades e desafios, bem como pela viabilidade de ressignificar práticas alternativas e relevantes, desenvolvidas em sala de aula, permitindo novos olhares, caminhos e propostas para a formação do estudante enquanto produtor de texto que transita e se posiciona criticamente em diferentes esferas discursivas.

Nessa perspectiva, concordamos com Geraldi (2006, p. 40) que

[...] no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos.

Assim, ao encontro da consecução do objetivo maior de estudo, evidenciamos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar que concepções de linguagem, texto, produção textual e argumentação fundamentam as prescrições curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em níveis nacional e estadual;
- b) compreender criticamente quais concepções de linguagem, texto, produção de texto e argumentação subsidiam propostas de produção textual desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na rede estadual do Espírito Santo;
- c) promover a compreensão crítica de conhecimentos teórico-metodológicos relativos à produção textual, revelados por docentes, com o objetivo de ressignificá-los, visando ao desenvolvimento da argumentação e da criticidade dos estudantes.

Respaldamo-nos, do ponto de vista teórico, nos pressupostos bakhtinianos de linguagem (Bakhtin, 2011, 2013, 2016; Volóchinov, 2018) – principalmente no que se refere às categorias de dialogismo, enunciado e gênero textual/discursivo –, em diálogo com as contribuições de Geraldi (2006, 2013) e Antunes (2003) – no que diz respeito à concepção de produção textual –, e de Plantin (2008; 2011), Piris (2021), Azevedo e Tinoco (2019) e Azevedo *et al.* (2023) – relativamente às concepções de argumentação e discurso.

Quanto à metodologia, nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, do tipo exploratória, e engloba três procedimentos que consideramos importantes para o alcance dos objetivos propostos: a consulta documental, a aplicação de questionário e a validação do Produto Educacional.

Por meio da consulta documental, foram analisados documentos curriculares oficiais em níveis nacional e estadual relativos à etapa do Ensino Médio, quais sejam: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo do Espírito Santo, com foco no componente curricular Língua Portuguesa para as etapas do Ensino Médio; e os documentos orientadores da Rotina Pedagógica Escolar (RPE), estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para o ano de 2024. Todos esses documentos estão disponíveis de forma *online* nos *sites* do Ministério da Educação (MEC) e da Sedu-ES.

A análise teve como foco examinar de forma crítica como os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Básica tratam a produção textual escrita no contexto do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente no que diz respeito às concepções de linguagem, texto, produção de texto como prática de linguagem, gênero discursivo e argumentação.

Por meio do questionário, inicialmente foram coletadas/produzidas informações sobre as práticas de professores(as) de Língua Portuguesa que trabalham com o Ensino Médio no estado do Espírito Santo, com vistas a compreender que concepções subsidiam as propostas de produção textual desenvolvidas em sala de aula. Em momento inicial, demos prioridade aos docentes que lecionam em escolas

pertencentes à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Carapina², estendendo-se, posteriormente, para as demais regionais da rede estadual.

É necessário pontuar que, por meio do questionário, obteríamos a sinalização de quais profissionais se interessariam em participar de possíveis rodas de conversa, para aprofundarmos o diálogo. No entanto, embora a realização desses encontros tenha sido prevista, no começo, como uma etapa da pesquisa, devido à baixa adesão inicial ao questionário (que impactou significativamente no tempo disponível para os encontros), bem como pela própria complexidade do processo de análise dos dados, tornou-se inviável concretizar essa etapa dentro do tempo disponível para a finalização da pesquisa.

Então, em seguida, com base na análise dos dados produzidos, elaboramos um material pedagógico, em formato de *e-book*, contendo propostas de planejamento didático para o trabalho com a produção de texto escrito, com vistas à priorização do contexto de produção e ao desenvolvimento da argumentação, propostas que se materializaram no Produto Educacional de nossa pesquisa. No sentido de promover a compreensão crítica dos conhecimentos teórico-metodológicos relativos à produção textual, revelados pelos docentes, bem como de ressignificar as experiências dos professores participantes, o material será validado pelos docentes que responderam ao questionário de pesquisa e aceitaram o convite para contribuírem com a elaboração do produto.

Quanto à organização deste trabalho, além da introdução, o texto é composto por seis seções. Na primeira, apresentamos o diálogo tecido com outros trabalhos que enriqueceram nossa compreensão sobre o tema e a abordagem desta pesquisa. Na segunda, dedicamo-nos aos pressupostos teóricos que fundamentaram nosso estudo. Na terceira, apresentamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa, explicitando os caminhos percorridos ao longo da investigação. Na quarta seção, abordamos os dados produzidos na consulta documental realizada. Na quinta, discutimos os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa. Na sexta seção, descrevemos o Produto Educacional originado deste trabalho. Por fim,

² A Sedu-ES tem sua atuação descentralizada e distribuída em 11 Superintendências Regionais de Educação (SREs). Entre elas, selecionamos a SRE Carapina, que abrange os municípios de Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão.

tecemos algumas considerações que se mostraram relevantes mediante todo o estudo realizado.

1 A REVISÃO DE LITERATURA: O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

Estabelecer um diálogo com outros estudos que abordam ou se aproximam de nosso objetivo é fundamental para nos situarmos em um contexto mais amplo de pesquisa, (re)conhecendo e assimilando os conhecimentos já produzidos até aqui. Esse processo também torna mais sólida a compreensão sobre a relevância de nosso estudo e a validade de sua abordagem.

Nesse contexto, as buscas por pesquisas que dialogassem com a nossa temática foram feitas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, ainda, nas páginas digitais do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/Ufes), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes).

O levantamento inicial teve como descritor principal “a produção de textos escritos”, temática central da nossa pesquisa. Nas primeiras buscas ao banco de dados da Capes, detectamos um total de 3.844 resultados com esse descritor. Na BDTD, foram encontrados 5.303 resultados. Diante disso, fez-se necessário elaborar alguns filtros mais específicos para afunilar as buscas, tais como o recorte temporal e os campos de estudo e as áreas de concentração das pesquisas, que passaram a ser especificamente as de Educação e Letras.

Visando apurar melhor nossa busca, concentramo-nos em dissertações e teses, usando os seguintes descritores: “produção de textos escritos no ensino médio”, “produção de textos e argumentação” e “produção de textos e desenvolvimento da criticidade”. Outros critérios também foram utilizados, como o recorte temporal, padrão importante para nossa pesquisa, pois, assim, selecionamos investigações realizadas após a implementação da BNCC – que se deu em 2018 –, documento que analisaremos em nossa pesquisa. Também priorizamos pesquisas que tratassem da etapa do Ensino Médio, na modalidade regular.

Os critérios supracitados foram observados primeiramente por meio dos títulos das pesquisas e, quando necessário, pela leitura dos resumos. Nosso objetivo era detectar pesquisas cuja temática principal fosse a produção de textos escritos no Ensino Médio, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e da criticidade dos

estudantes, sem enfoque específico de algum gênero discursivo. Além disso, buscamos nos debruçar sobre trabalhos que também dialogassem com nosso referencial teórico: Bakhtin (2011, 2013, 2016); Volóchinov (2018); Geraldi (2006, 2013); Antunes (2003); Plantin (2008, 2011); Piris (2021); Azevedo e Tinoco (2019); e Azevedo *et al.* (2023). As pesquisas que foram desconsideradas após a leitura dos resumos estão no Apêndice A deste trabalho.

1.1 A PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA CAPES

A busca se iniciou com o descritor “produção de textos escritos no ensino médio”, por meio do qual encontramos 52 resultados. Na leitura dos títulos, percebemos que muitos trabalhos tinham como foco os processos de referência na produção de texto ou gêneros discursivos específicos ou mesmo voltados para a análise de propostas de produção textual em livros didáticos. Entre os títulos que mais se aproximavam dos critérios descritos anteriormente, foram selecionadas 15 pesquisas.

Dessas 15, desconsideramos 4 que, mesmo nos interessando, não estavam disponíveis na Plataforma Sucupira, nem nas páginas eletrônicas das referidas universidades ou no *site* de buscas *Google*. Dessa forma, restaram-nos 11 pesquisas.

A partir de então, procedemos à leitura dos resumos, objetivando apurar ainda mais a busca por trabalhos que de fato dialogassem com o nosso. O critério utilizado em nosso refinamento diante dos resumos baseou-se na nossa temática: a produção de textos escritos no Ensino Médio regular. Isso foi importante, já que, em determinadas pesquisas, alguns desses dados não estavam explicitados nos títulos. Assim, por meio da leitura dos resumos, percebemos que boa parte das pesquisas era voltada à produção de textos no Ensino Fundamental II e, por isso, não foi considerada. Desse modo, foram selecionadas apenas 4 pesquisas: Furriel (2023), Silva (2022), Ferreto (2022) e Ferreira (2020).

Seguindo as buscas com o descritor “produção de textos e argumentação”, o quantitativo de resultados foi menor: 15 pesquisas. Na leitura dos títulos, já detectamos 7 trabalhos direcionados para o Ensino Fundamental II, motivo pelo qual não os consideramos, tendo em vista nossos critérios de escolha. Dos 8 trabalhos restantes, 6 foram desconsiderados, pois davam enfoque à utilização de operadores argumentativos na produção de texto, e não, necessariamente, ao desenvolvimento da argumentação.

Dessa forma, restaram 2 pesquisas das quais realizamos a leitura dos resumos, utilizando como critério de refinamento o enfoque temático na produção de textos escritos no Ensino Médio com vistas ao desenvolvimento da argumentação. Dessa leitura mais apurada e considerando esse critério, selecionamos apenas 1 das pesquisas: Oliveira (2019).

Finalizamos o levantamento com o descritor “produção de textos e desenvolvimento da criticidade”, para o qual foram encontrados 120 resultados. Entretanto, por meio dos títulos, foram excluídas 105 dessas pesquisas, pois não estavam de acordo com os critérios já estabelecidos. Entre as 15 pesquisas restantes, 10 das que nos interessavam não estavam disponíveis digitalmente, ao que selecionamos 5 para leitura e análise dos resumos.

Partindo, então, para a leitura dos resumos, tomamos como critério de refinamento, mais uma vez, o enfoque temático na produção de textos escritos no Ensino Médio, mas agora com vistas ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Entretanto, nenhum dos resultados nos atendeu.

Considerando todos os descritores e critérios aqui explicitados, selecionamos, então, 5 pesquisas no catálogo da Capes, que seguem descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Banco de dados Capes

ANO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2023	Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel (dissertação)	Universidade de Brasília	Um certo pé de laranja lima que fala por todo o canto: efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes.
2022	Denise Aparecida Oliveira da Silva (dissertação)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria em produções escritas de alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo.
2022	William Fernando Ferreto (tese)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Prática de escrita em ambiente digital de alunos de Ensino Médio de escola técnica estadual.
2020	Taith Braz Teles Ferreira (dissertação)	Universidade Federal de Goiás	Ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia.
2019	Joseilda Alves de Oliveira (dissertação)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Produção textual argumentativa na sala de aula: do editorial à carta do leitor.

Fonte: Elaboração própria.

1.2 A PESQUISA NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Iniciando a busca na BDTD pelo descritor “produção de textos escritos no ensino médio”, obtivemos 251 resultados, entre os quais, pela leitura dos títulos, apenas 18 eram de fato direcionados ao Ensino Médio. Das 18 pesquisas, algumas eram especificamente voltadas ao letramento digital, outras mais direcionadas à avaliação da produção textual e a propostas de livros didáticos. Diante disso, selecionamos 5 pesquisas que, considerando o título, dialogavam mais especificamente com a nossa, visando à leitura dos resumos.

Das 5 pesquisas selecionadas, 2 não foram encontradas nas páginas digitais. Para as outras 3, utilizamos os mesmos critérios estabelecidos no banco da Capes, ou seja, buscamos por pesquisas cuja temática central fosse a produção de textos escritos no Ensino Médio regular. Oliveira (2022) tem pesquisa focada no gênero crônica argumentativa, e com fundamento teórico diverso do nosso. Em Arnemann (2020), também encontramos o mesmo entrave com relação ao aporte teórico. Já Ramos (2020) apresenta pesquisa sobre produção textual no Ensino Médio, mas direcionada ao trabalho com as cinco competências para a redação do Enem, o que também diverge de nossa proposta. Desse modo, as pesquisas elencadas não nos atenderam neste momento.

Continuamos a busca, então, com o descritor “produção de textos e argumentação”, com o qual obtivemos 11 resultados. Porém, entre teses e dissertações, apenas 6 eram direcionadas ao Ensino Médio e, portanto, foram selecionadas. Dessas, somente 2 poderiam de fato dialogar com nossa pesquisa, uma vez que as demais eram direcionadas a aspectos de referência ou força argumentativa das conjunções na produção textual, ou seja, com prioridade aos aspectos linguísticos presentes nos textos.

Procedemos, então, à leitura dos resumos dos 2 trabalhos selecionados. Paula (2022) apresentou proposta de trabalho com leitura e produção textual numa perspectiva interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Ciências. Entretanto, percebemos que o foco do estudo estava no letramento científico dos estudantes, o que não nos atenderia no momento.

Restou-nos o trabalho de Fonseca (2019), que abordou a leitura e a produção de textos argumentativos através de multiletramentos. Apesar de a pesquisa dar luz à importância do desenvolvimento da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente na perspectiva dos multiletramentos, o trabalho era voltado para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, o que nos motivou a não tecer o diálogo com essa pesquisa.

Por fim, concluímos o levantamento com o descritor “produção de textos e desenvolvimento da criticidade”, para o qual foram encontrados 29 resultados. A partir da leitura dos títulos, desconsideramos 20 trabalhos, que eram direcionados ao Ensino Fundamental I ou II. Dos 9 restantes, buscamos considerar as pesquisas cuja

temática central fosse a produção de textos escritos no Ensino Médio com vistas ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes, ao que não encontramos resultados satisfatórios para estabelecermos diálogo com nossa pesquisa.

Diante do exposto, nenhuma pesquisa foi selecionada no banco de dados da BDTD.

1.3 A PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Como já explicitado no início desta seção, nossa busca se concentrou nos seguintes programas de pós-graduação da Ufes: PPGEL, PPGE e PPGMPE. O levantamento foi realizado nas páginas digitais de cada programa, e, uma vez que os mecanismos de busca nessas páginas são diferentes, em relação ao banco da Capes e à BDTD, foi feita a leitura de todos os títulos que estavam disponíveis, dentro do recorte temporal estabelecido anteriormente: 2018-2023.

Na página digital do PPGEL/Ufes, havia um total de 165 dissertações e 38 teses disponíveis. Os critérios para as buscas seguiram a mesma lógica dos anteriores: selecionamos as pesquisas inicialmente pela leitura dos títulos, depois pela leitura dos resumos. O objetivo era detectar trabalhos cuja temática principal fosse a produção de textos escritos no Ensino Médio com vistas ao desenvolvimento da argumentação e da criticidade dos estudantes, sem recorte específico de algum gênero discursivo.

Das 165 dissertações, apenas 3 tangenciavam de alguma forma a nossa temática: dessas, 2 tratavam de letramento crítico voltado para a prática de leitura no Ensino Médio e 1 abordava as atividades de compreensão textual como práticas discursivas, entretanto era direcionada ao Ensino Fundamental. Diante disso, não selecionamos nenhuma delas.

Entre as 38 teses, apenas 2 adequaram-se aos nossos critérios. Assim, avançamos nestas para a leitura de seus resumos. A tese de Sá (2021) não foi selecionada por ser direcionada ao Ensino Fundamental. Já a tese de Oliveira (2021), cujo objetivo é compreender como tem sido o trabalho do(a) professor(a) do Ensino Médio na escola pública ao ensinar a escrita de gêneros do discurso argumentativo, foi escolhida para dialogar com a nossa pesquisa.

Quanto ao levantamento feito na página do PPGE/Ufes, tivemos como resultado 147 dissertações e 122 teses disponíveis. Pela leitura dos títulos das teses encontradas,

nenhuma se adequou aos critérios estabelecidos. Entre as dissertações, detectamos somente 4 trabalhos voltados à produção textual escrita, articulada à leitura/literatura, entretanto, todos relacionados à alfabetização e/ou ao Ensino Fundamental. Portanto, neste momento, tais pesquisas não nos atenderam por tratarem de etapa de ensino diversa ao nosso interesse.

Encerramos nosso processo de busca na página digital do PPGMPE/Ufes, na qual obtivemos 127 dissertações disponíveis. Nesse levantamento, também não houve muito sucesso, uma vez que nos deparamos com apenas 4 pesquisas no campo da linguagem com as quais talvez pudéssemos dialogar. Uma tratava da produção de textos em livros didáticos de alfabetização; outra, sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva enunciativo-discursiva; e as duas últimas, sobre produção de texto como prática discursiva e prática social, mas ambas voltadas ao Ensino Fundamental. Considerando que essas pesquisas não se encaixaram em nossos critérios, não selecionamos nenhuma delas.

Dessa forma, entre as pesquisas disponíveis nas páginas dos três programas aqui descritos, selecionamos apenas 1 para o diálogo, a qual segue detalhada no Quadro 2.

Quadro 2 – Banco de dados PPGEU/Ufes

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2021	Gisele de Freitas Paula Oliveira (tese)	Universidade Federal do Espírito Santo	Diálogos e silenciamentos docentes: o(s) gêneros(s) do discurso argumentativo em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa busca por trabalhos que pudessem dialogar com o nosso, deparamo-nos com uma lacuna significativa de pesquisas dedicadas à produção textual escrita dos estudantes do Ensino Médio, particularmente no que diz respeito ao aprimoramento da argumentação sob uma perspectiva dialógica. Resta claro que há uma importante demanda por estudos que contribuam para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do Ensino Médio no que tange à autonomia na produção de textos escritos.

1.4 APRESENTANDO AS PESQUISAS ELENCADAS

Nesta seção, objetivamos analisar de forma mais detalhada os seis trabalhos elencados durante o processo descrito anteriormente. Intencionamos compreender melhor os estudos já realizados por outros pesquisadores, nos últimos cinco anos, acerca da nossa temática de pesquisa.

Entendemos ser necessária uma análise mais atenta sobre esses trabalhos para que possamos identificar as semelhanças e as diferenças existentes em relação ao nosso escopo de pesquisa. Dessa forma, será possível entender como esses estudos se relacionam entre si e, a partir disso, iniciar um diálogo mais profundo e significativo com e entre eles. Daí em diante, será possível identificar, também, eventuais lacunas ainda existentes e que podem ser investigadas.

Assim, apresentando de forma mais abrangente as pesquisas selecionadas, iniciamos com a dissertação de autoria de Weruska Karrize Soares Coutinho Furriel (2023). No trabalho intitulado *Um certo pé de laranja lima que fala por todo o canto: efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes*, Furriel se debruça sobre o ensino da produção textual no Ensino Médio, buscando investigar como o dialogismo influencia na produção de textos dissertativo-argumentativos dos discentes, a partir da perspectiva dos próprios estudantes. Segundo ela, é necessário

[...] refletir a respeito da importância de a produção escrita ser vista nas escolas como uma atividade que se realiza não apenas em função da aplicação das regras gramaticais da língua e de seu vocabulário, mas como uma atividade dialogicamente construída nas interações que estabelecemos com o outro (Furriel, 2023, p. 18).

A autora desenvolve uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, fundamentada na abordagem dialógica de linguagem de Bakhtin. O estudo foi realizado com 19 estudantes de uma turma da terceira série do Ensino Médio, no Distrito Federal, mais especificamente na região administrativa do Guará. Analisa como os estudantes do Ensino Médio percebem os impactos do dialogismo na elaboração de textos dissertativo-argumentativos, buscando compreender como essas práticas pedagógicas que priorizam leitura e interação influenciam a produção textual dos alunos.

A pesquisa traz como aporte teórico principal o dialogismo em Bakhtin e concepções teóricas de linguagem em Bagno (2002), Geraldi (2011), Koch (2009), Koch e Elias (2021, 2022), Soares (2002, 2008), Travaglia (2009) e Zanini (1999).

Como resultado, a autora identificou que os estudantes apresentaram uma maior compreensão dos valores e das crenças subjacentes aos temas abordados em seus textos, o que sugere uma maior capacidade de reflexão crítica e de diálogo com diferentes perspectivas.

Os resultados indicam que o ensino da produção de texto é muito mais do que a repetição de um modelo preestabelecido ou o mero cumprimento de uma tarefa escolar. A visão de linguagem como produto sócio-histórico nos traz a necessidade de desenvolvimento de ações pedagógicas que concebam a escrita como um processo interativo, no qual o sujeito, ao produzir um enunciado, faz uso de uma linguagem social, dialogicamente constituída nas relações que estabelece com o outro (Furriel, 2023, p. 165).

A segunda pesquisa selecionada foi a de Denise Aparecida Oliveira da Silva, dissertação publicada em 2022 com o título *A manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria em produções escritas de alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo*. O estudo se deu na Escola Técnica Dra. Ruth Cardoso, instituição de ensino integrante da rede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Vicente (SP). A escola supre as demandas local e regional de oferta de educação básica e profissional, e mantém, além do Ensino Médio, cursos com habilitações técnicas.

Nesse contexto, Silva aborda a questão da autoria como um aspecto fundamental para a manifestação da responsabilidade enunciativa em produções escritas de alunos do Ensino Médio. Ela destaca a importância de os alunos compreenderem que a autoria não se resume apenas à escrita de uma obra, mas envolve a impressão da singularidade do sujeito que escreve na produção textual.

A pesquisa se justifica em virtude da dificuldade que os alunos ingressantes no Ensino Médio geralmente enfrentam na produção de textos, em particular nas produções autorais, que demandam a exposição de seu ponto de vista e a defesa de um posicionamento em relação a determinado fato ou situação (Silva, 2022, p. 17).

A dissertação é de natureza qualitativa, de base descritiva e interpretativista, e baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. O *corpus* é composto por cinco textos do gênero carta aberta, selecionados entre quarenta produções dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo. A pesquisa tem como referencial teórico: Adam (2011 [2008]), Rabatel (2004, 2008, 2009, 2011, 2015, 2016, 2017), Nolke (2001, 2009), Flottum e Norén (2004), Guentchéva *et al.* (1994), Guentchéva (1994, 1996, 2011, 2014), Rodrigues (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2018), Passeggi *et al.* (2010), Rodrigues e Marquesi (2020), François (2015), Foucault (2009), Bakhtin (1997, 2016), Possenti (2001, 2002) e Léniz e Gómez (2021).

Numa perspectiva de contextualização da pesquisa, a autora apresenta uma explanação, sem um aprofundamento crítico, sobre a BNCC, abordando as competências gerais e, de forma mais detalhada, as competências e habilidades para a área de Linguagens e suas tecnologias. Silva reitera que

[...] o aluno do Ensino Médio deve participar de forma significativa de práticas sociais que envolvam a linguagem e o levem a dominar certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos variados campos de atuação [...]. O objetivo é ampliar o rol de situações que permitam ao estudante tomar decisões e sustentá-las, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, norteadas por valores da sociedade democrática e do estado de direito (Silva, 2022, p. 27).

Como conclusão do trabalho, a autora destaca que a análise das cartas abertas produzidas pelos alunos permitiu identificar a presença de marcas linguísticas que indicam a manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria. Além disso, reitera a importância de se trabalhar com a reflexão sobre a linguagem e a construção do ponto de vista nos textos escritos.

A terceira pesquisa elencada é uma tese cujo título é *Prática de escrita em ambiente digital de alunos de Ensino Médio de escola técnica estadual*, produzida por William Fernando Ferreto (2022). Tem como objetivo refletir, a partir dos estudos bakhtinianos do discurso, sobre as interações que emergem entre os indivíduos e suas produções textuais quando esses textos são compartilhados em um ambiente virtual, particularmente o Facebook. A ideia é compreender como os alunos se relacionam com o outro, como constroem suas identidades e como se posicionam diante das diferentes vozes presentes no ambiente digital.

Trata-se de um estudo bibliográfico sobre letramento digital, à luz dos estudos bakhtinianos, bem como uma análise interpretativa e qualitativa do processo interativo

em rede social. Os sujeitos da pesquisa são 53 estudantes de Ensino Médio de uma escola técnica pública da cidade de Franca (SP), dos quais o autor da tese é professor de Língua Portuguesa.

O *corpus* abrange: a) as interações discursivas ocorridas nos comentários de um grupo privado no Facebook, criado exclusivamente para essa finalidade pelo professor. Nesse ambiente, os participantes discutem textos, elaborados pelos alunos, que apresentam características argumentativas e opinativas. Esses textos são produzidos com base em atividades propostas no segundo volume da coleção “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – Ensino Médio/Componente Curricular: Língua Portuguesa”, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (2016); e b) os relatos pessoais e individuais produzidos pelos estudantes após a conclusão dos processos de produção textual, compartilhamento em mídia social e interação *online*.

A pesquisa se fundamenta nas considerações teóricas sobre dialogismo, gêneros discursivos, alteridade e enunciado concreto de Bakhtin e o Círculo, apresentadas, de maneira especial, na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011). Dialoga, também, com importantes estudiosos brasileiros da linguagem, como João Wanderley Geraldi, Beth Brait e José Luiz Fiorin.

Ao discutir as questões teóricas que embasam a pesquisa, e considerando a escolha do ambiente virtual para o trabalho com a alteridade, Ferreto (2022, p. 27) afirma:

É interessante pensar que, quando um gênero discursivo é trabalhado na escola por meio de uma proposta de produção textual, essa atividade ganha um significado novo – talvez por estar numa situação real de produção – quando, por exemplo, o texto é publicizado na internet, especificamente nas redes sociais, pois pode alcançar outros leitores, que não apenas o professor, pode gerar discussões, posicionamentos contrários ou favoráveis, etc. A internet se torna, então, um lugar de exposição, de crítica, de embate de vozes.

As considerações finais da pesquisa incluem a constatação de que a prática de produção de textos em ambiente digital contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, a interação entre os alunos na rede social pode ser bastante produtiva, permitindo que eles expressem suas opiniões, sugestões e críticas de forma mais livre e despretensiosa.

O autor destaca ainda a importância do dialogismo e da alteridade na construção das relações sociais e na produção de textos críticos, e conclui que as propostas de produção textual presentes no material didático utilizado como suporte para o desenvolvimento das atividades precisam ser aprimoradas, a fim de contemplar melhor as necessidades e os interesses discursivos dos alunos.

Seguindo nosso percurso de análise, nos debruçamos sobre a quarta pesquisa elencada, de Taith Braz Teles Ferreira (2020). A dissertação tem como título *Ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia*; nela, defende-se a ideia de que, para o ensino da produção textual, é preciso entender que os textos são produtos de uma autoria específica, destinam-se a determinados interlocutores, têm um propósito comunicativo claro e estão inseridos em contextos sociais singulares. Por isso, a autora traz como objetivo proporcionar aos estudantes situações interativas e dialógicas de linguagem, por intermédio da aplicação de duas sequências didáticas, a fim de subsidiar a produção textual dos estudantes em sala de aula.

A pesquisa tem como fundamentação teórica os estudos de Bakhtin e Volóchinov (2014), Bakhtin (2018), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2009, 2010, 2017), Geraldi (1996, 2011, 2013, 2015), Koch e Elias (2018), Passarelli (2012), Minayo (2001) e Schneuwly *et al.* (2004).

É de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, desenvolvida em uma instituição da rede pública de ensino localizada na região noroeste da cidade de Goiânia (GO). O trabalho foi realizado com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio do período noturno, tendo os participantes da pesquisa entre 16 e 25 anos.

Ferreira (2020) ressalta em seu percurso teórico de pesquisa que a escrita com foco na interação verbal mostra-se como uma via significativa para o ambiente educacional, visto que essa interação decorre das relações entre os participantes em consonância com os propósitos delineados: quem é o público-alvo e qual é o propósito da escrita. Nessa perspectiva, a autora entende que a linguagem é percebida como uma forma de atividade compartilhada entre os indivíduos na sociedade e defende:

[...] o trabalho de mediação docente fundamentado numa concepção de linguagem que considere a inter-ação (“ação entre”) contribui para que o texto do aluno seja construído dentro de um processo dialógico, sob o ponto de vista discursivo e não somente sob o da gramática normativa (Ferreira, 2020, p. 19).

A quinta pesquisa selecionada, de Joseilda Alves de Oliveira (2019), leva o título de *Produção textual argumentativa na sala de aula: do editorial à carta do leitor*. Tem como objetivo geral a investigação de possíveis contribuições de uma proposta de intervenção pedagógica, por meio de um projeto em que trabalha os gêneros discursivos editorial e carta do leitor, buscando desenvolver a criticidade e a argumentação dos estudantes no processo de produção textual na escola.

Quanto à metodologia de pesquisa, Oliveira (2019) fez uso da abordagem qualitativa, com base na perspectiva dos estudos bakhtinianos e na estratégia da pesquisa-ação. Tem como base teórica principal os estudos do Círculo de Bakhtin em diálogo, sobre argumentação, com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Abreu (2004); e, sobre ensino de Língua Portuguesa, com Geraldi (2013, 2015), Lopes-Rossi (2008), Antunes (2003, 2009, 2010), Moretto (2013), entre outros.

A autora se propõe a identificar os desafios enfrentados por uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, localizada no estado da Paraíba, durante a elaboração de textos argumentativos. Para tanto, analisa as produções textuais argumentativas dessa turma em diferentes versões, a fim de observar eventuais progressos dos alunos, após a implementação da intervenção, no que diz respeito às capacidades críticas e de argumentação na escrita. A avaliação do impacto da proposta de intervenção também é realizada para determinar em que medida contribuiu para a melhoria da produção escrita argumentativa dos estudantes.

A análise do *corpus* indica que algumas dificuldades observadas na produção textual anterior à intervenção foram superadas ao longo do processo. Na produção final, em contraste com a inicial, os textos evidenciaram o emprego de recursos linguísticos voltados para a persuasão e o convencimento do interlocutor. Os estudantes demonstraram uma segurança maior na formulação de teses, na articulação de técnicas argumentativas para sustentar seus pontos de vista, e houve um notável avanço na habilidade de incorporar diferentes vozes para enriquecer os diálogos que fundamentavam o sentido de suas produções.

Além disso, a intervenção *didático-dialógica* desempenhou um papel significativo no aprimoramento da *competência linguístico-discursiva* dos estudantes. Isso resultou em uma maior confiança nas escolhas linguísticas, além do aperfeiçoamento da capacidade crítica e argumentativa na escrita deles. Nas palavras da autora:

[...] o exercício com os gêneros discursivos pode ser produtivo e relevante, se considerado como ele se encontra no mundo real. E, nesse sentido, é importante que o professor de Língua Portuguesa tenha uma base teórica sólida para contribuir para formação de alunos capazes de desenvolverem a escrita como prática social e para a prática social (Oliveira, 2019, p. 116).

Partindo para a última pesquisa elencada, temos a tese de Gisele de Freitas Paula Oliveira (2021), cujo título é *Diálogos e silenciamentos docentes: o(s) gênero(s) do discurso argumentativo em sala de aula*. A autora se propõe a compreender como tem sido o trabalho do(a) professor(a) do Ensino Médio na escola pública ao ensinar a escrita de gêneros do discurso argumentativo, buscando entender como se dá a prática de ensinar argumentação a partir da análise dos enunciados concretos dos(as) professores(as).

Oliveira (2021) apresenta uma abordagem qualitativa de pesquisa, articulando a particularidade do estudo em ciências humanas apresentada por Bakhtin (2003, [1974]) com o indiciarismo proposto por Ginzburg (1989), ao que denomina *indicarismo dialógico*. A autora realizou entrevistas coletivas semidirecionadas com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escolas públicas do norte capixaba, mobilizando conceitos da perspectiva dialógica de linguagem, tais como alteridade, exotopia, sujeito, linguagem e gêneros do discurso.

A partir das análises realizadas, Oliveira (2021) traz como considerações finais o que chama de *acabamento provisório*, que o pensamento do professor e sua abordagem pedagógica não são desvinculados da história, mas refletem e são influenciados pelo pensamento autônomo de letramento que está presente no ensino de Português desde o início da formação de nossa república. Além disso, identifica que a fragilidade da formação inicial e a ausência de formação continuada em serviço é um desafio na trajetória profissional docente, tornando-se um obstáculo na formação e na solidificação teórica desses professores, que acabam por atravessar diversas correntes de pensamento sobre a linguagem, algumas delas até contraditórias. Nas palavras da autora:

[...] sem contato com outras teorias de linguagem, trocas intersubjetivas e tempo para compreender seu próprio ato de docência, o silenciamento dos professores durante a entrevista, no momento de dialogarem com as leis ou com a teoria, nos mostra como a formação inicial é problemática. Ela não deu condições para se posicionarem valorativamente diante das ideologias que permeiam os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, tampouco para estabelecer um diálogo com Bakhtin, teórico tão evocado desde que o campo da educação escolheu os gêneros do discurso como objeto de ensino (Oliveira, 2021, p. 175).

Por fim, a pesquisadora destaca que há uma tendência de afunilamento do ensino de textos argumentativos, direcionado aos moldes do Enem, o que reduz a produção de texto à redação dissertativa-argumentativa do exame e tende a eliminar a expressividade do sujeito, uniformizando os modos de expressão.

1.5 O DIÁLOGO COM E ENTRE AS PESQUISAS

As análises realizadas sobre cada uma das pesquisas mostraram que a maioria dos sujeitos investigados, mesmo estando estes em diferentes contextos sociais e regionais, apresenta muita dificuldade para se posicionar criticamente por meio de seus textos escritos. Além disso, de um modo geral, os trabalhos apontam para o sucesso das intervenções didáticas que buscam considerar o desenvolvimento da argumentatividade/potencialidade de argumentação e da autonomia dos estudantes, de modo a torná-los preparados para atuarem de forma crítica nas diversas situações discursivas pelas quais transitam.

Inicialmente, observamos que as pesquisas de Oliveira (2019), Ferreira (2020) e Silva (2022) se aproximam ao trabalharem a produção textual com enfoque em gêneros específicos, utilizando-se da pesquisa-ação enquanto recurso metodológico.

Oliveira (2019) desenvolve uma intervenção didático-dialógica na qual avalia o progresso dos alunos nas diferentes versões do mesmo texto. Segundo a autora, essa intervenção foi eficaz ao promover o aperfeiçoamento da capacidade linguístico-discursiva dos discentes.

Em uma abordagem mais interacionista da linguagem, Ferreira (2020) aborda a questão de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula por meio da produção de artigo de opinião e notícia. Ela se baseia em Schneuwly *et al.* (2004) e lança mão da sequência didática no processo de sua pesquisa-ação. De acordo com a pesquisadora, o trabalho com a sequência didática tem o gênero como objeto de ensino da modalidade escrita e visa levar o estudante ao domínio desse gênero, ajudando-o a escrever de acordo com determinada situação enunciativa.

Silva (2022) também se dedica à investigação sobre o ensino da argumentação por meio do gênero, neste caso, a carta aberta. Diferentemente das outras pesquisas, esta autora se debruça sobre as competências e habilidades apresentadas pela BNCC para a área de códigos e linguagens, porém não traz um aprofundamento

crítico, mas sim uma contextualização sobre o documento oficial enquanto balizador das práticas didáticas.

Por sua vez, o trabalho de Oliveira (2021) se distingue em sua perspectiva metodológica. Por meio da pesquisa-participante, a autora faz uma investigação sobre os enunciados dos professores, e não dos estudantes. Assim, ela traz considerações importantes que se diferem em relação às outras pesquisas: o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e a fragilidade de sua formação inicial e continuada, que ainda se mostra como um obstáculo à compreensão teórica sobre sua prática enquanto professor de Língua Portuguesa. Salienta ainda a problemática do afunilamento do ensino de textos argumentativos, no Ensino Médio, à redação nos moldes do Enem, o que demonstra o baixo valor dado à escrita nas instituições escolares. Nas palavras da pesquisadora:

[...] Essa instituição, como importante agência de letramento, que deveria partir das práticas sociais para, então, trabalhar com os gêneros do discurso de maneira situada e embebida no ambiente social, encerra em si mesma a escrita dos alunos e abandona todas as questões enunciativo-discursivas que a envolvem (Oliveira, 2021, p. 176).

No que tange ao trabalho com o texto argumentativo, Ferreto (2022) também apresenta uma interessante abordagem ao tratar da escrita no universo digital como ferramenta para o letramento dos estudantes. O autor destaca que “[...] as práticas de escrita propostas direcionaram os alunos para outras possibilidades de produção textual em razão do contexto de produção e destinatários envolvidos na interação” (p. 171). Tal abordagem foge da concepção de produção textual apenas com caráter avaliativo e leva os estudantes a discutirem questões sociais importantes em um ambiente de interação que lhes é confortável e que faz parte de seus contextos de vida.

Quanto ao referencial teórico, todas as pesquisas estão embasadas nos pressupostos bakhtinianos, especialmente no que diz respeito à perspectiva dialógica da linguagem e à concepção de linguagem enquanto produto sócio-histórico. De maneira geral, percebemos que os resultados apontaram para o fato de que a prática da produção textual nas escolas ainda é muito mecanizada e focada mais na estrutura textual do que nas condições de produção, desconsiderando, muitas vezes, a relevância das relações dialógicas no processo de construção dos discursos. Sobre isso, Furriel (2023, p. 165) aponta:

A partir da premissa bakhtiniana de que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem humana, isto é, o coração vivo e pulsante do processo de comunicação discursiva, evidenciamos a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino da produção de textos que tenham como ponto de partida (e de chegada) as relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos no infinito processo de formação da cadeia discursiva.

Nesse sentido, os resultados das pesquisas analisadas revelam que ainda há necessidade de serem desenvolvidas ações pedagógicas que concebam a escrita como um processo interativo, dialogicamente constituído nas relações que se estabelece com o outro. Corroboramos com Furriel ao dizer que:

[...] com o propósito de dar continuidade ao diálogo aqui estabelecido, enfatizamos a necessidade de desenvolvimento de mais estudos a respeito das práticas de ensino da produção de textos sob a perspectiva dialógica de linguagem em diferentes contextos e níveis socioeducacionais, de modo a operar mudanças significativas na educação em língua materna (Furriel, 2023, p. 166).

E é nesse contexto que nossa pesquisa se insere. Em uma perspectiva de contribuição acadêmica, intenta suprir uma lacuna de estudos voltados para a prática de produção textual escrita no Ensino Médio, especialmente no contexto do estado do Espírito Santo. Destarte, nosso estudo revela-se procedente e relevante, uma vez que não apenas busca um olhar crítico para as proposições oficiais relativas à produção de texto nessa etapa de ensino, mas também visa compreender dificuldades e desafios, no sentido de visibilizar, legitimar e ressignificar práticas inventivas e alternativas que têm sido realizadas nas escolas.

Acreditando na possibilidade da efetivação de uma prática de produção textual na escola que enfoque o gênero em seu contexto discursivo, nossa pesquisa insere-se no contraponto entre uma abordagem de ensino que enfatize a forma/estrutura do texto, evidenciando primeiramente o gênero discursivo e o ensino de suas especificidades linguísticas, e uma que considere a emergência da discursividade e dos contextos enunciativos como condição *sine qua non* para o trabalho com a produção textual, intentando assim o desenvolvimento da potencialidade de argumentação dos estudantes.

Para isso, serão analisados criticamente tanto os documentos oficiais (nacionais e estaduais) que balizam o ensino da Língua Portuguesa quanto as propostas de produção de textos efetivamente trabalhadas no Ensino Médio capixaba, no sentido de compreender se auxiliam – ou dificultam – o desenvolvimento da argumentação e

da criticidade do estudante, indo ao encontro de sua formação enquanto sujeito que transita e se posiciona nas diferentes esferas discursivas.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO

Ao nos debruçarmos sobre práticas de ensino de produção de textos escritos engendradas no e para o contexto escolar, faz-se necessário entender também quais concepções de linguagem vão subsidiar essas práticas. Sabemos que, durante muito tempo, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil esteve pautado no estudo da gramática normativa, vinculado a uma compreensão da língua como um sistema abstrato cujas regras específicas necessitam ser ensinadas e aprendidas para usuários de determinada língua materna.

Entretanto, desde o final dos anos 1990, mediante novos estudos, principalmente de cunho linguístico-discursivo, os quais foram incorporados pelos documentos curriculares oficiais, o ensino da língua nas escolas do país, pelo menos em termos oficiais, passou a ser direcionado para uma concepção de língua(gem) enquanto forma de interação social.

Essa concepção de língua(gem) procede, principalmente, dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo, uma vez que suas reflexões influenciaram radicalmente os estudos linguísticos no Brasil e no mundo, ganhando força e alcance, também, no campo da educação.

Na pesquisa que ora empreendemos, assumimos a concepção bakhtiniana por entendê-la como um caminho possível para a construção de práticas significativas de ensino, voltadas para a relação entre a linguagem e a vida, e não reduzidas à mera análise e ao reconhecimento de estruturas linguísticas. Nesse sentido, no que tange à concepção de linguagem que acreditamos e defendemos, estabelecemos diálogo com os pressupostos teóricos desenvolvidos por Bakhtin (2011, 2013, 2016) e Volóchinov (2018).

Outrossim, tendo em vista nosso principal objetivo de pesquisa, *analisar criticamente propostas de produção de textos escritos disponibilizadas e direcionadas para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no sentido de compreender se estas auxiliam – ou obstaculizam – o desenvolvimento da argumentação e da criticidade do estudante, indo ao encontro de sua formação enquanto sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas*, também empreendemos movimento dialógico com as contribuições de Geraldi (2006, 2013) e Antunes (2003), no que se refere ao trabalho com a produção

textual, e com Plantin (2008; 2011), Piris (2021), Azevedo e Tinoco (2019) e Azevedo *et al.* (2023), em relação ao trabalho com a argumentação, autores que também tangenciam e dialogam com os estudos bakhtinianos.

Ante o exposto, apresentamos, na subseção seguinte, as concepções teórico-metodológicas de Bakhtin e seu Círculo, especialmente quanto aos conceitos de interação, dialogismo, enunciado e gêneros do discurso.

2.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE MIKHAIL BAKHTIN E SEU CÍRCULO

Para mergulhar na teoria bakhtiniana da linguagem, é importante compreender a existência do Círculo de Bakhtin. A expressão Círculo é empregada porque as formulações e as obras surgiram a partir das reflexões de um grupo de intelectuais dos anos 1920, na Rússia, cujos principais integrantes eram, além do próprio pensador Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov, Pável Medviédev, Maria Yudina, Matvei Kagan e Liev Pumpiânski.

As obras do Círculo de Bakhtin foram produzidas com base no materialismo histórico-dialético, tendo como ponto de partida a análise de obras literárias. No entanto, os conceitos desenvolvidos extrapolam os limites da literatura, estendendo-se para diversos outros campos do conhecimento e para a vida.

Tratamos, nesta seção, de alguns pontos essenciais da teoria bakhtiniana abordados na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Importante destacar que essa obra teve duas traduções para o português: a de 1979, elaborada a partir da edição francesa e apresentando como autor(es) Mikhail Bakhtin e, entre parênteses, Volóchinov; e a tradução feita diretamente do russo, publicada em 2017, com autoria dada a Valentin Volóchinov, no âmbito do Círculo de Bakhtin (Brait; Pistori, 2020). Utilizamos, neste estudo, a segunda tradução da obra, em sua segunda edição, de 2018.

Na obra em questão, Volóchinov apresenta importantes questionamentos envolvendo os estudos da linguagem e sua complexidade, tais como a problemática sobre a delimitação do real objeto de estudo da filosofia da linguagem. O teórico faz uma análise do problema da existência real da língua, em sua materialidade, e, para responder às questões propostas, estabelece um diálogo com as duas principais

correntes do pensamento filosófico-linguístico da época, as quais denomina de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

Segundo Volóchinov (2018), a primeira tendência, o subjetivismo individualista, “analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua” (p. 148). Dessa forma, tal corrente concebe a língua como uma atividade de criação individual, uma expressão do pensamento humano, uma construção única da mente que se materializa na expressão verbal do indivíduo.

Nessa visão, a linguagem é, então, algo pré-existente, formado de maneira exclusiva na mente humana como uma manifestação do pensamento. Portanto, a habilidade de expressão do sujeito falante estaria intimamente ligada à sua capacidade de pensar.

Para o pensador russo, há quatro postulados basilares que condensam e explicam o ponto de vista central dessa corrente:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (Volóchinov, 2018, p. 148).

Considerando esses pressupostos, Volóchinov (2018) traz como principal crítica ao subjetivismo individualista o fato de desconsiderar a natureza social da linguagem, quando a reduz a uma expressão individual, que depende tão somente do sujeito que enuncia e de sua capacidade criativa inata. Para ele, essa corrente concebe os sujeitos enunciadorees, mas não considera o contexto social em que eles estão inseridos, ou seja, pensa-se sobre um sujeito totalmente individual, e não social.

Em uma abordagem diversa, a segunda corrente com a qual o filósofo dialoga, o objetivismo abstrato, entende a língua sob um ponto de vista bem mais objetivo, desconsiderando as individualidades e voltando-se à compreensão da existência de um sistema linguístico, o qual independe dos sujeitos enunciadorees, pois está acima deles e é imutável.

Do ponto de vista da segunda tendência já não se trata da criação consciente da língua pelo indivíduo falante. A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar. [...] O indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual (Volóchinov, 2018, p. 156-157).

Ferdinand de Saussure foi o maior representante dessa tendência, pois deu a todas as ideias “uma clareza e uma precisão surpreendentes” (Volóchinov, 2018, p. 164). Os postulados teóricos de Saussure exerceram grande influência sobre os estudos linguísticos dos séculos XIX e XX, tendo o autor se consolidado como o grande expoente da linguística contemporânea.

Para delimitar o objeto de estudo da linguística, Saussure separou a língua em aspectos distintos: a língua (*langue*), que é um sistema abstrato de formas/códigos linguísticos; e a fala (*parole*), que é o ato individual discursivo produzido pelo sujeito falante, o enunciado. Nessa perspectiva, Saussure elenca a língua como objeto de estudo da linguística, considerando que ela se constitui como um sistema de formas normativas idênticas, passível de classificação e descrição. Para ele, a fala não poderia compor esse objeto, uma vez que é impossível de ser classificada ou categorizada, dada a sua heterogeneidade e imprevisibilidade (Volóchinov, 2018, p. 166-167).

Volóchinov elucida, em quatro tópicos resumidos, as principais proposições que definem o ponto de vista teórico do objetivismo abstrato, quais sejam:

1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). **Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua.** Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. 4) **Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas;** mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. **Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si** (Volóchinov, 2018, p. 162, grifos nossos).

O teórico também tece críticas aos pressupostos dessa concepção teórica, especialmente porque considera que o objetivismo abstrato separa erroneamente a

língua de seu conteúdo ideológico, o que, na realidade prática, não é possível. Para ele, a língua como um sistema de formas não é a realidade da língua para a consciência dos falantes, já que, “[...] a consciência subjetiva do falante não trabalha com a língua como um sistema de formas normativas e idênticas” (Volóchinov, 2018, p. 176).

Desse modo, o objetivismo abstrato, assim como o subjetivismo individualista, também despreza o caráter social da língua, não obstante considerar a sua existência, uma vez que a compreende como objeto pronto, estável e imutável que independe de qualquer ação do indivíduo que fala.

A partir da análise e da crítica a essas duas grandes correntes do pensamento filosófico-linguístico, Volóchinov propõe e formaliza seu próprio conceito relativamente à língua como “[...] uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata nem às especificidades dos talentos individuais” (Brait, 1997, p. 96).

Emerge, então, a concepção de linguagem enquanto interação (verbal e social). A perspectiva bakhtiniana, nesse sentido, considera o caráter subjetivo da linguagem e a concebe como um espaço de interação humana, um produto vivo mobilizado pelos sujeitos falantes nas interações sociais, dentro das condições históricas, culturais e sociais de cada época. Para Volóchinov e o Círculo, a linguagem, em sua realidade efetiva, não está situada em um sistema abstrato de formas linguísticas ou mesmo no ato *psicofisiológico* da concepção de um enunciado, mas, sim, no “[...] acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (Volóchinov, 2018, p. 218).

Solidifica-se, assim, o entendimento de que é a interação discursiva que constitui a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2018). Nessa perspectiva, é na relação com o outro que o indivíduo se constitui, ou seja, é a relação dialógica que torna possível o nosso agir enquanto indivíduos, porque pela linguagem nos constituímos no mundo, nos posicionamos com nossos valores e crenças, e somos constantemente atravessados pela palavra do outro, que se reflete na nossa própria palavra.

Desse modo, é impossível separar a língua(gem) de seu conteúdo ideológico, pois o que falamos ou ouvimos não são somente palavras, mas sim “[...] uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável [...]. A

palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (Volóchinov, 2018, p. 182).

A língua(gem) tem, então, uma relação intrínseca com a vida, uma vez que *nasce* do encontro com o outro, quando o indivíduo mobiliza a língua em situações concretas para se comunicar com o(s) seu(s) interlocutor(es). Por isso o dialogismo é o elemento fundamental da linguagem e das relações sociais.

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro (Volóchinov, 2018, p. 205).

Destaque-se, aqui, o conceito de dialogismo, um dos principais fundamentos dessa abordagem teórica. Se a língua(gem) se dá pela e na interação discursiva, o dialogismo é, então, “[...] o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (Fiorin, 2020, p. 27). Para Bakhtin:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p. 348).

O enunciado é, portanto, produzido nessa relação dialógica do eu com o outro. “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Volóchinov, 2018, p. 184).

Para os pensadores russos, o enunciado é de natureza social, pois é sempre elaborado na interação discursiva como resposta ao outro, podendo refletir uma variedade de perspectivas e ideologias, especialmente porque os indivíduos são seres sociais moldados pela história e carregados de experiências diversas. Logo, nos enunciados sempre serão percebidas pelo menos duas vozes; mesmo que não manifestadas no *fio do discurso*, elas estarão presentes (Fiorin, 2020).

Isso posto, não é possível haver enunciado fora da relação dialógica. Como já evidenciado, os teóricos salientam que a palavra é um *ato bilateral*, ou seja, o enunciado vai se desenvolver entre dois indivíduos socialmente organizados e, quando não houver um interlocutor, este será moldado pela ideia do representante

típico desse grupo social ao qual o indivíduo pertence. A escolha das palavras é direcionada ao interlocutor, levando em conta fatores como sua afiliação ao mesmo grupo social, sua posição hierárquica e seus laços pessoais com o falante. Destarte, não existe um interlocutor abstrato, pois, sem ele, não haveria linguagem compartilhada (Volóchinov, 2018).

Volóchinov aduz, ainda, que o diálogo não se limita à interação verbal presencial entre pessoas, mas pode abranger uma variedade mais ampla de formas de comunicação discursiva, independentemente do tipo. “Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva” (2018, p. 219).

Assim, a concepção bakhtiniana de língua(gem) permite compreender o texto como enunciado, produzido de acordo com determinadas condições sociais, formas de agir e de dizer. Como já explicitado no início desta seção, coadunamos com essa concepção de língua(gem) por entendê-la como um caminho possível para uma prática de ensino da produção de textos mais reflexiva e eficiente, uma vez que considera o sujeito social e sua relação com o outro, com a vida, o que, para nós, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o estudante.

Conceber, pois, a linguagem como interação induz, necessariamente, o professor a uma postura dialógica em sala de aula, no sentido de considerar o estudante um leitor e produtor de textos ativos, em constante interlocução e atitude responsiva com diferentes textos (orais e escritos) que circulam em sociedade. Portanto, assim, como aponta Geraldi (2006, p. 42):

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença.

Tecidas essas considerações, nos aprofundamos a seguir em um princípio também muito importante da teoria bakhtiniana, essencial para nossa pesquisa: o conceito de gêneros do discurso.

2.2 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Segundo Bakhtin (2016), a utilização da língua ocorre por meio de enunciados, os quais refletem as condições particulares e os objetivos de cada campo da atividade

humana. Nas palavras do teórico, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 12, grifos do autor).

Na introdução sobre o assunto colocada pelo filósofo russo (Bakhtin, 2016), os gêneros do discurso são, então, os *tipos relativamente estáveis* de enunciados por meio dos quais nos comunicamos dentro de cada campo de atuação em que nos inserimos enquanto sujeitos sociais. Bakhtin acentua o termo *relativamente* para indicar que não é possível normatizar esse conceito, dada a historicidade e a “[...] imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros” (Fiorin, 2020, p. 71).

De fato, se a multiplicidade e a diversidade de gêneros do discurso refletem as infinitas formas de atuação humana, é impossível esgotar as possibilidades de surgimento e, até mesmo, de modificação desses gêneros, especialmente se considerarmos a evolução histórico-social que faz emergir novas formas de enxergar a realidade.

Dito isso, vale destacar aqui como tem sido normatizado e sistematizado o conceito de gênero do discurso, como se os indivíduos só aprendessem os gêneros se a escola os ensinasse. Diferentemente disso, os gêneros estão intimamente relacionados às atividades humanas, de modo que os sujeitos aprendem a usar os que de fato necessitarem, pois “[...] eles nos são dados quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (Bakhtin, 2016, p. 38).

Na perspectiva bakhtiniana, “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2016, p. 39). Dessa forma, são os gêneros que vão organizar o nosso discurso, uma vez que este é moldado na forma de gênero:

Quando ouvimos o discurso alheio já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2016, p. 39).

Bakhtin argumenta, ainda, que o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo são os elementos que compõem o gênero, dando a ele essa relativa

estabilidade. Para o teórico, esses três componentes estão “[...] indissoluvelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (2016, p. 12, grifos do autor).

Assim, grosso modo: o conteúdo temático está relacionado ao tema do enunciado; a construção composicional tem a ver com a sua forma/estrutura geral; e o estilo são as escolhas de linguagem do enunciador, a seleção de mecanismos lexicais, fraseológicos e gramaticais realizada em função do interlocutor e do contexto de interação em que o enunciado é produzido, com a ressalva de que encontramos o estilo do próprio gênero e o estilo individual de quem o produz.

Os gêneros do discurso abrangem o uso da língua como um todo, seja na modalidade escrita, seja na oral, e Bakhtin os classifica como primários e secundários, a depender do nível de complexidade de sua elaboração. O autor aponta que os gêneros primários são aqueles mais ligados à vida cotidiana, formados nas condições da comunicação discursiva imediata e espontânea, por isso são, em sua maioria, orais (um diálogo cotidiano, mas, também, um bilhete, um *e-mail*). Os gêneros discursivos secundários são os que emergem em contextos culturais mais complexos, exigindo um nível de desenvolvimento e organização relativamente mais alto, como são, por exemplo, os romances, os dramas, as pesquisas científicas, os grandes gêneros publicitários, e outros (Bakhtin, 2016).

Para Bakhtin, muitos indivíduos que têm um domínio excepcional de uma língua se sentem completamente impotentes em certas áreas da comunicação, simplesmente por não dominarem efetivamente os padrões de gênero específicos dessas áreas.

Com frequência, uma pessoa que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação social – sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais – em uma conversa mundana cala ou intervém de forma muito desajeitada. Aqui não se trata de pobreza vocabular, nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana [...] (Bakhtin, 2016, p. 41).

De acordo com o teórico, à medida que dominamos os gêneros, aumentamos nossa desenvoltura para utilizá-los e descobrimos neles, de forma mais objetiva e plena, a nossa própria singularidade.

Estabelecendo um diálogo entre esses pressupostos e nossa pesquisa, compreendemos que, se, por princípio, a língua(gem) é dialógica e ao enunciar o

sujeito se expressa em determinado gênero, a partir de condições de interlocução específicas e de como enxerga a realidade, não é possível haver texto fora de um contexto social. Por isso, é imprescindível considerar as condições em que os textos são produzidos e a quem se destinam.

Não é novidade que, após ter se tornado o ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, o gênero acabou sendo reduzido a um conjunto de propriedades formais que um texto deveria obedecer, passando, assim, a objeto normativo de ensino, tal como a gramática (Fiorin, 2020). No entanto, se analisarmos a perspectiva teórica aqui abordada, não basta que os estudantes tenham acesso a uma ampla variedade de gêneros discursivos, como se fosse possível catalogá-los a partir de suas formas composicionais. O que de fato faz sentido é o professor conduzir os discentes a entenderem as influências das esferas sociais em que os textos circulam e como os usos da linguagem produzem sentidos diferentes em contextos específicos. Logo, trata-se de não considerar o gênero como oração, e sim como enunciado, pois, nas palavras de Bakhtin:

A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno uma oração particular adquire essa capacidade. Qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos essenciais de índole não gramatical, que lhe modificam a natureza pela raiz. E é essa circunstância que serve de causa a uma aberração sintática especial: ao analisar-se uma oração isolada, destacada do contexto, inventa-se promovê-la a um enunciado pleno. Consequentemente, ela atinge o grau de conclusibilidade que lhe permite suscitar resposta (Bakhtin, 2016, p. 44-45).

Com base nessa abordagem, tratamos mais detidamente sobre a produção textual na escola, ao encontro da formação de sujeitos críticos. Para isso, estabelecemos um diálogo com os estudos de Geraldi (2006, 2013) e Antunes (2003).

2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO CONTEXTO ESCOLAR: POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Se entendemos que os enunciados são produzidos sempre em resposta a alguém, em uma cadeia dialógica, então, sabemos que a produção dos gêneros discursivos na escola também precisa ser direcionada para alguém, mesmo que para um interlocutor ficcional.

Seguindo essa abordagem, João Wanderley Geraldi, na obra *Portos de Passagem* (2013), ressalta que a medida do texto é o outro, pois é para ele que o texto é criado, estando o outro implicitamente envolvido na produção, como condição essencial para a existência do texto.

Geraldi (2013) entende a produção de textos (orais e escritos) como o “[...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”, especialmente porque é no texto que a língua se mostra em sua completude, “[...] quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (p. 135).

O autor estabelece, ainda, uma diferenciação entre a produção de textos e a produção de redações. Nas palavras do linguista:

[...] Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso) (Geraldi, 2013, p. 137).

Em *O texto na sala de aula*, Geraldi (2006) tece algumas críticas sobre a prática de produção de textos na escola. Para ele, essa produção se distancia muito do sentido de uso real da língua, já que os alunos escrevem para um professor que lê (quando lê), corrige e atribui uma nota ao texto. Tal prática torna artificial o uso da língua e isso permeia todo o processo de escrita, influenciando significativamente o resultado do aluno, que será tão artificial quanto a atividade que ensejou esse produto.

Coadunamos com o posicionamento do autor de que na escola há muito mais reprodução do que produção. Acreditamos, nessa perspectiva, que é necessário ampliar o potencial discursivo do aluno, e não somente *ensiná-lo a escrever reproduzindo discursos*. Para isso, é importante que a dialogicidade e a interdiscursividade com outros textos – orais, escritos e multimodais – sejam a

realidade em sala de aula para que sejam fomentadas práticas de produção textual que mobilizem a compreensão ativa do estudante, tendo como foco a construção dialógica do conhecimento.

Em semelhante abordagem teórica, Irandé Antunes (2003) assevera que a prática pedagógica relacionada ao ensino da Língua Portuguesa sempre está embasada, de maneira explícita ou intuitiva, em alguma concepção de linguagem, uma vez que todas as atividades realizadas em sala de aula são influenciadas por um conjunto de princípios teóricos que moldam a percepção dos fenômenos linguísticos e orientam todas as decisões tomadas (Antunes, 2003, p. 40).

Sob essa ótica, a linguista reforça a necessidade de o trabalho docente estar ancorado em uma base teórica sólida para que, assim, possa resultar em uma prática eficiente. Nos dizeres de Antunes:

Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática (Antunes, 2003, p. 40).

Nessa trilha, Antunes defende uma perspectiva interacionista de linguagem “[...] centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (Antunes, 2003, p. 41).

A autora compreende o texto como parte constitutiva das práticas discursivas e destaca que a escrita, como qualquer atividade interativa, requer uma cooperação entre duas ou mais pessoas, e é isso que a torna “[...] tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (Antunes, 2003, p. 44). Logo, na produção de um texto escrito, é preciso considerar o *outro* com quem interagimos, mesmo que este não esteja presente no momento da escrita:

[...] a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se (Antunes, 2003, p. 46, grifo nosso).

Antunes aponta para um fato importante que precisa ser considerado em sala de aula: “[...] a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala” (2003, p. 50). Isso significa dizer que a escrita representa uma forma diferenciada de interação verbal, na qual *a recepção é adiada*, já que os participantes não compartilham o mesmo espaço simultaneamente, além de haver um intervalo de tempo variável entre a elaboração do texto pelo autor e sua leitura pelo leitor (Antunes, 2003).

A autora salienta, ainda, que não existe um padrão único de fala, ou seja, há diferentes variedades linguísticas dependentes de inúmeras variáveis; e, portanto, não haverá também uma forma única de escrever, especialmente porque as condições de produção e os interlocutores mudam, o que interfere diretamente na realização concreta de um texto escrito. Isso contrasta significativamente com uma prática de produção textual – ainda comum em nossas escolas – que é centrada na padronização dos modos de escrever, com estruturas e fórmulas prontas.

Tomemos como exemplo o texto dissertativo-argumentativo, para o qual todo estudante do Ensino Médio precisa estar preparado, considerando-se a exigência da redação do Enem. Piris (2021) destaca que a argumentação na Educação Básica tem sido tratada como prática de redação dissertativa, especialmente desde o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que tornou obrigatória a prova de redação em língua portuguesa nos vestibulares das instituições federais de ensino superior.

Além do artigo de Soares (1978), publicado à época para alertar sobre os riscos da influência desse Decreto sobre o ensino de Português, trabalhos como os de Azevedo (2015) e Vidon (2018) apontam as limitações que a prática da redação dissertativa dirigida para o sucesso nos vestibulares e exames de larga escala impõe às múltiplas possibilidades de ensino da argumentação nas aulas de língua materna (Piris, 2021).

Fato é que a cobrança dos exames vestibulares acabou por abrir espaço para o surgimento dos modelos prontos de texto, das frases feitas, dos conectivos a serem decorados e das expressões-chave dos quais muitos estudantes lançam mão para conseguirem se aproximar do ideal de escrita desejado pelo avaliador. Para Piris (2021), os estudos já empreendidos sobre essa temática mostram que o modelo de

redação do Enem, modernizado com teorias mais atuais, ainda reproduz as antigas práticas da boa escrita destinadas a mostrar que quem escreve melhor merece ocupar vagas em espaços disputados. “Na perspectiva do regime de exclusão, não está no mirante o ensino-aprendizagem da argumentação, que não se limite a fatores linguístico-textuais que orientam a avaliação das redações” (p. 136).

Diante de tais exigências, muitos estudantes quando chegam à 3ª série do Ensino Médio sentem que precisam “aprender a escrever” às pressas e que necessitam, ainda, adquirir rapidamente um vasto repertório de conteúdos, já que cada redação a ser escrita aborda um tema diferente para o qual eles têm que estar sempre preparados a (re)produzir.

Contrariando essa lógica de reprodução de discursos, Antunes (2003) entende que elaborar um texto vai além de apenas transcrever ideias ou informações por meio de sinais gráficos, pois a escrita envolve um processo que inclui fases interdependentes, que vão desde o planejamento até a revisão e a reescrita. Cada etapa desempenha uma função específica, e o resultado do texto depende do cuidado dispensado a cada uma delas.

Considerando sempre a natureza interacional da linguagem, essa autora sustenta que, para ter um bom resultado na escrita de um texto, o estudante precisa passar por um processo, por vezes demorado e que exige esforço e dedicação. É esse caráter interativo que “[...] impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes” (Antunes, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, Antunes (2003) alerta para a importância da intervenção do professor de Língua Portuguesa no sentido de mobilizar um fazer pedagógico que fomenta práticas de escrita socialmente relevantes, orientadas e engajadas nos contextos reais da escola e da comunidade à qual os estudantes pertencem. Práticas que contemplem uma escrita *contextualmente adequada e metodologicamente ajustada*, considerando o planejamento necessário para a obtenção do resultado desejado. Nas palavras da autora:

Vai ficar gente sem saber distinguir o complemento do adjunto adnominal. Mas vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede

que se diga. E aí teremos, de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. Dessa forma, acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãs (Antunes, 2003, p. 65).

Diante do exposto, fica evidente que a produção de texto, se trabalhada com base em uma abordagem enunciativa e discursiva, possibilita a ampliação do potencial de argumentação e do pensamento crítico dos estudantes; e, para que isso aconteça, é fundamental que o professor reconheça e mobilize essa dimensão dialógica da linguagem em suas aulas. Com base nas contribuições de Plantin (2008, 2011), Piris (2021), Azevedo e Tinoco (2019) e Azevedo *et al.* (2023), tecemos, a seguir, uma análise mais detida sobre a prática da argumentação no contexto escolar.

2.4 A ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Compreender a argumentação como prática social de linguagem é reconhecê-la como peculiar e fundamental na interação humana, inerente à vida. Enquanto seres sociais, argumentamos em diversos contextos do cotidiano, não apenas quando nos posicionamos defendendo um ponto de vista, mas também quando negociamos uma compra, resolvemos um conflito pessoal, exercemos influência sobre alguém, consentimos ou discordamos sobre um assunto dentro de determinado grupo social.

Em seu estudo sobre a temática, Plantin (2008) assevera que a atividade argumentativa tem caráter interacional. Segundo o autor, uma dada situação linguística passa a ser argumentativa quando revela uma oposição de discurso. Assim, a argumentação se inicia quando um determinado ponto de vista é questionado, ou seja, quando emerge uma dúvida que envolve e mobiliza os interlocutores em uma situação de comunicação. Nas palavras de Plantin:

Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusão um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma pergunta e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro (Plantin, 2008, p. 76).

Nessa perspectiva, a argumentação é compreendida como um tipo de atividade linguística que só se desenvolve em uma situação argumentativa, isto é, em um espaço de comunicação, de interação entre interlocutores que assumem papéis e, assim, tornam-se atores engajados nas ações de propor (proponente), de opor-se (opositor) e de duvidar (terceiro).

Plantin (2011) entende que a argumentação é organizada por uma diferença, uma oposição de papéis (Proponente, Opositor ou Terceiro), entretanto “[...] uma determinada situação pode ser estruturada por vários papéis de um tipo completamente diferente: de gerações (adulto/adolescente), sexuais (homem/mulher), institucionais (alunos/professor)” (p. 23).

Nesse contexto, o teórico apresenta o modelo dialogal de argumentação, que, grosso modo, remete ao diálogo entre dois ou mais participantes de uma situação de interação. Portanto, quando a situação argumentativa ocorre, emerge um tipo de argumentação fundamentada no diálogo, que, para o autor, no sentido prototípico do termo, “[...] supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves” (Plantin, 2008, p. 65).

Ao tratar do modelo dialogal supracitado, Piris (2021, p. 141) reforça que a argumentação não é concebida por Plantin como uma atividade “[...] exclusivamente dialogal ou exclusivamente monologal, de modo que análises, nessa perspectiva, podem eleger tanto as interações face a face, quanto as interações no ‘interior’ dos discursos monogeridos”. Desse modo, entende-se que Plantin (2008) também compreende o diálogo polifônico, intertextual, e as demais formas de interação em que dois discursos contraditórios se articulam, uma vez que concebe a natureza dialógica da argumentação no sentido de compreendê-la como as diferentes vozes que se encontram em uma enunciação.

Destacamos, porém, que, ao referir-se ao modelo dialogal, Plantin o difere do conceito de dialogismo de Bakhtin e o Círculo, haja vista que, ancorando-se em Ducrot (1987), o autor volta sua atenção para as diferentes vozes (polifonia) presentes em um único sujeito (locutor), afastando-se das concepções de linguagem como inerentemente dialógica e de palavra como signo ideológico, e, também, de outros aspectos relacionados a essa natureza dialógica, como o conceito de enunciado concreto (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2016).

Plantin ressalta que, no modelo dialogal, “[...] o ato de duvidar é definido como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Essa situação interacional obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa” (2008, p. 64). Logo, a argumentação, segundo o autor, é uma atividade que exige muito do indivíduo, tanto na perspectiva cognitiva quanto na interpessoal,

e, por isso, só nos engajamos nela quando somos pressionados pela resistência do outro à nossa opinião.

Tomando a argumentação como uma prática interacional, que ocorre no âmbito das práticas comunicativas, Azevedo *et al.* (2023), na obra intitulada *Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos*, reforçam que, na prática da argumentação, é possível estabelecer dois *níveis/gradações* de aprofundamento. Em um nível mais básico, predominam a espontaneidade e a simplicidade, com práticas informais e ausência de estratégias determinadas *a priori*, por exemplo, nas atividades argumentativas dos ambientes familiares, nas quais os participantes se apoiam em conhecimentos cotidianos, dispensando preparação específica para formular argumento.

Já no nível mais avançado, destacam-se a articulação e a complexidade do raciocínio, com interações argumentativas planejadas, orientadas linguística e discursivamente, incorporando estratégias específicas e considerando o contexto comunicativo e os interlocutores (Azevedo *et al.*, 2023, p. 21). Isso revela que argumentar é, também, uma ação complexa e que precisa ser aprendida, principalmente quando se deseja persuadir ou convencer alguém, haja vista que “[...] a capacidade de argumentar com consistência é mais exigente e requer o domínio de estratégias e procedimentos específicos, que só são conhecidos se houver ensino direcionado para isso” (p. 20).

Os autores destacam, ainda, que nem toda discussão sobre um tema polêmico constitui uma interação argumentativa, já que esta requer a progressão de posições justificadas ao longo da troca conversacional, além de uma estrutura específica. As pessoas podem, nesse sentido, debater um assunto polêmico sem apresentar argumentos sustentados, o que não caracteriza uma verdadeira argumentação (Azevedo *et al.*, 2023, p. 22). Com essa perspectiva, asseveramos o papel primordial que ocupa o ensino sistemático da argumentação entre os estudantes, uma vez corroborarmos o entendimento dos autores ao evidenciarem que:

O aprimoramento das práticas e o domínio de estratégias argumentativas não acontecem aleatoriamente, mas dependem de processos de ensino planejados e desenvolvidos a partir de orientações didáticas precisas, que consideram características linguísticas, textuais, discursivas e interacionais dos gêneros do discurso mobilizados nas situações argumentativas (Azevedo *et al.*, 2023, p. 20).

Ao tratar do ensino de argumentação como prática social, Piris (2021) sustenta que tal perspectiva envolve reconhecer que estamos lidando com um tipo específico de interação, distinto da conversação comum. O autor também aponta para a importância de entendermos que a argumentação resulta de uma situação concreta de enunciação e constitui um fato discursivo, “[...] o que nos leva a considerar os lugares de fala que são assumidos pelos participantes da interação argumentativa, bem como os posicionamentos ideológicos reproduzidos na interação entre discurso e contradiscurso” (p. 143).

De fato, como alertam Azevedo e Tinoco (2019), as exigências sociais que demandam a defesa de um ponto de vista, especialmente diante de questões controversas, crescem constantemente e se mostram como um importante desafio aos que estudam a argumentação, dada a necessidade de se pensar “[...] propostas de ensino de argumentação que considerem as exigências sócio-históricas de nosso tempo” (p. 21).

Analisando as questões de letramento e de argumentação no contexto da sala de aula, as autoras apontam para uma importante diferenciação entre o ato de argumentar e o de ensinar a argumentar:

Ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em situações cotidianas quanto em situações institucionalizadas. Ensinar argumentação, porém, pode se configurar como um exercício analítico que envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão) [...]. Essas práticas, entretanto, por si, não possibilitam aos sujeitos a construção da competência de argumentar socialmente. Isso se justifica porque tal competência requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e de saberes articulados a interações sociais específicas (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 22).

Ao abordar essa temática, Piris (2021) aduz que a forma como entendemos a argumentação impacta na maneira como argumentamos e em como ensinamos a argumentar. Se o ato de argumentar é visto como uma forma de vencer, “[...] está-se promovendo a argumentação como competição ou guerra, o parceiro como inimigo, os argumentos como armas: ou seja, uma disputa pela razão que resulta em calar e aniquilar o oponente” (p. 139). Essa é uma visão que influencia as práticas argumentativas, tornando as interações não apenas intensas, mas também hostis.

Aqui, coadunamos com Piris (2021, p. 140) que ensinar a argumentar não se resume a discutir argumentação em sala de aula, identificando argumentos e técnicas ou realizando atividades de leitura e escrita de textos argumentativos. O essencial é

integrar essas atividades a um planejamento de ensino que priorize a interação argumentativa em situações de comunicação, permitindo que os alunos apliquem seus conhecimentos teóricos à prática real da argumentação.

Visando a uma prática de produção textual que potencialize a argumentação dos estudantes, compreendemos a importância de evidenciarmos o modelo interacional e dialogal de argumentação, por entendermos que essa perspectiva é relevante para o trabalho com a argumentação na escola, uma vez que oferece subsídios para a promoção de práticas de ensino baseadas na interação social. Acreditamos, como Piris (2021), que as noções operacionais desse modelo podem potencializar os objetivos didáticos que almejamos ao ensinar os estudantes a argumentar.

Não obstante, concebemos, com Bakhtin (2013), que “[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto”. E, nesse sentido, entendemos que “[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, [...] **mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro**” (p. 212-213, grifo nosso). Logo, corroboramos a interdiscursividade (entre sujeitos, textos, ideias, posições axiológicas) como a base para o trabalho com a argumentação em sala de aula.

3 A METODOLOGIA

Nosso estudo tem como objetivo central analisar criticamente propostas de produção de textos escritos disponibilizadas e direcionadas para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no sentido de compreender se estas auxiliam – ou obstaculizam – o desenvolvimento da argumentação e da criticidade do estudante, indo ao encontro de sua formação enquanto sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas.

Ao alcance desse objetivo, concebemos esta pesquisa como exploratória, de abordagem qualitativa, por entendermos que seu percurso metodológico requer uma compreensão crítica e em profundidade do problema, como também uma aproximação com os sujeitos da investigação, o que vai ao encontro da perspectiva teórica que assumimos.

As pesquisas exploratórias, de acordo com Gil (2008, p. 28), são especialmente úteis em estudos que dispõem de informações mais limitadas sobre o tema, sendo comumente realizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Para o autor, a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade e aprimoramento de ideias sobre o problema, assim, o planejamento deve ser “[...] bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41).

Entre as principais características da pesquisa exploratória, destacam-se sua flexibilidade e sua adaptabilidade. Por apresentar um processo metodológico flexível, o pesquisador pode utilizar diferentes instrumentos de coleta/produção de dados para captar o fenômeno investigado, além de empregar diferentes técnicas de análise de dados qualitativos que contribuem para o rigor e a qualidade da pesquisa. Gil (2008, p. 27) ressalta que levantamentos documental e bibliográfico, entrevistas não padronizadas e estudos de caso são habitualmente utilizados nesse tipo de pesquisa.

Nesse sentido, para alcançarmos nosso objetivo central de pesquisa, articulamos três procedimentos que consideramos pertinentes para a produção de dados neste estudo: a consulta documental, a aplicação de questionário e a validação do Produto Educacional.

Por meio da consulta documental, examinamos as propostas presentes nos documentos oficiais que regulamentam e orientam o ensino da produção de texto no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, tanto em nível nacional (a BNCC) quanto estadual (o Currículo do Espírito Santo e as Rotinas Pedagógicas da Sedu-ES). Com a aplicação do questionário, buscamos captar a perspectiva dos docentes em relação a essas diretrizes oficiais, compreendendo quais são as propostas efetivamente praticadas no contexto da sala de aula e quais os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam tais práticas. E por intermédio do instrumento de validação do Produto Educacional, retomamos a interlocução com as(os) docentes no sentido de efetivá-las(os) como partícipes da pesquisa ao ouvir suas considerações acerca do planejamento elaborado.

No que tange à análise documental, Lüdke e André (2018) destacam que ela é uma ferramenta essencial na pesquisa, seja para complementar dados já disponíveis, seja para trazer à tona novos aspectos relacionados ao tema ou problema investigado. Gil (2008, p. 50) aponta que a pesquisa documental se baseia em materiais ainda não analisados ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos do estudo.

A consulta documental está, então, inserida no grupo das pesquisas que se valem das *fontes de papel*, cujos dados não são fornecidos diretamente por pessoas. Para Gil (2002), ela é muito vantajosa, principalmente se se considerar que “[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (p. 46).

O questionário, por sua vez, é um valioso instrumento de produção/coleta de dados, constituído por questões que são respondidas sem a presença do entrevistador/pesquisador. Marconi e Lakatos (2003, p. 200) ressaltam que o questionário apresenta diversas vantagens, como: economia de tempo e recursos; abrangência geográfica maior e possibilidade de alcançar muitas pessoas simultaneamente; respostas rápidas e precisas, favorecendo a liberdade e a segurança dos respondentes, graças ao anonimato; além da redução do risco de distorções, pela ausência da influência direta do pesquisador. Ademais, os participantes têm mais tempo e flexibilidade para responder, enquanto a uniformidade

na avaliação é garantida pela natureza mais impessoal do instrumento, tornando possível obter informações que talvez seriam inacessíveis de outra forma.

No contexto do nosso estudo, entendemos o questionário e o instrumento de validação do Produto como ferramentas dinâmicas por meio das quais podemos, com os profissionais participantes, a partir de suas colocações, construir alternativas para o ensino da produção de texto, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, entendendo que as experiências e perspectivas dos docentes contribuem ativamente na construção de práticas pedagógicas eficientes e significativas.

Isso posto, explanamos a seguir sobre a análise dos dados produzidos na consulta documental e no questionário. Devido à grande quantidade de informações geradas em cada procedimento, bem como os objetivos distintos de cada um, os dados serão apresentados em seções separadas para garantir que suas especificidades sejam devidamente consideradas e para que possamos alcançar uma compreensão mais precisa e aprofundada de cada um.

4 A CONSULTA DOCUMENTAL: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Ao encontro de um de nossos objetivos específicos de pesquisa, qual seja, *analisar que concepções de linguagem, texto, produção textual e argumentação fundamentam as prescrições curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em níveis nacional e estadual*, desenvolvemos uma consulta com foco nos seguintes documentos, que constituirão nosso *corpus* documental:

- a) em nível nacional: a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) – mais detidamente a etapa do Ensino Médio –, atual documento curricular oficial voltado para a Educação Básica e orientador das práticas pedagógicas dos diversos componentes curriculares, com foco na produção textual no contexto do ensino da Língua Portuguesa.
- b) em nível estadual: o Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020d) – também mais especificamente a etapa do Ensino Médio –, com foco no componente curricular Língua Portuguesa; bem como os documentos orientadores da Rotina Pedagógica Escolar (Espírito Santo, 2024e), estabelecida pela Sedu-ES para o ano de 2024, com material estruturado a partir do Currículo.

4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tendo em vista os objetivos almejados com este estudo, nossa consulta se concentra no componente Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio no ano de 2018. Assim, para que possamos explorar os tópicos relevantes do documento em questão, esta seção foi subdividida em três partes, por meio das quais traçamos uma breve contextualização da BNCC, apresentando sua estrutura, para então adentrarmos no componente curricular Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às práticas de produção de textos escritos.

4.1.1 Contextualização e estrutura

A Base Nacional Comum Curricular é resultado de um processo iniciado no ano de 2014 em um contexto de tensionamentos entre vários setores da sociedade e os interesses do Estado brasileiro. De natureza normativa, a Base é o documento curricular oficial mais recente que tem como objetivo orientar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todas as etapas da

Educação Básica, buscando assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2018a).

O documento passou por três versões antes da homologação final, em 14 de dezembro de 2018, quando a etapa do Ensino Médio foi finalmente incorporada ao texto oficial, uma vez que, nesse período, já se debatia a reforma dessa etapa de ensino, o que impactou significativamente no processo de escrita das orientações para o Ensino Médio.

Importante frisar que, durante a elaboração da BNCC, o Brasil vivenciava uma profunda crise política que desencadeou uma transição de governo, com o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) – quando as 1ª e 2ª versões foram publicadas – e a entrada de Michel Temer (PMDB) – quando se publica a 3ª versão da Base –, cujo mandato foi marcado por uma orientação política neoliberal capitalista.

Nesse sentido, fica claro que a Base não pode ser entendida fora de seu contexto histórico, político e social, especialmente por tratar-se de um documento de natureza curricular, com força de lei, o que o torna espaço de disputa política, permeado por interlocutores e valores diversos. Sua elaboração envolve escolhas ideológicas sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e que tipo de cidadão se pretende formar para a sociedade que se pretende ter.

Entendemos que esse processo se caracteriza por disputas em seu interior que estão relacionadas às concepções de sociedade, de currículo, às perspectivas teórico-metodológicas que se confrontam no momento da elaboração de uma política educacional e curricular (Mota; Rocha; Miléo, 2022, p. 115).

Souza e Hissa (2023, p. 86) afirmam que os “[...] valores político-ideológicos das duas primeiras versões são muito diferentes das últimas e que tais valores foram materializados no texto de cada versão a partir de acréscimos, supressões, substituições teórico-metodológicas”. Segundo as autoras, a transição política que ocorreu influenciou de forma contundente o contexto de produção da BNCC, uma vez que se reestruturaram a comissão de especialistas e a própria organização do discurso teórico e metodológico das versões anteriores.

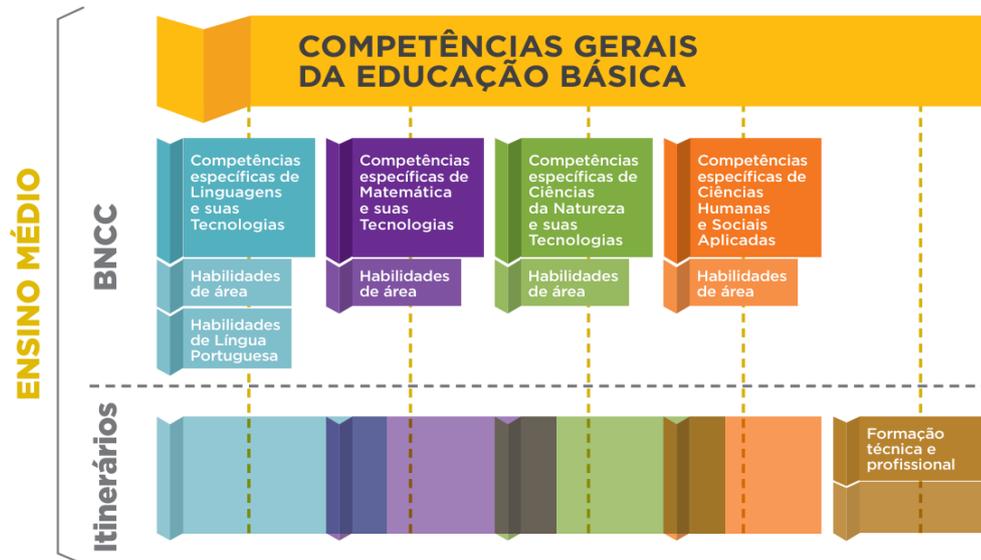
Uma das mudanças mais impactantes no documento, a partir da terceira versão, para Souza e Hissa (2023), foi a inserção dos termos *competência* e *habilidade*, que ganharam destaque nos livros didáticos e nas avaliações, moldando as práticas de

ensino na escola. A competência é definida na Base 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, 2018a, p. 8). As habilidades, por sua vez, “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018a, p. 29).

Com base nisso, a BNCC é um documento estruturado por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As aprendizagens relacionadas a cada área giram em torno de 10 (dez) competências gerais, que se desdobram em competências específicas para cada área. Para o Ensino Médio, as competências específicas de cada área também devem orientar a proposta e o detalhamento dos itinerários formativos correspondentes.

De acordo com o documento, as competências e as habilidades da BNCC compõem a formação geral básica, de modo que “[...] os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável” (Brasil, 2018a, p. 470). A fim de garantir o desenvolvimento das competências específicas das áreas, cada competência é relacionada a um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais que a BNCC deve garantir a todos os estudantes do Ensino Médio.

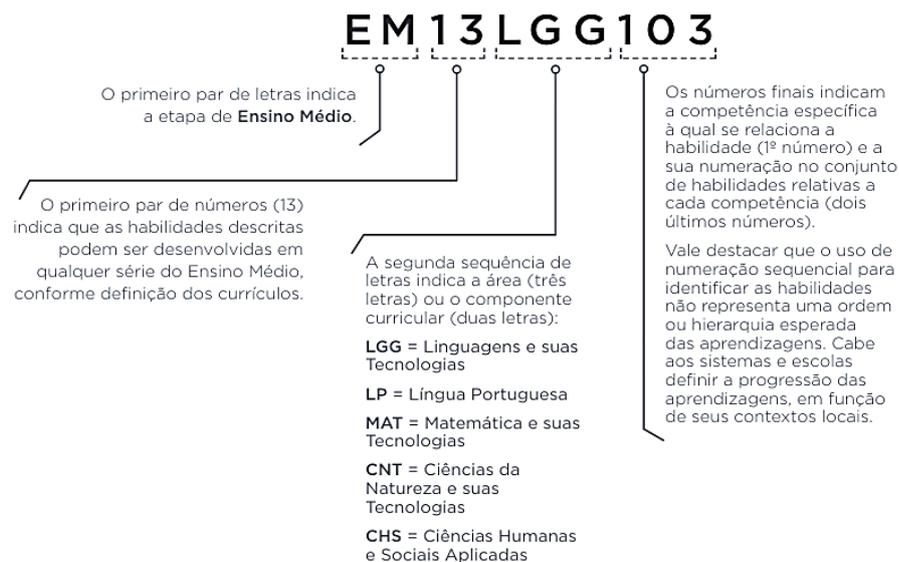
Figura 1 – Competências gerais da Educação Básica



Fonte: Brasil (2018a, p. 469).

Conforme consta no documento, todas as habilidades são identificadas por um código alfanumérico que indica a etapa da Educação Básica, a habilidade requerida, a área ou o componente curricular correspondente e a competência específica à qual a habilidade se relaciona, conforme figura ilustrativa a seguir.

Figura 2 – Código alfanumérico



Fonte: Brasil (2018a, p. 34).

Isso posto, faz-se necessário salientar que os descritores das avaliações oficiais, os quais definem o que é medido em testes como o do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, o Saeb, são baseados nas habilidades previstas na BNCC. Nota-se, então, que a Base é um documento curricular que acaba por favorecer a efetivação das avaliações de larga escala, uma vez que alinha as competências e as habilidades esperadas dos alunos com os descritores utilizados nessas avaliações.

Considerando-se que a BNCC é um documento oficial por meio do qual as secretarias de educação do país se baseiam para elaborarem seus currículos, a padronização curricular ganha cada vez mais força, assim como o direcionamento das práticas pedagógicas para as escolas, de forma verticalizada, a fim de que se ajustem aos sistemas avaliativos dos exames oficiais e, assim, conquistem bons resultados de avaliação.

Ao discutir essa temática, Geraldi (2015) sublinha os riscos da uniformização do currículo no Brasil, considerando ser este um projeto que favorece os interesses neoliberais na educação, ao padronizar o ensino e ocultar as desigualdades sociais e regionais presentes no país. Para o autor,

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). [...] Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (Geraldi, 2015, p. 393).

Concordamos com Mota, Rocha e Miléo (2022, p. 119) que, ao se estabelecer como parâmetro de ensino um *conjunto de ações e habilidades esperadas*, desconsidera-se um longo percurso de estudo e debate crítico sobre a educação, que “[...] deve contribuir para uma práxis emancipatória de modo que o conhecimento mobilizado na escola esteja comprometido com uma abordagem crítica dos conteúdos”, e não com a garantia de bons indicadores de avaliação, os quais são baseados no alcance de habilidades e competências que nem sempre são as que o estudante de fato necessita.

4.1.2 O componente curricular Língua Portuguesa na BNCC

Na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa integra a área de “Linguagens e suas tecnologias” e traz orientações para o ensino da língua. De acordo com o documento, cabe ao Ensino Médio ampliar e “[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (Brasil, 2018a, p. 498).

Para o Ensino Médio, um enfoque maior também é dado às *práticas contemporâneas de linguagem*, relacionadas à cultura digital e aos múltiplos letramentos, em decorrência do espaço que ganham as novas tecnologias de informação e comunicação, tais como as redes sociais.

A linguagem vista como uma forma de interação social, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, está presente no texto do documento, refletindo uma concepção de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que tem no texto sua unidade central de trabalho. Como afirma Geraldi (2015, p. 384), essa não é uma escolha nova, uma vez que tal perspectiva orienta os documentos curriculares desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se deu em 1997. Essa visão é influenciada pelos estudos conhecidos como Linguística da Enunciação, intercalados com algumas teorias da Análise do Discurso e, principalmente, baseados nos pensamentos de Mikhail Bakhtin, cujas ideias sobre gênero discursivo também são incorporadas nos documentos oficiais.

Entendemos, assim como Mota, Rocha e Miléo, que a Base também assume uma concepção de sujeito que “[...] converge para uma formação discursiva possibilitada pelas diferentes ações de linguagem constituídas no âmbito das interações sociais” (2022, p. 125), tendo em vista a busca por “[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações” (Brasil, 2018a, p. 471).

As habilidades requeridas para o componente Língua Portuguesa estão organizadas em torno dos cinco campos de atuação social propostos para a área de Linguagens, que traduzem as diferentes esferas da comunicação social dentro das quais se materializam os gêneros do discurso: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública.

Nesse sentido, o desenvolvimento das práticas de linguagem é estruturado em quatro eixos de integração, quais sejam: leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Entretanto, o detalhamento de cada um dos eixos por ano/série aparece apenas na etapa do Ensino Fundamental, visto que a BNCC entende que no Ensino Médio deve haver uma flexibilidade do currículo, já que se prevê um estudante mais preparado, com maior grau de autonomia. Segundo o documento, “[...] essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola” (Brasil, 2018a, p. 485), o que não parece de fato ocorrer, dada a tendência geral de padronização curricular, tendo em vista o direcionamento do currículo às avaliações oficiais, como já discutido na seção anterior. Retomaremos essa questão na seção de análise do Currículo do Espírito Santo para o Ensino Médio.

Na Base, essa abordagem integrada das práticas de linguagem com os campos de atuação, em articulação com as competências gerais da Educação Básica, tem como objetivo garantir que os estudantes desenvolvam competências específicas da área de “Linguagens e suas tecnologias”. De um modo geral, essas competências enfatizam as práticas sociais de uso da linguagem, o funcionamento, as dimensões e os contextos de uso das diferentes linguagens, apontando para a concepção bakhtiniana de sujeito constituído pela/na linguagem.

Nessa perspectiva, as habilidades no Ensino Médio são apresentadas de uma forma que se aproxima das exigências das práticas sociais, o que vai envolver a “[...] combinação simultânea de escuta, tomada de notas, leitura e fala” (Brasil, 2018a, p. 501). Assim, para cada competência específica são detalhadas as habilidades que devem ser desenvolvidas; por isso, há no documento quadros gerais de habilidades para todos os campos de atuação no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme exemplificado na figura a seguir.

Figura 3 – Quadro de habilidades do componente curricular Língua Portuguesa para o campo das práticas de estudo e pesquisa

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7

Fonte: Brasil (2018a, p. 517).

Muito embora o documento preveja uma contextualização das práticas de linguagem nas várias esferas da comunicação social, isso “[...] tende a ser ignorado na construção e implementação dos currículos e o que se têm, muitas vezes, é uma redução a um quadro de gêneros e habilidades por ano que reitera os gêneros e letramentos valorizados” (Barbosa; Rojo, 2019, p. 297).

Vale reforçar que a Base é um documento normativo que orienta a construção dos currículos de todo o país. Tendo isso em vista, coadunamos com Souza e Hissa (2023) que as próprias *escolhas enunciativas* da BNCC indicam uma normatização do ensino por meio de um conjunto de diretrizes que os professores devem seguir, visando assegurar que os alunos desenvolvam as habilidades estabelecidas nos cinco campos de atuação social descritos no texto. Essa organização não considera a “[...] enorme pluralidade dos alunos que frequentam as escolas brasileiras, tampouco faz uma reflexão para o abismo estrutural que existe entre as escolas públicas e privadas de nosso país” (p. 80).

4.1.3 A produção de texto como prática de linguagem

Conforme já mencionamos anteriormente, as práticas de linguagem sugeridas para o Ensino Médio são os mesmos eixos de integração considerados para o Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. O documento reforça que as dimensões, as habilidades gerais e os conhecimentos relacionados a essas práticas também são os mesmos, cabendo ao Ensino Médio “[...] sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica” (Brasil, 2018a, p. 501).

Isso posto, destacamos alguns pontos que a BNCC traz em relação ao eixo “produção de textos” no Ensino Fundamental:

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; [...] **Dialogia e relação entre textos**: • orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários [...]; • estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos [...]; **Alimentação temática**: • selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis [...] para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado [...] e contemple a sustentação das posições defendidas; **Construção da textualidade** [...]; **Aspectos notacionais e gramaticais** [...]; **Estratégias de produção**: • desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc; [...] (Brasil, 2018a, p. 77-78, grifos do autor).

Diante disso, as sugestões para o Ensino Médio, em comparação com o Ensino Fundamental, consideram a *progressão das aprendizagens e habilidades*, que deve levar em conta alguns aspectos, entre os quais destacamos:

- [...] a **consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais** já contemplados anteriormente e a **ampliação do repertório de gêneros**, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o **aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos** em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses; [...]
- a **atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos**, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que

suponham apuração de fatos, curadoria [...] (Brasil, 2018a, p. 499-500, grifos nossos).

Observa-se que a BNCC apresenta uma visão de produção textual contextualizada, que prevê, por exemplo, as condições de produção e a relação dialógica entre os textos. O próprio documento prescreve que as *habilidades de produção* não devem ser “[...] desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018a, p. 78), não obstante também focar em aspectos que se voltam à materialidade textual, como a textualidade e questões notacionais e gramaticais.

Como alerta Geraldi (2015, p. 392), a Base avança na especificação das diferentes práticas de linguagem em vários campos de atuação, mas falha ao exigir o trabalho com uma vasta quantidade de gêneros, de maneira que as condições reais de uso desses gêneros acabam se tornando apenas uma simulação em sala de aula, “[...] anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem”.

No que diz respeito à produção de textos escritos, entre as dezoito habilidades gerais para o Ensino Médio, relativas a todos os campos de atuação, ela aparece de forma direta em cinco habilidades:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e **produzir textos adequados a diferentes situações**.

(EM13LP02) **Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero**, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

[...]

(EM13LP15) **Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos**, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse

contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

[...]

(EM13LP17) **Elaborar roteiros** para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., **para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.**

(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para **criar textos e produções multissemióticas** com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e **apropriando-se de práticas colaborativas de escrita**, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (Brasil, 2018a, p. 506-509, grifos nossos).

É possível perceber que alguns campos de atuação dão maior ênfase à produção de textos escritos com vistas ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. No campo de atuação na vida pública, por exemplo, os discentes devem ter espaço para “[...] produzir textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia de desrespeito a direitos [...], levando em conta demandas locais e a articulação com o trabalho em outros campos de atuação social e áreas do conhecimento” (Brasil, 2018a, p. 513).

No campo jornalístico-midiático, busca-se trabalhar as múltiplas possibilidades de participação dos estudantes nas questões que envolvem o trato com a informação e com a opinião:

Possibilitar que vivenciem processos colaborativos de apuração de fatos tidos como de relevância social, por meio de coberturas diretas, entrevistas, levantamentos de dados e afins e tratamento e divulgação de informações sobre esses fatos, **utilizando ferramentas de escrita colaborativa** e de curadoria e agregadores de conteúdos (Brasil, 2018a, p. 520, grifo nosso).

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais (Brasil, 2018a, p. 522).

Já no campo artístico-literário, a produção textual escrita está diretamente articulada à leitura do texto literário e ao reconhecimento da crítica cultural e política na arte. Por isso, sugere-se que os alunos participem de eventos e práticas artísticas coletivas através de sua própria produção artística, combinando escrita literária com outras formas de expressão semiótica, de modo que eles possam expressar suas preferências ideológicas e estéticas:

(EM13LP54) **Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias** – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do

repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), **como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário** (Brasil, 2018a, p. 526, grifos nossos).

Essas propostas (habilidades), em especial aquelas relacionadas ao campo de atuação na vida pública, estão, em certa medida, alinhadas ao desenvolvimento de uma das competências gerais da BNCC, a competência de número 7, que diz respeito à argumentação. De acordo com o documento, o estudante deve ser capaz de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018a, p. 9).

Tendo em vista a competência evidenciada, para a BNCC, a argumentação não é tópico exclusivo do componente curricular de Língua Portuguesa, mas deve ser abordada em todas as áreas do conhecimento. Segundo Azevedo *et al.* (2023, p. 127), para que haja um bom desenvolvimento dessa competência geral, é necessário um “[...] planejamento de ensino comprometido em assegurar que os estudantes realizem o ato de argumentar, conforme as demandas previstas em cada componente curricular”.

Importa destacar que, para que sejam efetivadas, as práticas de ensino da argumentação, no âmbito do componente Língua Portuguesa, precisam perpassar e entrelaçar todas as práticas de linguagem previstas na Base (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica).

Como afirmam Azevedo *et al.* (2023), a BNCC não traz uma definição de argumentação, mas expressa, mesmo de forma indireta, nos descritores de algumas habilidades, sua concepção de ensino da argumentação, o que se observa, por exemplo, nesta habilidade prevista para o Ensino Médio:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, **e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários** (Brasil, 2018a, p. 507, grifo nosso).

Destaque-se que, apesar de mencionar a argumentação, a Base não faz referências às suas fontes bibliográficas. Ademais, a linguagem apresentada por esse documento,

pela formalidade teórica, pode trazer dificuldades para os professores e dúvidas sobre como ensinar os objetos de conhecimento para a prática de sala de aula.

Ao abordarem a necessidade de um ensino sistematizado de argumentação no âmbito da Educação Básica, Azevedo *et al.* (2023) salientam o papel fundamental do professor nesse processo, considerando que os docentes precisam expandir seus conhecimentos sobre argumentação, além de compreenderem as orientações dadas nos documentos oficiais que direcionam os currículos, para que consigam desenvolver o papel de orientação das práticas dos estudantes.

Nesse contexto, evidencia-se a importância de uma boa formação docente, uma vez que, se a Base não define de forma mais objetiva e transparente o significado do termo argumentação que deve ser seguido, e os educadores não recebem uma formação inicial adequada para ensinar essa temática, o objetivo pode se limitar apenas ao treinamento para provas de vestibulares e para o Enem (Azevedo *et al.*, 2023, p. 72).

Tendo em vista o diálogo com o componente curricular Língua Portuguesa, do Ensino Médio, na BNCC (Brasil, 2018a), seguimos para uma análise dos documentos curriculares prescritos pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu-ES) no que tange ao trabalho com a linguagem também no Ensino Médio, buscando perscrutar de que forma dialogam com e corroboram o que se evidencia na Base e como orientam o trabalho com a produção de textos e com a argumentação para essa etapa de ensino.

4.2 O CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO

Tendo como foco o componente curricular Língua Portuguesa, analisamos o documento da Sedu-ES denominado Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020d), mais especificamente em sua redação para a etapa do Ensino Médio, e também alguns dos materiais orientadores da Rotina Pedagógica Escolar (Espírito Santo, 2024e), estabelecida pela Secretaria para o ano de 2024.

O Currículo para o Ensino Médio foi implementado no ano de 2020, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES) Nº. 5.777, de 30 de dezembro de 2020 (Espírito Santo, 2020a), na primeira gestão do governo de Renato Casagrande. O documento reflete, de acordo com a própria página do Currículo da Sedu, o regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e os

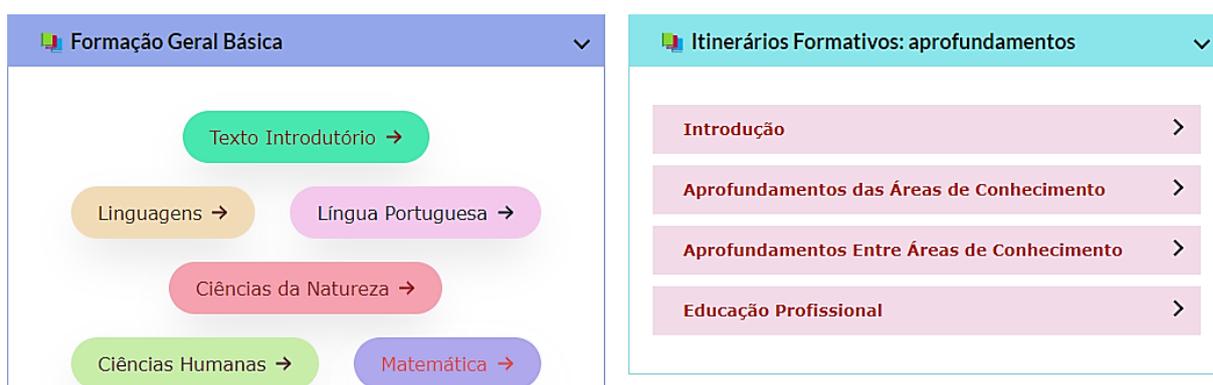
municípios, alinhando “[...] as necessidades educacionais próprias do Espírito Santo à Base Nacional Comum Curricular” (Espírito Santo, 2020d).

Nesse sentido, o Currículo é apresentado como um referencial que “[...] deve nortear as ações de ensino-aprendizagem nas escolas, suas propostas pedagógicas, a seleção de material didático, bem como pautar as avaliações e os processos formativos para gestores e professores” (Espírito Santo, 2020d).

Destacamos, também, que esse Currículo ainda é apresentado no *site* da Secretaria de Educação como um documento de transição curricular. Entretanto, essa versão de transição tem sido usada desde 2021 para direcionar o trabalho nas escolas, tendo em vista as mudanças decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio, tais como a inserção dos Itinerários Formativos.

Conforme já apregoado pela Sedu-ES, o documento segue, em muitos aspectos, as orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular. Assim, encontramos alguns cadernos disponibilizados para o Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – que evidenciam as áreas do conhecimento já trazidas na BNCC, e agora com o componente curricular Língua Portuguesa em separado, como também os Itinerários Formativos, tal como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Materiais referentes ao Currículo do Espírito Santo para o Ensino Médio



Fonte: Espírito Santo (2020d).

No caderno específico da área de Linguagens e suas tecnologias, encontramos orientações gerais para os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Língua Espanhola. Esta última aparece como possibilidade de trabalho optativo, seguindo o que orienta a Resolução do Conselho

Nacional de Educação (CNE) Nº. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, flexibilizando o ensino de Língua Espanhola.

Nota-se que o material reproduz os mesmos campos de atuação social elencados pela BNCC (campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), articulados às mesmas sete competências específicas da área apresentadas na BNCC. No entanto, difere da orientação contida na Base quanto à flexibilidade curricular que deve haver no Ensino Médio, uma vez que, embora mencione a progressão e o aprofundamento das aprendizagens nessa etapa de ensino, direciona as habilidades a serem trabalhadas nos componentes curriculares por série.

Importante destacar, ainda, que o material parece incompleto, já que não apresenta as tabelas de habilidades para todas as séries e todos os componentes curriculares da área de Linguagens e suas tecnologias³.

4.2.1 A área de Linguagens e o componente curricular Língua Portuguesa

A exemplo da BNCC, a área de “Linguagens e suas tecnologias”, no Currículo do Espírito Santo, como citado anteriormente, engloba os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Língua Espanhola. De acordo com o documento, a compreensão das linguagens, ligada às práticas sociais, deve valorizar a diversidade linguística para promover respeito, democracia e igualdade.

Dessa forma, os processos comunicativos propostos pelo Currículo (Espírito Santo, 2020b, p. 3) pretendem “[...] levar em consideração as multifacetadas práticas sociais, possibilitando aos indivíduos o exercício da autonomia plena de suas vivências, de suas experiências, dos seus vínculos de afetividade e das suas trocas”.

Ao tratar sobre o conceito de linguagem, o documento apresenta uma concepção que parece mesclar diferentes visões teóricas sobre o assunto, passando por uma ideia de linguagem como código e chegando a uma outra de cunho mais interacionista, ao

³ Como o material é apresentado de forma fragmentada no *site* do Currículo do Espírito Santo, as tabelas de habilidades por série do componente Língua Portuguesa estão em um caderno em separado, que não o da área de “Linguagens e suas tecnologias”.

explicitar que “[...] a linguagem é um dos aspectos do fenômeno da comunicação humana, sendo considerada um conceito amplo que engloba quaisquer códigos utilizados pelos sujeitos, a fim de interagirem uns com os outros [...]” (Espírito Santo, 2020b, p. 2).

Seguidamente, o documento enfatiza uma concepção de linguagem baseada na subjetividade, a qual considera a língua como um ato de criação individual, ao afirmar que “[...] a linguagem humana é a expressão do pensamento. Materializamos nossas relações por meio da linguagem. Ela cria oportunidades de convívio e interação social entre indivíduos [...]” (Espírito Santo, 2020b, p. 2). Vemos, no entanto, que o documento insiste, ao final do período, na reiteração de uma concepção que tem no aspecto social a sua ênfase.

Logo, podemos notar três correntes linguísticas e, assim, três concepções de linguagem presentes no Currículo: a linguagem como código, que tem como principal expoente o linguista suíço Ferdinand Saussure e põe em destaque as formas normativas da língua; a linguagem como expressão do pensamento, advinda principalmente das ideias de Humboldt; e um ensaio de uma concepção de linguagem como interação, presente nas ideias do teórico russo Mikhail Bakhtin.

Constatamos que essa mistura de conceituação teórica revela uma fragilidade do documento no que diz respeito à sua própria essência. A presença de três concepções distintas de linguagem demonstra uma falta de alinhamento teórico, o que, por si só, enfraquece o propósito do Currículo de ser um orientador pedagógico e abre espaço para interpretações e práticas pedagógicas que podem ser até mesmo contraditórias.

Quanto à estrutura do documento curricular, no caderno específico do componente Língua Portuguesa para o Ensino Médio, as orientações para o ensino estão divididas por série, no formato de quadros que contêm diferentes habilidades para todos os campos de atuação, relacionadas aos objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada série. Um exemplo:

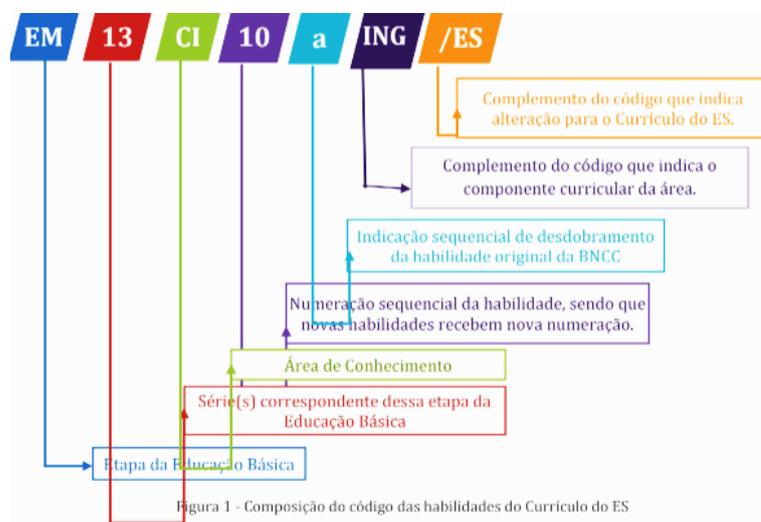
Figura 5 – Recorte do quadro de habilidades do Currículo do Espírito Santo para a 1ª série do EM – componente Língua Portuguesa

Campo de atuação	Objeto de Conhecimento	Código da Habilidade	Habilidade
Todos os Campos de Atuação Social	- Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma e o uso adequado de ferramentas de edição.	EM13LP15	Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
Todos os Campos de Atuação Social	- Produção de textos orais; - Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais. - Elementos paralinguísticos e cinésicos.	EM13LP16	Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

Fonte: Espírito Santo (2020c, p. 9).

Ressalte-se que toda a orientação curricular que compõe o caderno de Língua Portuguesa é no formato exposto na Figura 5, que abrange a correlação entre campo de atuação, objeto de conhecimento e habilidade. Ademais, a composição do código das habilidades também segue a mesma lógica utilizada na BNCC, com diferença no complemento do código que indica alteração para o Currículo do Espírito Santo.

Figura 6 – Composição do código das habilidades do Currículo do Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (2020b, p. 8).

No escopo do componente Língua Portuguesa, o documento anuncia que o foco do ensino estará no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, apontando explicitamente para o texto enquanto centro do trabalho com a língua(gem):

No componente curricular Língua Portuguesa, priorizamos a competência leitora, cuja parte integrante mais significativa é o texto; afinal, é partindo das mais diversas tipologias textuais que são estabelecidos os estudos dos eixos norteadores dos campos de saber que envolvem a nossa língua materna: tanto gramaticais e linguísticos, quanto interpretativos e literários (Espírito Santo, 2020b, p. 4).

Seguindo a mesma lógica da Base Nacional Comum Curricular, o Currículo do Espírito Santo para o Ensino Médio ainda ressalta que o trabalho com a linguagem por meio do texto precisa ser sistematicamente feito pelo profissional de Língua Portuguesa, o qual deve promover diálogos interdisciplinares e *transdisciplinares*, engajando os estudantes nos usos da língua e nos aspectos culturais locais, sendo essencial que, ao final do Ensino Médio, os alunos participem ativamente e de forma ética das práticas linguísticas e socioculturais (Espírito Santo, 2020b, p. 4).

No que tange à produção textual escrita, nota-se que ela está frequentemente associada à leitura/escuta, ora vinculada a todos os campos de atuação, ora ligada a campos mais específicos, como o da vida pública. Interessante observar, também, que todas as habilidades voltadas à leitura/escuta/produção de textos consideram a

análise do *contexto sócio-histórico de circulação* ou das condições de produção dos textos, apontando para uma produção textual mais contextualizada.

Para compreender melhor o direcionamento do trabalho com a produção textual escrita no documento curricular, compilamos todas as habilidades diretamente relacionadas à produção de texto escrito. Vale destacar que essas habilidades são idênticas às que constam na BNCC e elas se repetem para as três séries do Ensino Médio, estando apenas relacionadas a objetos do conhecimento diferentes, a depender da série. Isso indica que há uma intenção de aprofundamento progressivo, acompanhando o amadurecimento esperado dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Vejamos:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

[...]

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

[...]

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

[...]

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório

multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

[...]

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

[...]

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.

[...]

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (Espírito Santo, 2020c, p. 3-37).

No que tange à argumentação, o Currículo, assim como a Base, não apresenta uma orientação objetiva e detalhada sobre como trabalhá-la com os estudantes. Em vez disso, apenas direciona algumas habilidades que sugerem o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade argumentativa dos discentes, tais como:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

[...]

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

[...]

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da

responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental (Espírito Santo, 2020c, p. 3-15).

Diante do exposto, constatamos que a organização de estrutura/conteúdo do Currículo estadual proporciona um modelo curricular que visa facilitar a execução das avaliações oficiais, além de favorecer a padronização do ensino na rede, a aplicação prática do Currículo oficial como está previsto e, principalmente, o monitoramento sistemático de sua aplicação nas escolas pela Sedu-ES.

Desse modo, coadunamos com Alcântara e Stieg (2016), quando discutem especificamente a BNCC, e entendemos que o documento curricular do Espírito Santo segue exatamente o que a Base propõe: um modelo de currículo tecnicamente tão bem operacionalizado que facilita a execução das avaliações oficiais. Nas palavras dos autores,

[...] tal operacionalização se faz necessária para facilitar/viabilizar o preparo das avaliações em larga escala, que tem como modelo avaliativo subjacente a TRI. Desse modo, *ensinaraprender* na escola brasileira, seja para qualquer área do conhecimento, seja para qualquer tempo de escolarização, tem como objetivo: **preparar os estudantes para fazer avaliações oficiais** (Alcântara; Stieg, 2016, p. 139, grifo nosso).

Essa operacionalização do currículo voltada para avaliações externas é materializada na Rotina Pedagógica Escolar implementada pela Sedu-ES, com o intuito de direcionar o currículo em favor do trabalho com os descritores cobrados nas avaliações oficiais. É o que discutimos na próxima seção.

4.2.2 A Rotina Pedagógica Escolar (RPE) e a operacionalização curricular

A Rotina Pedagógica Escolar, doravante RPE, é apresentada na página oficial do Currículo da Sedu-ES como uma orientação curricular, implementada no ano de 2024, com o objetivo de organizar, prescrever e fortalecer o trabalho com os descritores das avaliações oficiais (Espírito Santo, 2024e). Trata-se de uma ação que faz parte de um conjunto de propostas pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens dos estudantes prevista nas Diretrizes Pedagógicas 2024 (Espírito Santo, 2024f) da rede estadual de ensino.

Assim, de acordo com a Secretaria, a RPE constitui-se de orientações e materiais pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática, disponibilizados como uma forma de estruturar e incorporar o currículo oficial à rotina de trabalho dos professores desses dois componentes curriculares. Com uma programação semanal, o material

contempla “[...] as habilidades previstas no Currículo do Espírito Santo, correlacionando-as aos descritores mais fragilizados do Paebes nas últimas 3 edições e às matrizes de Avaliação Diagnóstica e do Saeb” (Espírito Santo, 2024d, p. 1).

Importa ressaltar que a RPE é apontada como um dos caminhos para o fortalecimento de aprendizagens que não foram plenamente desenvolvidas, com vistas à reintegração dos estudantes ao ambiente escolar, à prevenção da evasão e à redução da reprovação (Espírito Santo, 2024d). Entretanto, por essa orientação curricular, toda a “rotina” de trabalho do docente passa a ser direcionada pelos descritores do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), muito bem articulados às habilidades previstas no Currículo.

Ademais, não restam dúvidas de que o direcionamento da RPE apenas para esses dois componentes curriculares, que são foco das avaliações de larga escala, aponta para o principal objetivo dessa ação: melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no estado.

Vale lembrar que o Ideb foi criado em 2007 para avaliar o desempenho educacional no Brasil, e o indicador é calculado com base nos dados sobre taxa de aprovação (fluxo escolar), obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No entanto, além do Ideb, a Sedu-ES também direciona o trabalho em sua rede pelos resultados do Idebes – o Ideb específico do estado do Espírito Santo –, que tem os mesmos componentes que o índice nacional, uma vez que é composto pela combinação de fluxo escolar e proficiência em avaliações. Porém, a proficiência é medida por meio do Paebes, o que permite que o indicador seja calculado anualmente para todas as escolas da rede estadual e das redes municipais e privadas que aderirem.

Nesse sentido, o desenvolvimento escolar avaliado pelo Paebes baseia-se em padrões de desempenho estudantil que permitem identificar e acompanhar, ao longo do tempo, o nível de desenvolvimento dos discentes, aferido por meio de testes de proficiência. Esses padrões de desempenho (avançado, proficiente, básico e abaixo do básico) dizem respeito a conjuntos de tarefas específicas que os alunos são capazes de executar, conforme as habilidades que foram desenvolvidas (Paebes, c2024).

De acordo com a Sedu-ES, as metas do Ideb são definidas para orientar a gestão e promover a corresponsabilização em dois níveis: na gestão educacional, envolvendo a Secretaria e suas instâncias regionais; e na gestão escolar, de modo que cada escola tem sua própria meta para melhorar processos internos e, assim, participar do esforço coletivo para o aperfeiçoamento da rede (Espírito Santo, [2024?]). Dentro desse contexto, a RPE se estabelece, então, como uma estratégia adicional para fortalecer, nas aulas de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de habilidades previstas no Currículo, que estão diretamente vinculadas aos descritores das avaliações oficiais.

Quanto à organização da Rotina Pedagógica em si, em termos de estrutura documental, o material está integralmente disponível no *site* do Currículo da Sedu-ES. Assim como o documento curricular do estado, os materiais da RPE também são apresentados de forma fragmentada. Não há um caderno único que contemple todo o material do ano letivo; em vez disso, as orientações e atividades são organizadas por série e trimestre, com a estruturação específica de acordo com as semanas letivas.

Desse modo, todas as semanas de aula do trimestre são organizadas em quadros explicativos, por meio dos quais o professor tem acesso às informações necessárias para direcionar o seu trabalho semanalmente. Importante ressaltar que esse formato de organização, embora facilite o acesso segmentado e direcionado ao conteúdo, pode dificultar a obtenção de uma visão integrada e ampla do planejamento pedagógico, além de refletir uma desarticulação dos conteúdos e uma consequente fragmentação do ensino.

Em todos os materiais semanais consta um quadro que contém a correlação dos descritores do Paebes a serem trabalhados com a habilidade do currículo correspondente ao descritor, o objeto de conhecimento a ser trabalhado, o conteúdo programático envolvido, as sugestões de atividades e, por fim, a correlação com a avaliação diagnóstica (que é institucional) e com o Saeb. Além disso, as atividades sugeridas são acessadas por meio dos *links* disponibilizados em cada quadro semanal. Um exemplo:

Figura 7 – Quadro de organização da Rotina Pedagógica: 3ª série EM/Semana 2

Semana	Período	Descritores PAEBES a serem trabalhados		Habilidade do Currículo	Objeto do Conhecimento	Conteúdo Programático	Sugestões de Atividades	Avaliação Diagnóstica 2024	SAEB
		Código e Descrição	% Acerto						
02	11-03 a 15-03	D057_P Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	85% de acerto (aumento de 3 p.p.)	EM13LP01 Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/ audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejamento de textos em contexto digital de peças publicitárias e políticas ✓ Estratégia de produção: planejamento de textos informativos ✓ Estratégia de produção: textualização de textos informativos ✓ Estratégia de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução à estrutura Dissertativa-Argumentativa. ✓ Estudo da estrutura dissertativa-argumentativa: uso da plataforma Letrus 	https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/03/3a-SERIE-LINGUA-PORTUGUESA-SEMANA-2.pdf	X	X

Fonte: Espírito Santo (2024d, p. 4).

Vale destacar que as atividades são apresentadas no quadro como sugestões para o professor, o que indica que ele pode lançar mão de atividades próprias que contemplem o conteúdo programático proposto, as habilidades e os descritores direcionados para aquela semana. Entretanto, é importante considerar a exigência de se seguir a rotina pedagógica, que é estabelecida para toda a rede e vincula o docente à elaboração de planos de aula específicos para cada semana e de acordo com o que a RPE determina. Nesse contexto, a utilização do material proposto pela Sedu-ES, que já vem pronto e alinhado às diretrizes curriculares oficiais, torna-se uma alternativa conveniente diante das múltiplas demandas já enfrentadas pelo professor no contexto escolar, em especial a falta de tempo para planejamento.

Isso posto, para examinar de forma mais profunda como o material aborda a produção de textos escritos voltados ao desenvolvimento da argumentação dos estudantes, realizamos um recorte focado apenas nas atividades que abordam a produção textual. Dado o extenso volume desses materiais, selecionamos aqui as atividades que são sugeridas para a 3ª série do Ensino Médio (EM), na Semana 2 (Espírito Santo, 2024a) e na Semana 4 (Espírito Santo, 2024c) do 1º trimestre letivo de 2024.

O material estruturado da Semana 2 contém 27 páginas. Na primeira, é apresentada ao professor uma espécie de síntese do que será abordado ao longo das atividades:

Introdução à estrutura Dissertativa-Argumentativa; e Estudo da estrutura dissertativa-argumentativa: uso da plataforma Letrus⁴ (Espírito Santo, 2024a). Interessante observar que aqui temos a primeira atividade da RPE que propõe o estudo de texto argumentativo para a 3ª série. Nesse sentido, vê-se que a dissertação escolar ainda é um tipo de texto referência quando se trata de argumentação na escola, principalmente se considerarmos o objetivo maior de preparação dos estudantes nessa série para a prova de redação do Enem.

Analisando o direcionamento dado pelo conteúdo programático do material logo de início, já é possível observar que, antes de qualquer coisa, o estudante é apresentado à estrutura do texto dissertativo. Constam ainda nessa primeira página do documento orientador os descritores a serem trabalhados nas atividades, as habilidades do currículo relacionadas aos descritores e as habilidades ou conhecimentos prévios que os alunos precisam ter. Conforme descritos na Figura 8, são eles:

⁴ Na seção introdutória do presente trabalho (página 17), a plataforma Letrus é apresentada com maior detalhamento. O *site* oficial da plataforma está disponível em: <https://www.letrus.com/>.

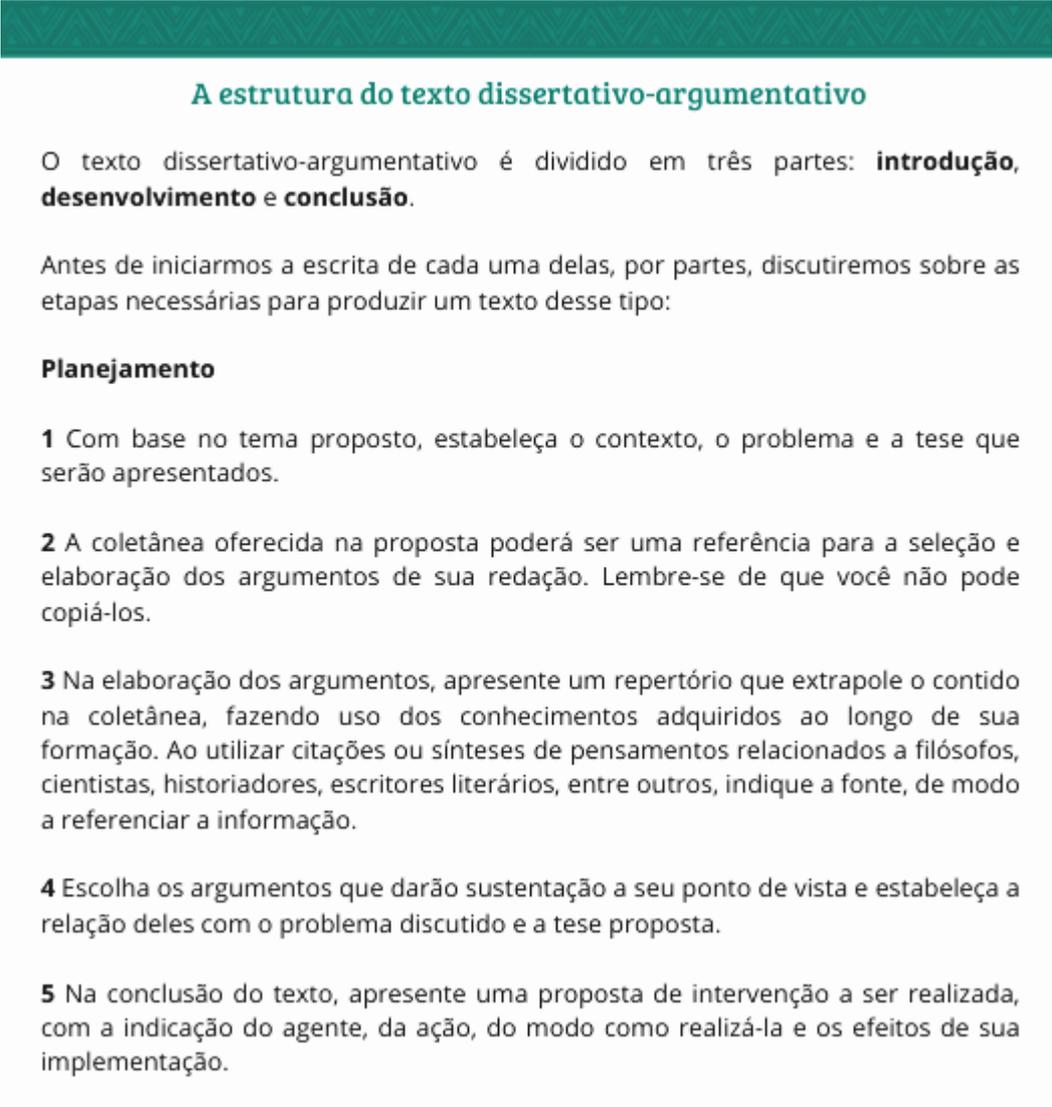
Figura 8 – Quadro de descritores e habilidades: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2

DESCRITORES DO PAEBES	D016_P Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros D057_P Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.
HABILIDADES DO CURRÍCULO RELACIONADAS AOS DESCRITORES	<p>EM13LP01 Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados.</p> <p>EM13LP44 Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p>
HABILIDADES OU CONHECIMENTOS PRÉVIOS	<p>EM13LP01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros, em diferentes campos de atuação, na leitura/escuta/apreciação. • Produzir textos adequados a diferentes situações e contextos. <p>EM13LP44</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. • Analisar peças publicitárias em diferentes mídias. • Reconhecer o mecanismo de persuasão em textos publicitários. • Relacionar textos e discursos da publicidade. • Analisar escolhas de recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido.

Fonte: Espírito Santo (2024a, p. 1-2).

Na sequência, é realizada uma introdução ao gênero, seguida de uma explanação sobre a estrutura/forma (introdução/desenvolvimento/conclusão), como se vê na Figura 9:

Figura 9 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2

The image shows a document page with a green decorative header. The main title is 'A estrutura do texto dissertativo-argumentativo'. Below it, there is a paragraph explaining the structure of the text into three parts: introduction, development, and conclusion. This is followed by a section titled 'Planejamento' which contains five numbered steps: 1. Establishing context and thesis; 2. Using the provided material as a reference; 3. Presenting arguments that go beyond the material; 4. Choosing arguments that support the thesis; 5. Presenting a proposal for intervention in the conclusion.

A estrutura do texto dissertativo-argumentativo

O texto dissertativo-argumentativo é dividido em três partes: **introdução, desenvolvimento e conclusão.**

Antes de iniciarmos a escrita de cada uma delas, por partes, discutiremos sobre as etapas necessárias para produzir um texto desse tipo:

Planejamento

- 1** Com base no tema proposto, estabeleça o contexto, o problema e a tese que serão apresentados.
- 2** A coletânea oferecida na proposta poderá ser uma referência para a seleção e elaboração dos argumentos de sua redação. Lembre-se de que você não pode copiá-los.
- 3** Na elaboração dos argumentos, apresente um repertório que extrapole o conteúdo na coletânea, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Ao utilizar citações ou sínteses de pensamentos relacionados a filósofos, cientistas, historiadores, escritores literários, entre outros, indique a fonte, de modo a referenciar a informação.
- 4** Escolha os argumentos que darão sustentação a seu ponto de vista e estabeleça a relação deles com o problema discutido e a tese proposta.
- 5** Na conclusão do texto, apresente uma proposta de intervenção a ser realizada, com a indicação do agente, da ação, do modo como realizá-la e os efeitos de sua implementação.

Fonte: Espírito Santo (2024a, p. 4).

O documento segue explicando, de forma bem sucinta, sobre elaboração, avaliação e reescrita do texto, com dicas para os alunos se organizarem nesse processo.

Figura 10 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2

A ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Elaboração

1 Faça um rascunho do texto dissertativo-argumentativo, utilizando a terceira pessoa do discurso e de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

2 Após elaborar o rascunho, escreva o texto definitivo, à tinta, em até 30 linhas.

Avaliação e reescrita

1 Releia o seu texto e verifique se os itens a seguir foram cumpridos.

- 
- I. O texto está elaborado em escrita formal e estruturado na terceira pessoa do discurso?
 - II. O parágrafo inicial apresenta claramente um contexto, um problema e uma tese?
 - III. A seleção de argumentos é capaz de sustentar a tese proposta?
 - IV. Houve indicação das fontes em relação aos dados apresentados no texto?
 - V. Há, em seu texto, fragilidades argumentativas a serem superadas, tais como digressões, generalizações indevidas e incoerências internas?
 - VI. A proposta de intervenção estabelece o agente, a ação, como a ação será realizada e o efeito esperado?
 - VII. A proposta de intervenção social é exequível?
 - VIII. Os direitos humanos são respeitados?
- 

2 Após verificar os itens indicados, reescreva o seu texto fazendo as alterações necessárias.

Fonte: Espírito Santo (2024a, p. 5).

Após essas instruções, o material discorre sobre a plataforma Letrus, destacando-a como uma aliada no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, considerando que ela oferece recursos e ferramentas que ajudam na compreensão e na prática da estrutura do texto dissertativo (Espírito Santo, 2024a). Em seguida, há a indicação de um texto exemplo de redação nota 1.000 no Enem 2018, sobre o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, com

atividades discursivas e objetivas para a construção de conhecimento sobre tal gênero.

Após esse primeiro bloco, há uma sequência de 5 questões objetivas voltadas para o desenvolvimento do descritor D016_P (identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) e outra sequência de 10 questões objetivas sobre o D057_P (interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais).

Notamos que essa sequência de atividades para trabalhar os descritores não mantém relação alguma com as atividades anteriores relacionadas ao texto dissertativo-argumentativo. Na verdade, todas as questões apresentadas são de provas oficiais diversas, anteriores ao ano de 2014, o que evidencia o objetivo de treinar os alunos a fazerem questões que se relacionam aos descritores em defasagem nas avaliações externas. Alguns exemplos são explicitados nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2

Questões objetivas sobre o D016_P (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros)

2. (SAEPE) Leia o texto abaixo e responda:



Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

Nesse texto, a intenção do menino era:

- A) criar um idioma próprio.
- B) dificultar a comunicação com o pai.
- C) fazer com que o pai fale gírias.
- D) impressionar o pai com sua descoberta.
- E) inventar novas palavras.

Fonte: Espírito Santo (2024a, p. 12).

Figura 12 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 2

Questões objetivas sobre o D057_P (Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais)

7. (PAEBES) Leia o texto abaixo e responda.



De acordo com esse texto, as pessoas estão

- A) brigando.
- B) conversando.
- C) falando.
- D) gritando.
- E) pensando.

Fonte: Espírito Santo (2024a, p. 21).

É possível notar que o material da Semana 2 limitou-se a tratar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, tendo como modelo de atividade uma redação nota 1.000 do Enem, suprimindo completamente os aspectos interacional e autoral da atividade argumentativa. Observamos que não há incentivo ao confronto de ideias, à consideração de contra-argumentos ou à reflexão dialógica sobre os contextos social, histórico e cultural nos quais o texto está inserido. Assim, ao privilegiar a reprodução de um modelo pronto de texto, o material desconsidera a concepção de língua(gem) enquanto interação verbal e social, já que não leva em consideração o caráter subjetivo da linguagem, o “[...] acontecimento social da interação discursiva” que constitui a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2018, p. 218).

Além disso, na parte explicativa sobre o gênero, o texto aduz que se o estudante dominar a estrutura do gênero dissertativo-argumentativo, desenvolverá uma habilidade essencial não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma

participação ativa na sociedade (Espírito Santo, 2024a, p. 6). No entanto, considerando-se que a produção textual implica uma interação viva entre diferentes vozes sociais, ideológicas e culturais, por meio das quais o sujeito-autor se posiciona, desenvolve seus argumentos e mobiliza recursos discursivos para o diálogo, essa afirmação presente no material indica que ali se prioriza o domínio da forma do gênero mais do que a reflexão, o diálogo e a compreensão ativa sobre temas sociais, o que contraria os próprios pressupostos curriculares que orientam a RPE.

Assim, entendemos que, embora o documento curricular do Espírito Santo pontue que o texto deve ser o centro do trabalho pedagógico e enfatize a importância do desenvolvimento da criticidade dos estudantes (Espírito Santo, 2020d), as atividades sugeridas pela RPE apresentam uma abordagem que se contrapõe a essa visão. De fato, os textos se fazem presentes no material, mas ainda sob uma perspectiva de pretexto para as atividades ou mesmo para uma compreensão normativa do gênero.

A título de comparação, o material estruturado da Semana 4 apresenta pequenos avanços em relação ao trabalho com argumentação. Ele contém 26 páginas, cujo conteúdo programático, exposto logo no início do documento, é: “Fato x Opinião: conceitos e exemplos; e Produção de Texto na Plataforma Letrus: Argumentação e Contra-argumentação”. Na sequência, o material inicia discutindo o conteúdo fato *versus* opinião e é conduzido da seguinte forma: uma apresentação do tema ao professor, explicando como deve ser abordada a temática; uma breve introdução conceitual sobre fato e opinião; uma contextualização do tema, ao discutir sobre a importância de se distinguir fatos e opiniões na vida pessoal e na vida pública; e a “1ª atividade para o estudante”, que, por orientação do material, deve ser desenvolvida de forma expositiva-dialogada com os alunos (Espírito Santo, 2024c). Vejamos um recorte dessa atividade, apresentado na Figura 13:

Figura 13 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 4

1.ª ATIVIDADE PARA O ESTUDANTE

Professor, esta atividade deve ser desenvolvida de forma expositiva-dialogada com os estudantes.

Identifique, nos trechos a seguir, quais informam um FATO e quais informam uma OPINIÃO:

- 1) "A Terra é o terceiro planeta do Sistema Solar, localizado a uma distância média de 149,6 milhões de quilômetros do Sol". (*National Aeronautics and Space Administration - NASA*)
- 2) "O Brasil é considerado um país de dimensões continentais". (Material Estruturado de Língua Portuguesa - SISEDU - Governo do estado do Ceará)
- 3) "A pizza de São Paulo é, com certeza, a melhor do mundo". (Comentário em um blog de culinária)
- 4) "Blog *Melhores Destinos* elege São Paulo como uma das 8 capitais mundiais da Pizza".
- 5) "O Brasil é um bom lugar para se viver". (Material Estruturado de Língua Portuguesa - SISEDU - Governo do estado do Ceará)

Fonte: Espírito Santo (2024c, p. 4).

Ao todo, são 18 trechos que os alunos precisam identificar se se enquadram na categoria fato ou na categoria opinião, seguidos de uma sugestão de resposta para o professor. A partir disso, o material segue, de forma expositiva, tratando das diferenças entre os dois conceitos e abordando, também, a importância dos marcadores de opinião no texto argumentativo, conforme mostra a Figura 14:

Figura 14 – Recorte de atividade: Material estruturado da 3ª série EM/Semana 4

Talvez seja um equívoco pensar que todas as mudanças climáticas são **meramente** resultado da atividade humana. 

Expressa uma opinião de incerteza quanto à relação entre as atividades humanas e as mudanças climáticas, sugerindo a possibilidade de outros fatores.

 O papel dos governantes é **fundamental** para garantir a **efetiva** implementação de políticas públicas voltadas para a educação infantil.

Enfatiza a importância que o autor atribui à atuação dos governantes na efetivação de políticas públicas, especialmente na área da educação infantil.

Os avanços tecnológicos proporcionaram uma **significativa** melhoria na qualidade de vida das pessoas, mas também levantaram questões **pertubadoras** sobre privacidade e segurança online. 

Destaca a importância e o impacto positivo dos avanços tecnológicos, ao mesmo tempo em que reconhece preocupações e desafios relacionados a privacidade e a segurança.

 A utilização de energias renováveis é **essencial** para mitigar os efeitos negativos da exploração excessiva de recursos naturais e para **garantir** um futuro **sustentável** para as próximas gerações.

Expressa a convicção do autor sobre a importância crucial das energias renováveis na promoção da sustentabilidade ambiental e no cuidado com o futuro do planeta.

As medidas **aparentemente** simples, como a separação do lixo doméstico para reciclagem, têm um impacto **notavelmente** positivo no meio ambiente a longo prazo. 

Indica que determinadas medidas, apesar de simples, têm um impacto significativo e perceptível, sugerindo a importância de adotá-las no cotidiano.

Fonte: Espírito Santo (2024c, p. 9).

Em seguida, são propostas duas atividades que, segundo o próprio texto, fazem parte do material estruturado do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (Sisedu), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Trata-se de dois textos que abordam a temática dos refugiados no Brasil, sendo o primeiro uma notícia e o segundo, um artigo de opinião. Aparentemente, a intenção é dar continuidade ao conteúdo fato *versus* opinião, consolidando as diferenças entre os conceitos, de modo que as questões relacionadas tratam, basicamente, do assunto

dos dois textos, das diferenças e semelhanças entre estes, da identificação do gênero textual e dos recursos linguísticos empregados.

Por fim, a última etapa dessa sequência propõe uma atividade de produção textual, no sentido de consolidar os aprendizados da semana sobre fato e opinião. Entretanto, diferentemente do assunto abordado nos textos da etapa anterior, o que se apresenta agora é uma extensa coletânea sobre um novo tema, que servirá de base para a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Em conformidade com a proposta da plataforma Letrus, a temática a ser explorada é: “Como garantir o direito à moradia no Brasil”.

Mais uma vez, notamos que o material não prioriza a continuidade das ações, seguindo uma lógica que apenas expõe os alunos a uma variedade de temas para os quais devem estar prontos a escrever. Além disso, os temas não são trabalhados de maneira aprofundada, devido ao excesso de atividades sugeridas e à falta de continuidade no material da semana seguinte.

Logo, a produção textual revela-se como uma atividade estanque, trabalhada de forma separada das atividades de leitura e oralidade, e não como uma extensão delas, evidenciando-se como um pressuposto do estudante, que não necessita da interação com outros textos ou com seus pares para o devido posicionamento diante de determinada temática. Desse modo, a escrita se consolida como uma atividade em que “[...] não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola” (Geraldi, 2006, p. 128).

Se considerarmos, por exemplo, o material encaminhado para a Semana 3 (Espírito Santo, 2024b), o qual seria uma sequência da Semana 2, também não há relação de continuidade, já que traz como temática central o conteúdo Vanguardas Europeias, em uma abordagem totalmente expositiva, finalizada com exercícios de compreensão de textos e identificação de características de estilo literário.

Há que se ressaltar, ainda, que os temas propostos para a produção das dissertações nessas atividades nunca partem dos estudantes. Não encontramos no material analisado alguma sugestão ou orientação para que o professor, em um processo dialógico, considere a interdiscursividade entre os sujeitos, os textos, as ideias e as posições axiológicas, de modo que a produção dos alunos de fato se constitua dentro de um contexto social, como prevê o próprio Currículo do Espírito Santo.

Constatamos que as propostas de produção textual apresentadas nesses materiais reforçam uma produção que se distancia do uso real da língua. Por serem focadas muito mais na compreensão da estrutura do gênero, não exploram o potencial discursivo do aluno, não dialogam com sua realidade, e acabam por fortalecer a prática da reprodução de discursos, aproximando-se, nessa perspectiva, de uma concepção de linguagem de base individualista e mecanicista.

Ademais, não se percebe nessas propostas uma priorização da interação argumentativa, de uma forma que os discentes consigam exercer seus conhecimentos teóricos na aplicação real da argumentação que, conforme Azevedo *et al.* (2023), vai ocorrer no âmbito das práticas comunicativas, no contexto de um ensino sistemático da argumentação com os alunos. O material não possibilita que a dialogicidade e a interdiscursividade se tornem parte do cotidiano em sala de aula, comprometendo, dessa maneira, o incentivo a práticas de produção textual que promovam a compreensão ativa dos estudantes e a construção do conhecimento de forma dialógica.

De forma distinta, a padronização curricular que se promove com a RPE engessa o trabalho do professor e torna difícil a mobilização de um fazer pedagógico que, como aponta Antunes (2003), incentive práticas de escrita socialmente relevantes, orientadas e engajadas nos contextos reais da escola e da comunidade dos estudantes, de modo a promover a escrita contextualizada, com o planejamento necessário para alcançar os resultados de aprendizagem desejados.

5 A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Tendo em vista nossos dois últimos objetivos específicos de pesquisa – quais sejam: *compreender criticamente quais concepções de linguagem, texto, produção de texto e argumentação subsidiam propostas de produção textual desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na rede estadual do Espírito Santo; e promover a compreensão crítica de conhecimentos teórico-metodológicos relativos à produção textual, revelados por docentes, com o objetivo de ressignificá-los, visando ao desenvolvimento da argumentação e da criticidade dos estudantes* –, intencionamos proporcionar um espaço de escuta e de diálogo sobre as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, visando ao fortalecimento de propostas dialógicas de produção de textos escritos voltadas para o desenvolvimento da argumentação.

Para tanto, elaboramos um questionário, por meio do *Google Forms*, que teve como público-alvo professoras(es) de Língua Portuguesa que atuam na etapa do Ensino Médio, em escolas que integram a Sedu-ES. Buscamos, principalmente, compreender quais concepções embasam as propostas de produção textual que de fato são efetivadas em sala de aula pelos docentes.

Conforme objetivo inicial, o questionário foi enviado, no mês de setembro, às(aos) professoras(es) das escolas da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Carapina (que abrange os municípios de Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão). Porém, devido ao baixo número de respostas, solicitamos à Secretaria o reenvio do formulário às escolas, no mês de outubro. Entretanto, mais uma vez, o retorno foi baixo. Assim, a fim de obtermos um número mais significativo de respostas, expandimos a participação para professores de Língua Portuguesa de todas as SREs da rede. Para tanto, solicitamos o auxílio de colegas de área que enviaram o questionário nos respectivos grupos de WhatsApp de suas escolas.

Apesar dos esforços contínuos, no mês de novembro ainda estávamos com baixa adesão de participantes. Então, voltamos a disparar o formulário, solicitando pessoalmente a colegas (professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos) que nos ajudassem no seu preenchimento e também no compartilhamento, especialmente via WhatsApp, canal pelo qual percebemos haver

maior facilidade de contato com os docentes. Ao final, chegamos ao quantitativo de 53 respostas.

É necessário pontuar que, por meio do questionário, obteríamos a sinalização de quais profissionais se interessariam em participar de possíveis rodas de conversa, para aprofundarmos o diálogo. No entanto, embora a realização desses encontros tenha sido inicialmente prevista como uma etapa da pesquisa, devido à baixa adesão inicial ao questionário (que impactou significativamente no tempo disponível para os encontros), bem como pela própria complexidade do processo de análise dos dados, tornou-se inviável concretizar essa etapa dentro do tempo disponível para a finalização da pesquisa.

Compreendemos que a baixa adesão ao questionário de pesquisa, embora inicialmente frustrante do ponto de vista da produção de dados da pesquisa, revela muito sobre a condição docente. Mais do que mero desinteresse, o silêncio pode ser lido como sintoma: professores e professoras têm enfrentado jornadas intensas, múltiplas exigências institucionais, cobranças burocráticas e desafios pedagógicos crescentes — o que reduz drasticamente seu tempo e energia para participar de iniciativas que não estejam diretamente vinculadas às suas obrigações imediatas.

Reconhecemos que, durante o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, situações inesperadas podem ocorrer, tornando necessário redimensionar e realinhar caminhos ao longo do processo. Assim, não promover a roda de conversa foi uma decisão tomada com base na necessidade de atualização do tempo disponível e na garantia de profundidade da análise dos dados produzidos por outros meios, como o questionário e a própria consulta documental, a qual nos revelou dados valiosos e extremamente atuais acerca do que tem sido proposto/imposto aos professores como prática de ensino de produção de texto.

Ainda assim, a partir da análise dos dados produzidos por meio da aplicação do questionário, elaboramos uma proposta de planejamento didático para produção de texto escrito, com vistas à priorização do contexto de produção e ao desenvolvimento da argumentação, proposta que se materializou no Produto Educacional de nossa pesquisa. No sentido de promover a compreensão crítica dos conhecimentos teórico-metodológicos relativos à produção textual, revelados pelos docentes, bem como de ressignificar as experiências dos professores participantes, a proposta será validada

pelos docentes que responderam ao questionário de pesquisa e aceitaram o convite para contribuir com a elaboração do produto.

Acreditamos que, dessa forma, nosso estudo tem o potencial de promover uma compreensão coletiva e colaborativa sobre o problema enfrentado, como também contribui, a partir de seus resultados, para que outros educadores reflitam sobre sua realidade, numa perspectiva de transformação social. Com essa compreensão, apresentamos, nas seções seguintes, os dados produzidos por meio da aplicação do questionário.

5.1 ADENTRANDO NO QUESTIONÁRIO

Como dito anteriormente, o questionário foi utilizado como um dos procedimentos para a produção de dados em nosso estudo. Reiteramos que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética, conforme parecer consubstanciado nº 6.768.928, e todos os docentes participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no Apêndice B deste trabalho. Nesta subseção, apresentamos os resultados e o diálogo que engendramos por meio do questionário, que, em linhas gerais, visou compreender o perfil dos professores, a sua relação com os documentos curriculares oficiais, bem como os pressupostos teórico-metodológicos balizadores de suas práticas.

Ressaltamos que a análise dos resultados não será apresentada seguindo a ordem exata das perguntas do formulário respondido pelos participantes. Consideramos pertinente discutir os dados por meio de categorias, buscando uma análise alinhada ao nosso referencial teórico, de modo a proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos resultados produzidos. No entanto, o questionário, conforme enviado aos professores, encontra-se disposto no Apêndice C.

Destacamos, ainda, que o formulário foi enviado aos participantes sem a numeração das perguntas, a fim de evitar qualquer sensação de desmotivação causada pela percepção do número total de questões; então, para fins de análise, os números atribuídos às perguntas correspondem à ordem crescente em que foram elaboradas no questionário, facilitando a organização e a interpretação dos dados.

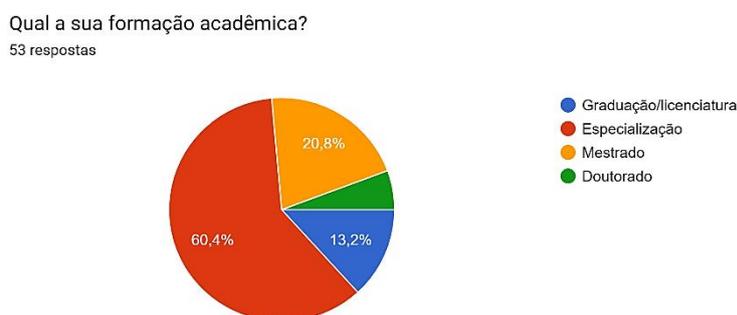
5.1.1 O perfil dos professores-sujeitos da pesquisa

Inicialmente, buscamos entender qual era o tempo de experiência profissional dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, os dados produzidos revelam um perfil de entrevistados com ampla experiência docente, muitos dos quais (19 de um total de 53) com carreiras consolidadas no magistério, entre 15 e 25 anos de trabalho.

Soma-se a isso o fato de que 71,7% do total de respondentes (38 docentes) lecionam Língua Portuguesa no Ensino Médio há pelo menos 5 anos. É o que mostram os Gráficos 1 e 2:

Questionados acerca da formação acadêmica, 7 professores responderam que têm apenas a graduação. 32 participantes afirmaram ter especialização, ou seja, uma pós-graduação *lato sensu*, enquanto 14 já concluíram uma pós-graduação *stricto sensu* – desses, 11 têm diploma de mestrado e 3 de doutorado –, o que indica uma tendência à continuidade da formação docente para além da formação inicial na graduação, conforme se vê no Gráfico 4.

Gráfico 4



Fonte: elaboração própria.

Ter um quantitativo maior de professores com especialização pode ser explicado pela maior facilidade de se concluir esse tipo de curso em comparação à pós-graduação *stricto sensu*. Tal facilidade se deve, principalmente, ao menor custo e ao menor tempo de duração das especializações e à ampla oferta desses cursos nas instituições privadas de ensino superior, especialmente na modalidade de ensino a distância (EAD), que proporciona maior flexibilidade para os professores conciliarem a formação com suas demandas profissionais e pessoais.

Acrescenta-se também o fato de que ter uma especialização já possibilita uma melhoria salarial (mudança de nível no plano de carreira) para o professor da rede estadual do Espírito Santo, além de auxiliar no alcance de melhor classificação em processos seletivos, o que torna essa formação uma escolha mais acessível e estratégica para a valorização profissional.

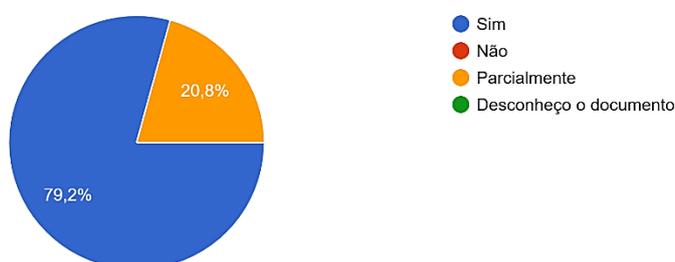
É importante considerar que o Gráfico 4 aponta para uma qualificação considerável dos professores-sujeitos da pesquisa, o que demonstra não apenas o compromisso com o desenvolvimento de carreira, mas também um esforço coletivo dos docentes em aprofundar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas. Ainda, a formação em níveis mais elevados sugere uma reflexão crítica mais qualificada sobre os processos de ensino e aprendizagem, buscando práticas com maior embasamento teórico-metodológico.

Tendo em vista a formação e o tempo de experiência acumulada da maioria dos participantes da pesquisa, os dados revelam que boa parte deles tem familiaridade, acompanhou e/ou vivenciou a implementação de políticas educacionais e diretrizes importantes, especialmente a BNCC e seus desdobramentos nas orientações curriculares oficiais da Sedu-ES.

Acerca disso, quando questionados sobre utilizarem a BNCC e o Currículo do Espírito Santo, nenhum dos participantes alegou desconhecer os documentos; pelo contrário, todos afirmaram que os utilizam como referência para as aulas, mesmo que apenas parcialmente. Importante destacar que 50,9% (27 docentes) afirmaram que o Currículo do Espírito Santo é a principal referência para o planejamento das aulas. Observemos os gráficos seguintes:

Gráfico 5

Você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) como referência para o ensino de Língua Portuguesa em suas aulas?
53 respostas

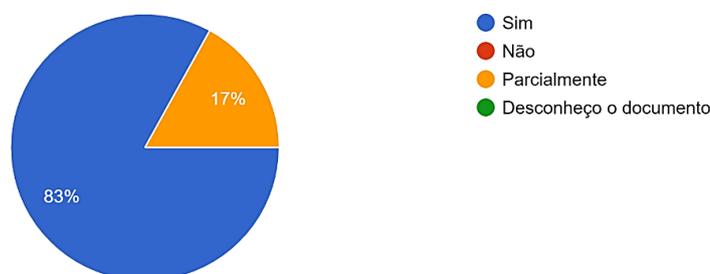


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 6

Você utiliza o documento curricular oficial do Espírito Santo - Currículo do Espírito Santo 2020 - como referência em suas aulas? (<https://currículo.sedu.es.gov.br/currículo/documentos/>)

53 respostas

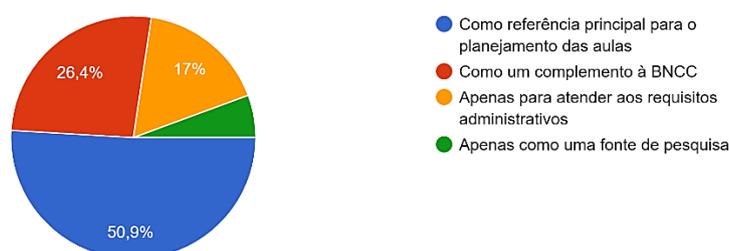


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 7

Se sim, como você utiliza o currículo do Espírito Santo 2020 para o ensino de Língua Portuguesa?

53 respostas



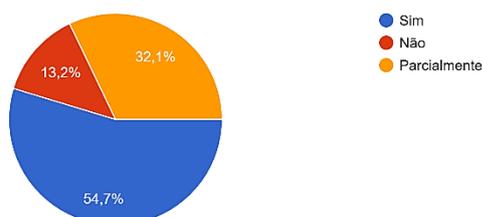
Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 7 apresenta, também, um importante dado para nossa análise: a maioria dos participantes não apenas conhece o documento curricular oficial da Sedu-ES, mas também o utiliza de forma engajada, visto que somente 17% (9 dos respondentes) afirmaram utilizá-lo apenas por exigência administrativa.

Além disso, 54,7% (29 docentes) entendem que esses documentos impactam de alguma forma o(s) fazer(es) relativo(s) ao trabalho com a produção de texto em sala de aula. É o que mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 8

Você acha que esses documentos (BNCC e currículos do ES) impactam de alguma forma o(os) fazer(es) em sala de aula, no que tange mais espec...e ao trabalho com a produção de textos escritos?
53 respostas

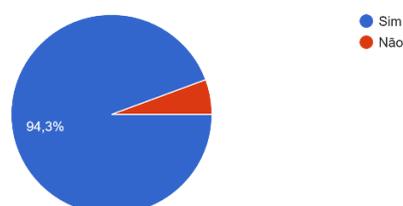


Fonte: elaboração própria.

Outra questão muito relevante acerca desses documentos curriculares oficiais está relacionada com a Rotina Pedagógica Escolar (RPE). Embora seja uma orientação curricular recente, implementada no ano letivo de 2024, 94,3% dos participantes (50 docentes) afirmaram conhecer o documento, sendo que, desses, 32 disseram que utilizam os materiais direcionados pela Secretaria para o trabalho com a RPE em suas aulas e 13 afirmaram utilizá-los parcialmente. Ademais, a maioria dos que utilizam também considera que os materiais contribuem, ao menos parcialmente, para o seu trabalho em sala de aula, conforme demonstram os gráficos seguintes:

Gráfico 9

Você conhece o documento curricular denominado Rotina Pedagógica Escolar 2024, da SEDU/ES?(<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/rpe/>)
53 respostas

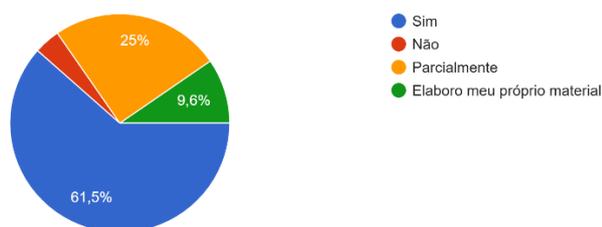


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 10

Se sim, você utiliza os materiais direcionados para o trabalho com a Rotina Pedagógica Escolar 2024 em suas alunas?

52 respostas

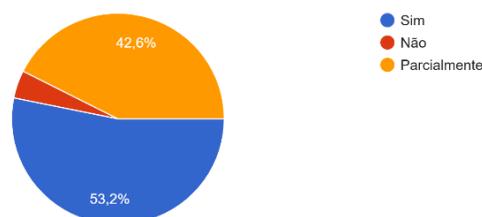


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 11

Se você utiliza os materiais da Rotina Pedagógica 2024, responda se considera que eles contribuem para o seu trabalho em sala de aula:

47 respostas



Fonte: elaboração própria.

Acerca desses dados, é necessário ponderar que a obrigatoriedade de seguir a RPE exige do professor a elaboração de planos de aula específicos para cada semana, em conformidade com as orientações da Secretaria de Estado da Educação, conforme explanamos na seção 4.2.2 deste estudo. Nesse cenário, reiteramos que o uso do material fornecido pela Sedu-ES, já pronto e alinhado às diretrizes estabelecidas, apresenta-se como uma alternativa, de certa forma, confortável diante das diversas demandas enfrentadas pelos professores no ambiente escolar.

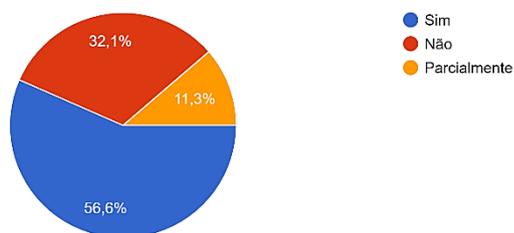
Dessa forma, embora os dados apontem para uma utilização considerável dos materiais propostos pela Sedu-ES, como se passivamente aceitos pelos docentes, entendemos que estes acabam se vendo obrigados a priorizar o cumprimento da agenda institucional, especialmente se considerarmos a exigência de que toda a rede esteja alinhada a uma mesma direção para o alcance do melhor Ideb nacional, o que implica um constante monitoramento das práticas pedagógicas dos professores.

Infelizmente, todo esse controle reforça a uniformização das práticas, restringe a autonomia docente e dificulta a adaptação do ensino às necessidades específicas dos alunos e às realidades locais. Assim, mesmo diante de um grupo de professores com uma considerável qualificação acadêmica (como é o caso da nossa pesquisa), que os permitiria refletir, analisar, adaptar os materiais sugeridos ou, até mesmo, elaborar seus próprios planejamentos, a estrutura do sistema educacional impede que isso aconteça, impondo uma lógica de cumprimento técnico e objetivo de tarefas.

Nesse sentido, também é interessante observar que mais da metade dos professores afirmou ter participado de alguma apresentação, discussão ou formação acerca dos mais recentes documentos curriculares oficiais nacionais e do estado. Entre eles, a Rotina Pedagógica Escolar foi a escolhida pelo maior número de participantes, seguida do Currículo do Espírito Santo, ambos os documentos amplamente utilizados pelos docentes na rede estadual. É o que revelam os Gráficos 12 e 13:

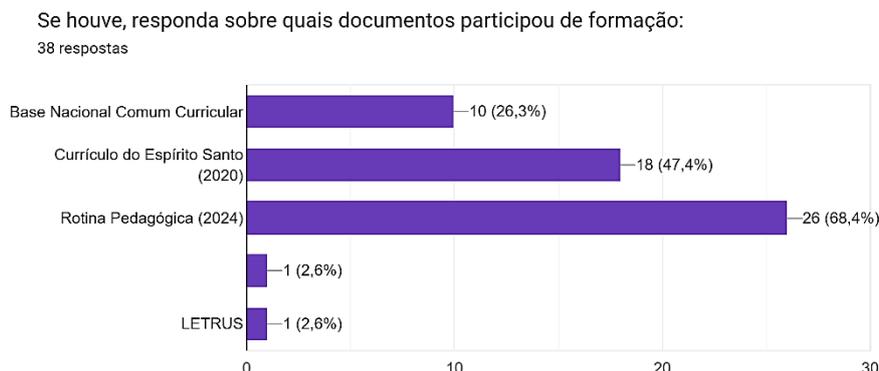
Gráfico 12

Houve alguma apresentação/discussão/formação, da(s) qual(is) participou, acerca do(s) mais recente(s) documento(s) curricular(es) oficial(is) ...do, na escola e/ou na rede de ensino em que atua?
53 respostas



Fonte: elaboração própria.

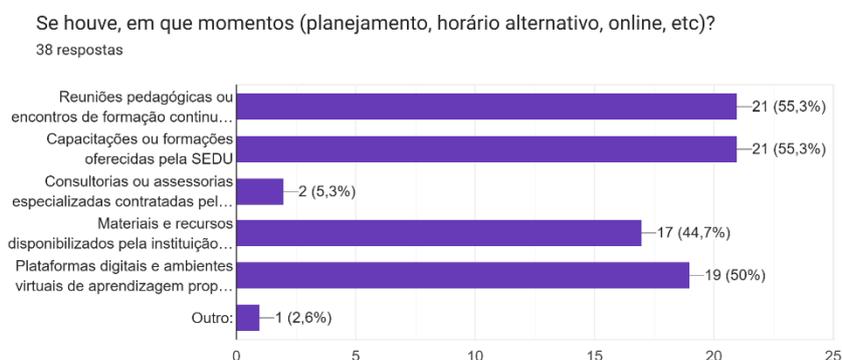
Gráfico 13



Fonte: elaboração própria.

Além disso, o Gráfico 14 nos permite constatar que essas apresentações/discussões/formações sobre os documentos curriculares oficiais foram realizadas de maneiras bastante diversas, seja nas reuniões pedagógicas nas escolas, seja nas formações institucionais oferecidas pela Secretaria, inclusive por meio das plataformas digitais e dos ambientes virtuais de formação da rede.

Gráfico 14



Fonte: elaboração própria.

Esses dados evidenciam, de certa forma, uma intensificação dos processos formativos institucionais para os professores, pela rede de ensino, o que, em certa medida, reflete a necessidade da Secretaria de preparar os docentes para cumprirem, de maneira eficiente, o currículo oficial que está alinhado à BNCC. Nesse contexto, é possível inferir que os processos formativos ofertados aos docentes têm como objetivo principal alinhar as práticas pedagógicas às metas de desempenho determinadas, incluindo a busca por melhorias nos indicadores educacionais.

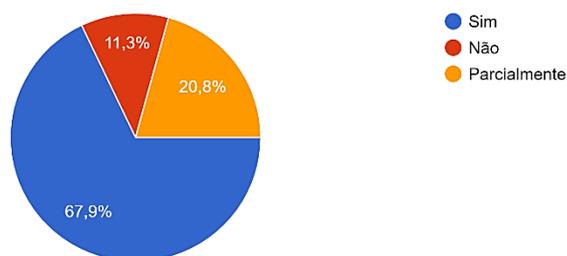
Então, compreendemos que a formação oferecida pela rede não apenas tem o condão de divulgar o conteúdo dos documentos curriculares, mas também visa reforçar sua aplicação prática no dia a dia escolar, garantindo que os professores estejam aptos a atender às demandas institucionais.

5.1.2 As concepções de língua(gem), texto e argumentação

Antes de identificarmos as concepções de linguagem que fundamentam as práticas dos professores-sujeitos da pesquisa, procuramos verificar se, em algum momento de sua formação, eles tiveram contato com os estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Os Gráficos 15 e 16 nos mostram que a maioria dos participantes (47 docentes) teve esse contato, mesmo que parcial, seja na graduação, seja em cursos de formação continuada, seja na pós-graduação. Dos respondentes, apenas 6 afirmaram que não conhecem a obra do filósofo russo.

Gráfico 15

Você sabe algo sobre o filósofo russo Mikhail Bakhtin ou teve algum contato com sua obra?
53 respostas

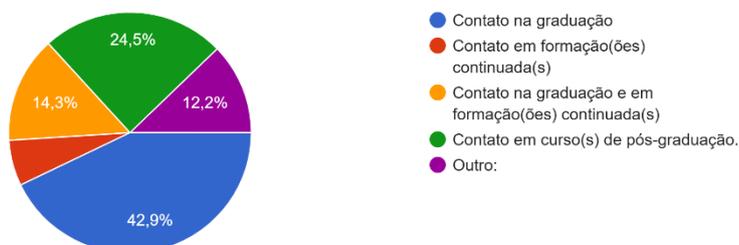


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 16

Se sim, em que momentos?

49 respostas



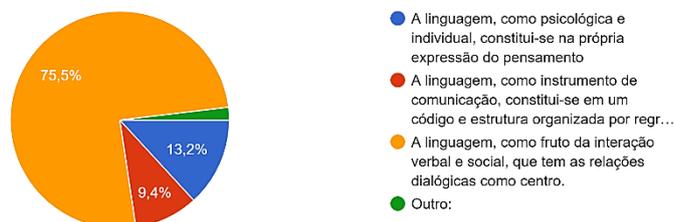
Fonte: elaboração própria.

Importa salientar que o Gráfico 16 releva uma forte presença das ideias de Bakhtin nos variados momentos formativos dos professores, desde a formação inicial na graduação até a pós-graduação, o que mostra a relevância das contribuições do filósofo no campo da educação. O gráfico também nos aponta a força das ideias do teórico russo na graduação (42,9%), indicando uma formação ao encontro de uma perspectiva dialógica e discursiva, não obstante ainda serem identificadas dificuldades quanto a uma abordagem pedagógica mais interativa em sala de aula, no que tange aos processos de linguagem.

Sobre as concepções de linguagem, elencamos algumas alternativas para que os docentes respondessem qual mais se aproximava da que entendiam como correta. As definições apresentadas foram: a linguagem, como psicológica e individual, constitui-se na própria expressão do pensamento; a linguagem, como instrumento de comunicação, constitui-se em um código e tem a estrutura organizada por regras; e a linguagem, como fruto da interação verbal e social, que tem as relações dialógicas como centro:

Gráfico 17

Qual a definição de linguagem que mais se aproxima de como a entende:
53 respostas



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 17 revela que 40 docentes escolheram a definição de linguagem como “fruto da interação verbal e social, que tem as relações dialógicas como centro”, escolha que reflete uma concepção alinhada aos estudos discursivos e ao pensamento bakhtiniano. Esse resultado pode ser compreendido à luz dos dados apresentados também no Gráfico 16, que mostram que uma parcela significativa dos professores conhece ou já teve contato com o referencial teórico de Bakhtin, evidenciando a influência desse autor na formação e nas concepções de linguagem.

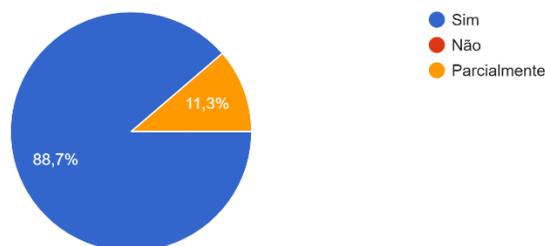
Por outro lado, a escolha de 7 entrevistados pela concepção de linguagem como expressão do pensamento (centrada na criação individual e no ato monológico) e a de outros 5 respondentes pela concepção de linguagem como código nos sugere um trabalho mais direcionado à gramática normativa, uma vez que tais visões sobre a língua(gem) tendem a reforçar os estudos mais tradicionais.

Os docentes ainda foram questionados se acreditam que suas concepções de linguagem influenciam no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Para essa questão, 47 participantes responderam que sim, 6 disseram que há um impacto parcial e não houve nenhuma resposta negativa. Isso demonstra que o grupo, de uma forma geral, está consciente da importância do embasamento teórico-metodológico para as suas práticas de ensino. É o que mostra o Gráfico 18:

Gráfico 18

Para você, a forma de conceber a linguagem tem impacto no trabalho em sala de aula, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa?

53 respostas



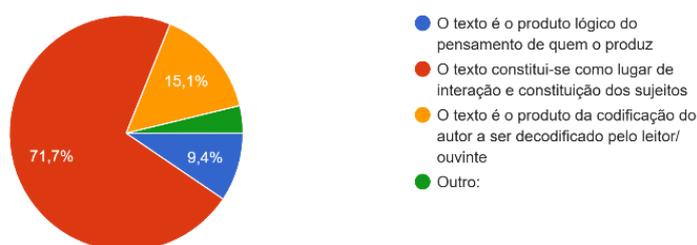
Fonte: elaboração própria.

Seguindo o fio da análise, os professores também responderam sobre as concepções que têm acerca do conceito de texto. Interessante observar que o Gráfico 19 mostra que 71,7% (38 docentes) optaram pelo conceito de texto como lugar de interação e de constituição de sujeitos:

Gráfico 19

Qual a definição de texto que mais se aproxima de como você o entende:

53 respostas



Fonte: elaboração própria.

Importa esclarecer que, por meio dessa questão, além de investigarmos o que os docentes compreendem por texto, buscamos também identificar possíveis discrepâncias entre a concepção da linguagem elencada anteriormente e a conceituação de texto selecionada por eles.

Nesse sentido, ao compararmos os dados mostrados pelos Gráficos 17 e 19, constatamos que 40 docentes optaram pela concepção de linguagem como interação social, mas apenas 38 concebem o texto como lugar de interação e de constituição

de sujeitos. Percebemos, ainda, que 7 docentes entendem a linguagem como expressão do pensamento, mas somente 5 veem o texto como produto lógico do pensamento de quem o produz. Além disso, 5 respondentes escolheram o conceito de linguagem como código, mas há 8 que entendem que o texto é produto da codificação do autor a ser decodificado pelo leitor.

Essa incompatibilidade numérica, embora pequena, permite inferir que nem todos os docentes conectam diretamente suas concepções de linguagem à maneira como concebem o texto, o que sugere que ainda há uma lacuna na compreensão teórica e na integração entre os conceitos por parte de alguns professores.

Além disso, mesmo que boa parte dos docentes conceba a linguagem e o texto como espaços de interação entre os sujeitos, o Gráfico 11 apontou que a maioria dos entrevistados acredita que os materiais da RPE colaboram para o trabalho em sala de aula. Essa percepção nos revela uma discrepância, pois, conforme demonstrado na análise documental sobre esses materiais, fica evidente que estes não priorizam a interação; diferentemente disso, são centrados predominantemente na compreensão da estrutura/forma dos gêneros textuais, negligenciando o potencial discursivo dos estudantes e dos textos. Assim, é possível considerar que muitos professores não percebem que os materiais da RPE, na verdade, entram em conflito com as concepções interacionais de linguagem e de texto, e acabam se configurando como um obstáculo ao desenvolvimento das práticas discursivas.

Nesse contexto, é necessário enfatizar a importância de o professor estar ciente de que suas opções teóricas exercem um impacto direto nos resultados de seu trabalho. Entendemos que a ausência de compreensão do docente em relação à concepção de linguagem que embasa seu trabalho pode favorecer práticas que oferecem pouca contribuição para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos alunos. Como afirma Geraldi (2006, p. 45), “[...] uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente, um ‘novo conteúdo’ de ensino”.

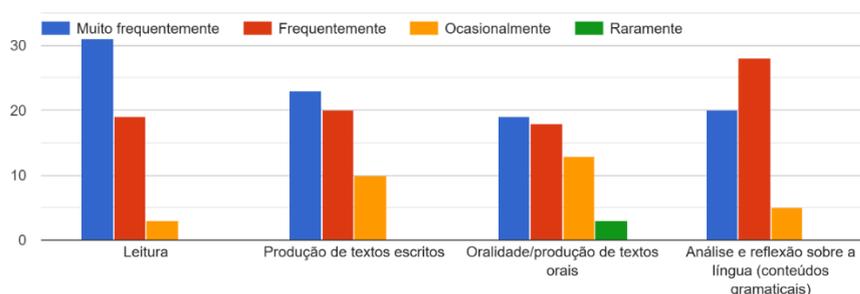
Segundo Antunes (2003), o trabalho docente deve estar alicerçado em uma base teórica consistente para que garanta uma prática verdadeiramente efetiva. No entanto, reconhecemos que muitos professores ainda carecem de um aprofundamento teórico bem direcionado que forneça esse suporte sólido para suas ações pedagógicas, como afirma a autora:

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, **teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português** (Antunes, 2003, p. 40-41, grifo nosso).

Avançando no percurso da análise dos dados, adentramos nas questões relativas ao trabalho com a produção de textos escritos e a argumentação. Nesse sentido, perguntamos aos professores sobre a frequência com a qual abordam os eixos/práticas de linguagem em sala de aula, para identificarmos onde está situada a produção textual. De acordo com o Gráfico 20, a leitura é a prática mais trabalhada pelos docentes, seguida pela produção de textos escritos.

Gráfico 20

Em uma escala entre muito frequentemente a raramente, marque a frequência com que você aborda os eixos/práticas de linguagem em sala de aula:



Fonte: elaboração própria.

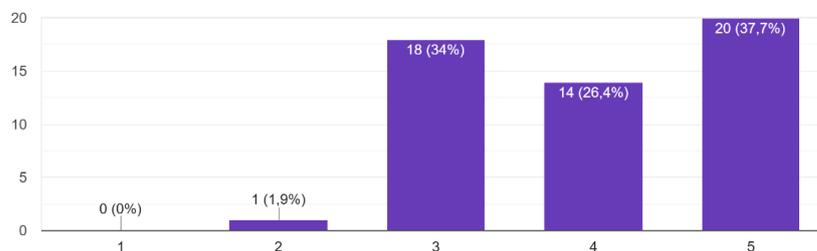
Observamos, ainda, que o eixo de análise e reflexão sobre a língua, embora não seja o mais escolhido, aparece com frequência significativa nas práticas dos professores. Isso sugere que o ensino dos conteúdos gramaticais continua a ocupar um lugar relevante, podendo até mesmo valer-se do texto como pretexto, já que a leitura é apontada como a primeira opção de trabalho para a maioria dos docentes.

Quanto à produção textual, o Gráfico 21 mostra que o trabalho com textos escritos ocupa um espaço significativo nas aulas dos professores participantes da pesquisa.

Gráfico 21

Em uma escala entre muito frequentemente a raramente, marque a frequência com que você aborda a produção de textos escritos em sala de aula

53 respostas

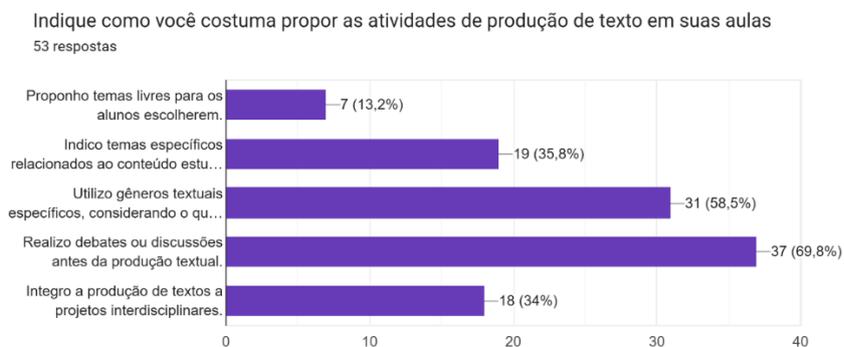


Fonte: elaboração própria.

Notamos que 37,7% (20 docentes) optaram pela frequência máxima no trabalho com a produção textual escrita (nível 5). Todavia a considerável concentração de respostas nos níveis 3 e 4 também indica que há variações na prioridade dada a essa prática, o que faz sentido em relação ao Gráfico 20, que mostra o eixo leitura e o eixo análise e reflexão linguística ocupando um espaço significativo no trabalho do professor.

Para além da frequência, também buscamos compreender como se dá o trabalho com a produção de texto em sala de aula. Ao questionarmos os docentes sobre como costumam propor essas atividades em suas aulas, observamos que o debate e as discussões antecedendo a produção dos textos têm marcado a prática da maioria deles. É o que nos mostra o Gráfico 22:

Gráfico 22



Fonte: elaboração própria.

Interessante observar, também, que, mesmo em um número pequeno (7 docentes), ainda há professores que fazem a proposição de temas livres para os alunos escolherem, revelando uma prática de produção textual descontextualizada, que não mobiliza a dimensão dialógica da linguagem e que desconsidera todo o processo pelo qual o estudante precisa passar até chegar à escrita do texto. Ademais, notamos um quantitativo relativamente baixo de professores que integram a produção a projetos interdisciplinares na escola, o que sugere que a produção textual ainda é trabalhada de maneira isolada.

Ainda sobre o Gráfico 22, entendemos que a realização de debate e discussões antes da produção dos textos poderia apontar para uma prática mais dialógica e dinâmica no trabalho com a escrita, uma vez que, se bem orientada, proporciona aos alunos condições de produção. No entanto, constatamos que, embora o tópico de debate e discussões tenha sido definido como uma prática utilizada por 37 docentes, conforme visto no gráfico anterior, o Gráfico 23, exposto a seguir, revela uma discrepância: o tema do texto só é apontado como foco do planejamento de 18 professores e, em contrapartida, a estrutura textual (tipo/gênero) é indicada como foco principal para 52,8% dos respondentes (28 docentes):

Gráfico 23

Ao propor uma atividade de produção de texto, qual o seu foco para o planejamento da atividade:
53 respostas



Fonte: elaboração própria.

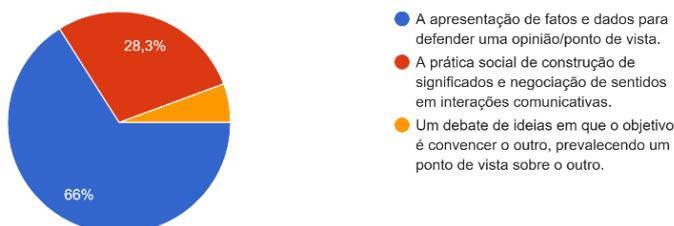
Considerando a inter-relação entre os Gráficos 20, 21, 22 e 23, é importante ressaltar o indício de uma não integração entre os eixos de trabalho e a linguagem, no que se refere, principalmente, ao trabalho com determinada temática. Ou seja, ao elencarem a leitura como principal eixo trabalhado (Gráfico 20), apontarem um trabalho frequente com a produção de textos escritos (Gráfico 21) e indicarem discussões e debates

como possibilidade metodológica, no que tange à proposição de produção textual (Gráfico 22), os docentes, ao responderem que o foco do planejamento é a estrutura do texto (Gráfico 23), parecem desconsiderar que qualquer tema a ser desenvolvido pelo estudante precisa ser amplamente debatido e aprofundado, iniciando sua abordagem com a leitura.

Algumas contradições também aparecem quando os participantes são questionados sobre o trabalho com a argumentação nas aulas. Ao indagá-los sobre suas concepções de argumentação, constatamos que apenas 28,3% (15 docentes) entendem-na como prática social nas interações comunicativas. Para a maior parte do grupo (35 professores), a argumentação está ligada à apresentação de fatos e dados para defender um ponto de vista. É o que nos revela o Gráfico 24:

Gráfico 24

Qual a definição de argumentação que mais se aproxima de como você a entende:
53 respostas



Fonte: elaboração própria.

Podemos constatar que a definição de argumentação escolhida pela maior parte do grupo, de acordo com o gráfico anterior, não está alinhada à concepção de linguagem como fruto da interação verbal e social, apontada, no Gráfico 17, como a mais adequada por 40 docentes. Tampouco se conecta à concepção de texto como lugar de interação e constituição dos sujeitos, escolhida, como visto no Gráfico 19, por 38 participantes. Tais resultados reforçam a existência de um descompasso na compreensão teórica e na articulação entre esses conceitos por parte de alguns professores, conforme supracitado, como também pode refletir uma possível desconexão entre a visão teórica que os docentes consideram ideal e a prática efetiva que orienta suas escolhas pedagógicas.

Coadunamos com Piris (2021, p. 139) ao afirmar que o modo como compreendemos a argumentação influencia diretamente a maneira como argumentamos e a forma como ensinamos a argumentar. Sobre essa diferença entre argumentar e ensinar a argumentar, Azevedo e Tinoco (2019) também elucidam:

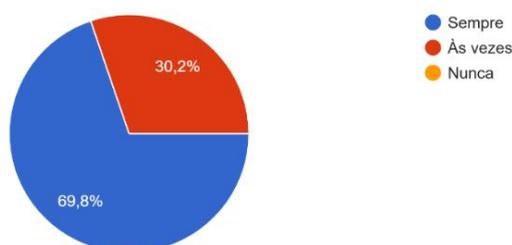
[...] Ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em situações cotidianas quanto em situações institucionalizadas. Ensinar argumentação, porém, pode se configurar como um exercício analítico que envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão); uma atividade de leitura para identificar e classificar estratégias argumentativas encontradas em um texto; uma atividade de escrita de um gênero preponderantemente argumentativo sobre um tema polêmico selecionado pelo professor (ou sugerido pelo livro didático), que terá a finalidade de comprovar se o estudante sabe (ou não) engendrar argumentos em favor de uma tese. **Essas práticas, entretanto, por si, não possibilitam aos sujeitos a construção da competência de argumentar socialmente.** Isso se justifica porque **tal competência requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e de saberes articulados a interações sociais específicas** (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 22, grifos nossos).

Nesse contexto, os dados revelam que a maior parte dos docentes respondentes da pesquisa tende a não priorizar práticas de ensino de argumentação que sejam fundamentadas na interação social, já que não entendem a argumentação como prática social. Diante disso, cumpre ressaltar que as concepções de argumentação que embasam o trabalho dos professores tornam-se ainda mais significativas se considerarmos que a produção de textos argumentativos é frequente no trabalho de 69,8% dos docentes (37 participantes), enquanto apenas 16 entrevistados trabalham textos argumentativos com uma frequência menor. É o que mostra o Gráfico 25:

Gráfico 25

Você costuma trabalhar produção de textos argumentativos em suas aulas?

53 respostas



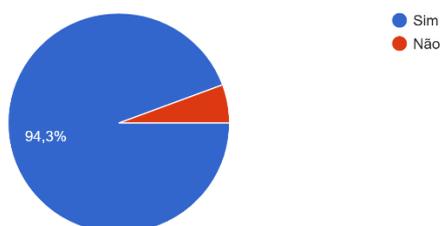
Fonte: elaboração própria.

Também constatamos que a maioria do grupo prioriza a prática da produção de texto dissertativo-argumentativo, com proposta de tema específico, à semelhança do Enem. Isso pode ser observado no Gráfico 26:

Gráfico 26

Você costuma priorizar a prática da produção de texto dissertativo-argumentativo, com proposta de tema específico, à semelhança do Enem?

53 respostas

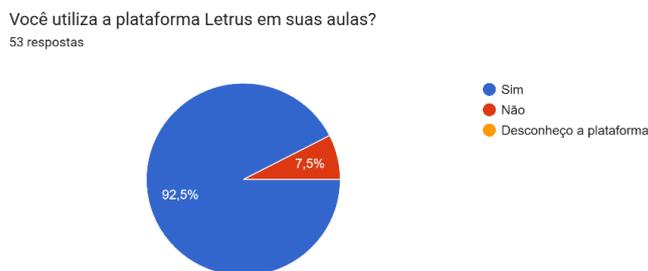


Fonte: elaboração própria.

A ênfase no texto dissertativo-argumentativo, voltado para o Enem, pode refletir a necessidade de preparar os alunos para uma das principais avaliações nacionais, cuja importância está relacionada às oportunidades de acesso ao ensino superior, o que acaba por orientar as escolhas curriculares e moldar as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. O que parece ser desconsiderado é que o trabalho também com diferentes gêneros textuais/discursivos que têm ênfase na argumentação, ou seja, aqueles com a predominância de sequências argumentativas (artigo de opinião, carta do leitor, entre outros), auxiliaria o estudante na produção do texto dissertativo-argumentativo, e ainda, o que é mais importante, com a possibilidade de foco nos possíveis interlocutores desses textos e, assim, com prioridade no contexto de produção, e não na estrutura textual.

Além disso, é necessário considerar o crescente uso da plataforma Letrus nas escolas da rede, o que também pode explicar a priorização da prática de produção de texto dissertativo-argumentativo. Vejamos os Gráficos 27 e 28:

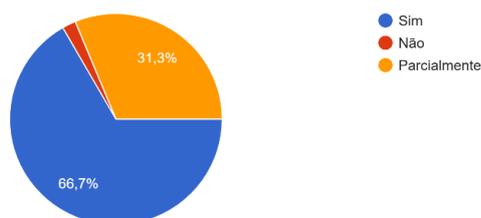
Gráfico 27



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 28

Se sim, você considera que a plataforma contribui para o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula?
48 respostas



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 27 mostra que apenas 4 docentes não utilizam a Letrus em suas aulas e, conforme o Gráfico 28, a maioria dos que a utilizam entende que ela contribui, mesmo que parcialmente, para o trabalho da produção de textos escritos em sala de aula. Apenas 1 professor que faz uso da plataforma afirmou que ela não colabora com o trabalho. Nesse contexto, é preciso salientar o fato de que a Sedu-ES fomenta o uso da plataforma nas escolas (Espírito Santo, 2023), o que reforça ainda mais a centralidade do texto dissertativo-argumentativo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que os professores precisam adaptar seus planejamentos e estratégias para cumprir tanto as exigências da Secretaria quanto as metas de preparação dos alunos para a avaliação nacional.

Ainda, é importante reforçar que a Letrus é uma ferramenta tecnológica, baseada em inteligência artificial, que corrige os textos dos alunos conforme o padrão de correção do Enem, apresentando devolutivas dos textos com comentários, nota por competência, marcação de desvios de ortografia e gramática, além de zerar

automaticamente em casos de plágio, texto insuficiente, fuga ao tema e fuga ao gênero. Ou seja, trata-se de uma ferramenta de avaliação automatizada da escrita que prioriza critérios técnicos e normativos de forma e conteúdo.

Nesse cenário, o ato de escrever em sala de aula passa a ser direcionado não mais somente ao professor, mas, também, à inteligência artificial, que se torna corresponsável (se não a responsável) por avaliar as produções dos estudantes. Se considerarmos, como Geraldi (2006, p. 65), que na prática de produção de textos na escola “os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”, e isso torna o emprego da língua artificial e totalmente desinteressante, ainda mais artificializado fica o processo quando o estudante não mais escreve para um professor, com quem mantém uma relação pedagógica e dialógica, mas para um sistema automatizado, desprovido de subjetividade e das nuances próprias da interação humana/social.

Entendemos que essa prática se opõe totalmente a uma abordagem dialógica de trabalho com a linguagem, especialmente com a produção de textos enquanto prática social, que pressupõe a interação. Nessa perspectiva, retomamos Geraldi (2013) e concordamos com o autor ao afirmar que, para que a produção textual seja eficaz, é fundamental que “[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]” (p. 137). No entanto, a utilização da Letrus no processo da produção de texto em sala de aula retira do sujeito autor/estudante essa *razão para dizer o que se tem a dizer*, uma vez que não existe *para quem dizer*, pois não há um interlocutor real.

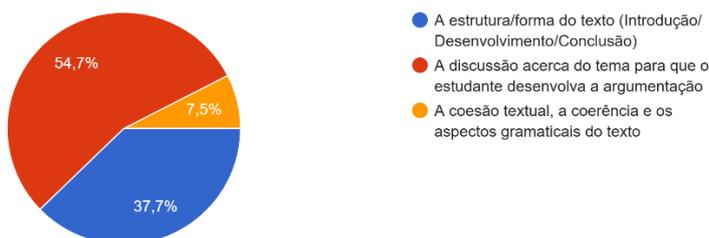
Sabemos que, no contexto atual de trabalho dos professores, a plataforma Letrus acaba se apresentando como um instrumento viável para atender ao que se propõe. Considerando as condições reais de trabalho enfrentadas pelos docentes – como o elevado número de alunos por turma, o tempo limitado para planejamento e a dificuldade em realizar intervenções individualizadas nas produções textuais dos estudantes –, a ferramenta oferece uma alternativa prática para suprir essas lacunas e ajudar o professor a atender a mais uma das exigências institucionais que atravessam o seu fazer pedagógico. Contudo não há como desconsiderar que essa prática é preocupante, pois, sob uma roupagem de avanço tecnológico, apenas

reforça a prática dos tão combatidos modelos tradicionais de redação escolar, desprovidos de qualquer propósito além do mero cumprimento da tarefa de escrever.

Prosseguindo com a análise dos dados, quando questionados sobre o que priorizam no trabalho com textos argumentativos, 29 professores afirmaram se preocupar em promover discussão acerca do tema proposto para que o estudante desenvolva a argumentação, embora a maioria tenha afirmado priorizar a prática da produção de texto dissertativo-argumentativo (Gráfico 26). Em contrapartida, 20 docentes disseram que a estrutura/forma do texto é a prioridade e apenas 4 afirmaram que priorizam a coesão, a coerência e os aspectos gramaticais do texto. É o que revela o Gráfico 29:

Gráfico 29

O que você costuma priorizar ao trabalhar textos argumentativos na sala de aula?
53 respostas



Fonte: elaboração própria.

Vale destacar que o ensino da argumentação voltado para a estrutura/forma do texto ainda é muito presente na prática docente e parece refletir a prioridade dada à produção de textos escritos no formato dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem, conforme vimos no Gráfico 26. Embora notemos que há professores que buscam engajar os estudantes em discussões sobre os temas abordados, como aponta o Gráfico 29, esse esforço ainda se mostra insuficiente para a promoção do desenvolvimento pleno da argumentação, já que a prática ainda permanece muito atrelada a modelos padronizados que enfatizam a organização formal do texto e não potencializam as situações comunicativas por meio das quais o diálogo vai ocorrer e fazer emergir a argumentação.

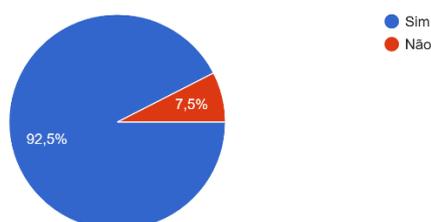
Acerca disso, coadunamos com Plantin (2008, p. 75) de que só nos engajamos na argumentação quando somos pressionados pela resistência do outro à nossa opinião, e isso pressupõe uma situação de interação. Nesse sentido, cabe ao docente

proporcionar espaços de comunicação aos estudantes, o que deve ser feito de maneira intencional e sistemática. Como evidenciam Azevedo *et al.* (2023, p. 20), argumentar com consistência exige o domínio de determinadas estratégias e procedimentos que são aprendidos apenas se houver um ensino direcionado.

Também nos chama a atenção o fato de que, embora boa parte do grupo não conceba a argumentação como prática social e priorize conteúdo/forma/aspectos gramaticais da língua em detrimento da interação verbal, 49 dos 53 participantes entendem que é necessário haver uma abordagem sobre a linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes. Observemos o Gráfico 30:

Gráfico 30

Você entende a necessidade de uma abordagem da linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes?
53 respostas



Fonte: elaboração própria.

Em seguida, para justificar a escolha pelo “sim”, pedimos aos docentes que respondessem à seguinte questão: “Se sim, descreva brevemente como seria possível esse diálogo e qual(is) o(s) principal(is) impedimento(s) para que essa inter-relação (diálogo) aconteça”. A partir da solicitação, obtivemos 53 respostas, das quais analisamos apenas 48, tendo em vista que, do total, 5 continham somente sinais gráficos isolados (um traço ou um ponto final), indicando, possivelmente, uma recusa desses participantes em responder à questão.

Para fins de organização da análise, os enunciados dos docentes, transcritos a seguir, são identificados individualmente pela letra P, representando o Professor, e sua respectiva numeração, seguindo a ordem em que as respostas aparecem no questionário (do P1 ao P48).

Inicialmente, selecionamos 10 respostas que consideramos mais genéricas, um pouco evasivas, incompletas e, até mesmo, não muito conectadas à questão proposta

(anteriormente descrita). Todavia levamos em conta que, mesmo nesse contexto, alguns dos enunciados apontam sugestões de práticas, como rodas de conversa, diálogo e debate, que podem indicar uma tentativa de abordagem mais dialógica nas aulas desses docentes. Vejamos:

P3: Converso às vezes.

P4: Sim, mas que eles entendam que esse tipo de linguagem não é a melhor para aprenderem e que devem estar cientes das duas construções.

P7: Importante destacar que as variantes linguísticas são usadas de acordo com o gênero textual a ser produzido.

P9: A utilização de palavras simples e exemplos práticos que justifiquem a expressão ou expressões usadas no dia a dia.

P11: Diálogo aberto e inclusivo combate todo e qualquer preconceito racial, social ou regional.

P23: Roda de conversa.

P28: Sim, mas é necessário que os alunos compreendam a própria realidade.

P31: Roda de conversa.

P39: Debate de uma temática com dois grupos. Saber escolher temática pertinente. Impedimento: nenhum.

P40: Uma disciplina específica, ou seja, práticas de uma vida diária.

Não obstante, percebemos que, de um modo geral, há uma preocupação dos docentes em considerar os contextos de vida dos estudantes no trabalho com a linguagem. Nos enunciados que apresentamos a seguir, os professores evidenciam a importância de se dialogar com a conjuntura de vida dos alunos e trazer essa realidade social e cultural para o ambiente escolar, inclusive por meio da linguagem utilizada em sala de aula. Apontam, ainda, a necessidade de se abordar temas conectados à vivência deles, de modo que se reconheçam nos processos interlocutivos e, dessa forma, consigam debater os assuntos, entendendo-se como cidadãos capazes de agir e transformar sua realidade. Nessa perspectiva, destacamos 14 enunciados como exemplo:

P6: É importante que a linguagem na sala de aula reflita os contextos de vida dos estudantes, para que desperte motivação e engajamento dos alunos, só assim será possível alcançar o aprendizado significativo para eles.

P10: Podemos fazer o diálogo entre os textos e os contextos de vida dos alunos abordando temas que se conectam com a realidade social deles.

P14: Ao discutir um tema, buscar exemplificar situações que os alunos possam já ter vivenciado ou, pelo menos, visto acontecer, seja através de vídeos ou leituras, reais ou ficcionais.

P18: Através da contextualização do tema a ser trabalhado junto à realidade/atualidade vivida por todos nós, buscando izar as problemáticas locais até sua amplitude máxima.

P20: Para que esse diálogo aconteça, é essencial que a linguagem utilizada no ambiente escolar seja conectada às experiências, cultura, realidade social e emocional dos estudantes.

P24: Embora seja a mesma rede, o mesmo estado, cada escola, cada região, há um público com interesses e pensamentos diferentes. Há sim como trabalhar temas mais amplos, porém a abordagem deve ser diferente. Cabe ao professor saber como trabalhar o tema, o gênero, etc. com seus estudantes.

P27: É importante que o estudante possa reconhecer os conhecimentos linguísticos como uma forma de aprimorar sua relação com o meio em que está inserido. Sendo assim, acredito que cabe à escola proporcionar ambientes de pesquisa e reflexão sobre o uso da linguagem nos diferentes âmbitos sociais, seja por meio de leitura, produção textual com temas locais, seja por meio de atividades direcionadas ao levantamento de hipóteses.

P29: Os estudantes precisam falar de algo que consigam debater, ter opiniões sobre o que falam e até sobre como vivenciam.

P30: Aproximar a temática discutida da realidade sociocultural dos estudantes para que entendam a sua participação na sociedade como cidadãos capazes da transformação social.

P33: Escrita sobre problemas e potencialidades oriundos dos locais onde vivem os estudantes.

P35: A partir de relatos de experiência pelos próprios alunos e de pesquisa de outros textos que permitem ao aluno entender a finalidade do texto enquanto prática dialógica.

P42: Apresentando temas que tenham interesse dos jovens e que tenham relação com as suas vidas.

P43: O diálogo com os contextos de vida dos estudantes pode ser estabelecido por meio da escolha de textos de gêneros diversos que reflitam suas experiências e realidades. Isso permite que o tema seja aprofundado com clareza e significado, atribuindo sentido ao aprendizado e favorecendo a expressão de sua linguagem de forma contextualizada.

P47: Importante dialogar com o contexto de vida do estudante, uma vez que discute com os seus pares sobre os problemas da comunidade, contribuindo assim para desenvolver estudos e reflexões acerca da solução do problema existente na comunidade.

Notamos que esses professores, mesmo que não tenham se colocado de forma assertiva sobre a concepção de linguagem como interação (como mostram os gráficos analisados anteriormente), demonstram ter consciência de que é necessária uma abordagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes para uma prática de ensino mais reflexiva e eficiente, que considera o sujeito social e sua relação com o outro e com a vida.

Ainda nesse contexto de análise, observamos alguns enunciados em que os docentes se debruçam de forma mais crítica sobre a temática. Embora apontem as práticas que

acreditam colaborar para uma abordagem dialógica em sala de aula, esses professores fazem uma análise mais detalhada sobre os fatores que, para eles, dificultam a concretização do processo de inter-relação da linguagem com os contextos de vida dos alunos. Nessa perspectiva, destacamos os enunciados P5, P15, P16, P19 e P44. Para fins de análise, selecionamos, inicialmente, os seguintes:

P15: O diálogo entre uma abordagem da linguagem e os contextos de vida pode acontecer primeiro por meio da percepção dos temas e questões que atravessam a vida dos alunos e de toda a sociedade, e também através da interação dinâmica com esses temas. **Atualmente, o modelo de aula com foco na abordagem específica de muitas regras e conteúdos que interagem pouco com a realidade dos alunos constitui um impedimento para o desenvolvimento dos diálogos** (grifo nosso).

P19: Eu costumo ouvir as sugestões de tema dos estudantes. Lanço-as no quadro e, em seguida, eles fazem uma eleição por meio de etapas. Sendo de seu interesse, dificilmente deixam de participar da pesquisa, do debate, da leitura, da escrita, da revisão comigo e da reescrita. Os principais impedimentos são, em ordem de preponderância: **1. perseguição advinda da família, quando se trata de um tabu para aquele lar; 2. a incapacidade de compreender que se trata, ainda, de uma aula de Língua Portuguesa, pois, em seu imaginário e no de sua família, Língua Portuguesa restringe-se ao “gramatiquês”; 3. o desinteresse de determinados grupos, que pode atingir a turma por inteiro; 4. a dificuldade de escrever, por jamais ter feito isso; 5. a cópia de textos alheios e a presença do GPT** (grifo nosso).

Observamos que P15 fala sobre a “abordagem específica de muitas regras e conteúdos que interagem pouco com a realidade dos alunos” como impeditivo para uma perspectiva mais dialógica de aula. Entendemos que esse enunciado sugere uma crítica ao modelo de ensino mais tradicional e conteudista da língua, o qual identificamos estar presente, por exemplo, nos materiais didáticos da Rotina Pedagógica Escolar, propostos pela Sedu-ES.

Já no enunciado P19, vemos a descrição de uma prática que muito se alinha ao ensino da língua balizado na interação, uma vez que afirma buscar as sugestões de tema com os estudantes e eleger a que mais interessa ao grupo como um todo, de modo que “dificilmente deixam de participar da pesquisa, do debate, da leitura, da escrita, da revisão comigo e da reescrita”. No entanto, é necessário pontuar que, mesmo intencionando uma prática que se aproxima mais dos contextos de vida dos alunos, P19 ainda aponta uma série de empecilhos que dificultam o bom funcionamento de sua metodologia.

Além de questões como desinteresse de alguns alunos, dificuldades para escrever e uso de inteligência artificial, chama a atenção pontos como a “perseguição advinda da

família, quando se trata de um tabu para aquele lar” e a dificuldade dos alunos de entender que estão em aula, pois, “em seu imaginário e no de sua família, Língua Portuguesa restringe-se ao ‘gramatiquês’”. Mesmo reconhecendo esses desafios como reais, entendemos que também indicam que esse professor tem conseguido tornar suas aulas mais reflexivas, ao propor abordagens que vão além do ensino tradicional e tocam em questões sensíveis, como tabus familiares e concepções limitadas sobre a aula de Língua Portuguesa. Isso sugere que sua atuação não apenas influencia o aprendizado dentro da sala de aula, mas também ressoa nos contextos familiares e sociais dos estudantes.

Seguindo o fio da análise, constatamos que os enunciados P5, P16 e P44 são os únicos que colocam o professor no centro do problema, ao afirmarem que os docentes desconhecem os contextos de vida dos estudantes e que a falta de proximidade e de afetividade no trabalho é um impedimento:

P5: A produção de texto partindo do contexto de vida do estudante é possível por permitir que estudantes argumentem com maior riqueza de léxico, coerência e coesão sobre um determinado tema. Quanto ao impedimento para essa inter-relação, pode-se citar o fato de **o professor desconhecer o contexto de vida do estudante, tendo em vista a ausência de proximidade entre professor e educando** (grifo nosso).

P16: Geralmente, ao introduzir um assunto, tento relacionar a algo do cotidiano, de um acontecimento de conhecimento da maioria, e os estudantes acabam citando outros exemplos que aconteceram com conhecidos ou com eles mesmos. **Não conhecer a realidade dos estudantes, não se interessar por quem são para além da escola impede que o trabalho seja desenvolvido com afetividade e torna-se mecânico** (grifo nosso).

P44: Para compreensão de algo é necessário partir de um conhecimento de mundo prévio, como identificação e parâmetro para inferências. A roda de conversa é um bom espaço de interação entre os assuntos a serem apresentados e as vivências dos alunos. Esta pode ser iniciada a partir da leitura de um texto literário, uma letra de música, por exemplo. Talvez algumas aulas apresentem esse impedimento porque **alguns professores, por sua formação ou cultura, tenham receio de perder o famoso “domínio de sala” ou de vir a se surpreender com certas reações. Mas são necessários essa troca e esse envolvimento** (grifo nosso).

É curioso observar, ainda, que P44 toca em um ponto muito caro aos professores: o medo de perder o domínio da turma. Concordamos que esse receio, embora compreensível, pode ser um limitador de práticas mais interativas, pois elas colocam o professor diante da imprevisibilidade das reações dos alunos e da sua própria reação diante deles. Não estamos dizendo que essa é uma tarefa fácil, no entanto isso não pode se tornar um obstáculo para a construção de um ensino de língua(gem) que realmente seja dialógico e considere a palavra do aluno. Nesse sentido,

concordamos com Paulo Freire (1996) que é necessário que o professor, estando aberto aos questionamentos, entenda a necessidade de serem criados espaços de construção do conhecimento. Nas palavras do autor,

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. **Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquietor, inquieto** em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 13, grifo nosso).

Nessa mesma linha, Geraldi (2013, p. 159) assevera que, para que a produção de textos seja parte da construção de um *ensino de conhecimento e produção*, é necessário relativizar as posições tradicionalmente reforçadas pela escola, reconhecendo tanto o professor quanto os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, já que nesse processo ambos se envolvem na investigação de um objeto de estudo e compartilham, por meio do discurso em sala de aula, contribuições exploratórias que enriquecem a aprendizagem. Para o linguista,

[...] As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. Não lhe cabe “esconder” ou “sonegar” informações de que disponha, sob pena de continuar a se anular como sujeito. Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento, é que muda: as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio [...]. A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isto não quer dizer a decretação de um “nada a fazer ou a declarar” para o professor [...]. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia (Geraldi, 2013, p. 160-161).

Identificamos, ainda, 19 enunciados nos quais é dada maior ênfase aos obstáculos enfrentados na implementação de uma abordagem que dialogue com o contexto de vida dos alunos. Desses, 11 atribuem a dificuldade, direta ou indiretamente, aos estudantes, mencionando fatores como a falta de interesse/engajamento, a indisciplina e, até mesmo, as limitações acadêmicas e de acesso à cultura:

P1: **Falta de interesse** dos alunos.

P2: Apresentando ao estudante uma situação real que dê significado ao conteúdo que está sendo trabalhado, com vistas a provocar reflexões e debates. Entre alguns impedimentos, destaco a **indisciplina e a falta de engajamento do(s) aluno(s)**.

P8: Trazendo textos e vídeos, por exemplo, que façam os estudantes se sentirem pertencentes àquele assunto abordado, dando margem às discussões. **O impedimento está no próprio estudante não se sentir**

capaz de produzir oralmente e, conseqüentemente, na forma escrita seus pensamentos.

P13: Faço rodas de conversa e/ou atividades que eles precisam escrever suas ideias sobre um tema de forma breve; principais impedimentos: falta de tempo, falta de experiência dos estudantes em precisar se posicionar no contexto escolar, **dificuldade dos estudantes em organizar ideias, dificuldade dos estudantes em relacionar temas da sua vida com temáticas sociais** (o que com mais tempo é possível chegar), **pouco acesso a cultura e questões sociais**, mesmo o acesso a filmes e séries tem sido bem pouco frequente no EM.

P17: O diálogo seria possível partindo da realidade do aluno. **Impedimento: o celular. Tornou o estudante tímido e vazio em seu posicionamento.**

P21: **Falta de interesse do próprio estudante.**

P22: Evidenciando como, a partir da linguagem, nós nos tornamos sujeitos de direito na sociedade, visto que é por meio da linguagem que parte das lutas entre as classes acontece. É um dificultador disso **a incompreensão dos/das estudantes sobre seus papéis na sociedade, principalmente para aqueles/aquelas de áreas periféricas.**

P25: O diálogo seria possível com planejamento e pesquisa prévia com os alunos, de modo a compreender um pouco do dia a dia deles. O principal impedimento é **o desinteresse dos estudantes.**

P41: O principal impedimento, no caso da produção do texto dissertativo-argumentativo, é o fato de **o estudante precisar se posicionar, de acordo com elementos objetivos, politicamente corretos, de acordo com a norma culta**, o que nem sempre corresponde ao que o estudante realmente acredita.

P45: Existe uma certa dificuldade para a interação, devido à **falta de interesse do estudante** pela leitura.

P46: Seria a leitura e discussão sobre o tema proposto. **A dificuldade de leitura por parte dos alunos;** há uma aversão à leitura.

(grifos nossos)

Chama a atenção o quanto a falta de interesse/engajamento dos estudantes é mencionada nessas respostas, indicando haver uma tendência à responsabilização exclusiva dos alunos pelo desinteresse ou pelas dificuldades no aprendizado, desconsiderando outros fatores que influenciam esse processo. Os enunciados de P1 e P21, por exemplo, marcados unicamente pelas expressões “falta de interesse dos alunos” e “falta de interesse do próprio estudante”, sugerem que é impossível estabelecer uma relação dialógica com os contextos de vida dos estudantes já que eles não querem.

Também notamos em P13 e P22 respostas que refletem uma visão um tanto equivocada e, em certa medida, preconceituosa sobre os estudantes, ao abordarem questões como “pouco acesso a cultura e questões sociais” e “incompreensão dos/das estudantes sobre seus papéis na sociedade, principalmente para

aqueles/aquelas de áreas periféricas”. Entendemos que as questões apontadas nesses dois enunciados revelam, na verdade, uma falha da escola, que tende a desconsiderar a voz dos alunos e suas vivências. Dessa forma, a incompreensão dos estudantes sobre seus papéis na sociedade, por exemplo, não deve ser vista como uma falha individual ou associada a questões de origem social, mas, sim, como um reflexo da própria incapacidade da escola de promover espaços genuínos de escuta e de participação.

Constatamos, finalmente, 8 enunciados indicando que o problema, na verdade, é externo à sala de aula, tendo em vista que as falhas do sistema educacional causam os maiores impedimentos, como a falta de tempo, as burocracias excessivas e o engessamento do currículo:

P12: **Tempo para preparação dessas atividades.**

P26: **Menos material pronto (rotina pedagógica) e mais aulas específicas para produção de texto.**

P32: Para que ocorra o diálogo é necessário conhecer bem o aluno. **Temos turmas muito cheias, o que dificulta a inter-relação com todos.**

P34: É importante entender quem é o meu aluno, de onde vem e quais suas expectativas em relação ao ensino de língua portuguesa. No entanto, **esse diálogo é difícil de ser estabelecido por conta da burocracia envolvida e que os professores precisam gerenciar. Isso ocupa um tempo precioso que poderia ser usado para outros fins.**

P36: Os debates e rodas de conversa ajudam a trazer esse diálogo com os contextos de vida dos estudantes. **O principal impedimento para a frequência dessas metodologias é o pouco tempo para dar conta de tantas outras demandas previstas da disciplina para o ano letivo.**

P37: Infelizmente, **as rotinas pedagógicas contribuem para uma diminuição do tempo que poderia ser dedicado às discussões relevantes** de temas que se aproximem da realidade dos estudantes.

P38: Seria possível ouvindo os estudantes sobre as suas necessidades. **O impedimento é o currículo engessado presente nas instituições.**

P48: Trabalhar a língua/linguagem a partir de uma abordagem do contexto do aluno tem sido muito difícil, por meio das **pressões da formulação das políticas que direcionam o currículo. Especialmente o trabalho com a rotina pedagógica**, que pretende promover a perda da autonomia docente e esvaziar o currículo.

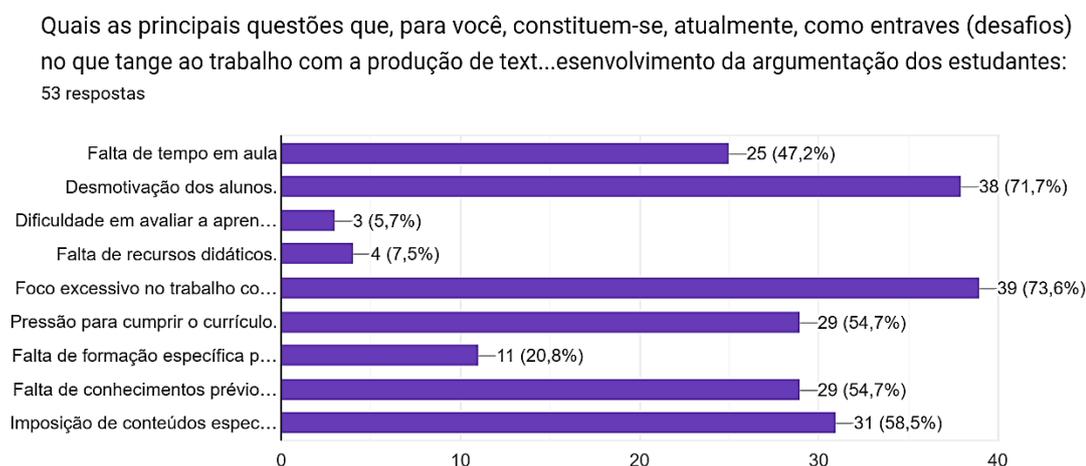
(grifos nossos)

Interessante observar que tópicos como o engessamento do currículo e o trabalho com as Rotinas Pedagógicas só aparecem em 4 enunciados, o que pode sugerir que poucos professores participantes da pesquisa entendem essas questões como obstáculos para uma abordagem dialógica da linguagem em sala de aula. Também

percebemos que a falta de tempo de planejamento e a questão das salas de aula superlotadas, embora sejam desafios reconhecidos, foram mencionadas apenas uma vez cada uma (em P12 e P32), o que indica que ou os professores têm se adaptado às condições existentes, buscando estratégias para superar essas limitações, ou, pelas dificuldades apontadas por eles próprios, acabam entendendo mais confortável seguir regimento o que prescrevem os currículos impostos.

Nesse contexto de desafios que atravessam a prática docente, ainda questionamos os participantes sobre as principais questões que se impõem no trabalho com a produção de textos voltados para o desenvolvimento da argumentação. Elencamos nove possibilidades para que os docentes pudessem escolher aquelas com as quais mais se identificassem: 1) falta de tempo em aula; 2) desmotivação dos alunos; 3) dificuldade em avaliar a aprendizagem; 4) falta de recursos didáticos; 5) foco excessivo no trabalho com descritores das avaliações externas; 6) pressão para cumprir o currículo; 7) falta de formação específica para os professores; 8) falta de conhecimentos prévios dos estudantes; 9) imposição de conteúdos específicos pelos currículos oficiais. Vejamos o que mostra o Gráfico 31:

Gráfico 31



Fonte: elaboração própria.

É necessário ressaltar que alguns dados apontados no gráfico anterior se contrapõem, em certa medida, ao que constatamos nas respostas dadas pelos professores sobre os impedimentos para uma abordagem de linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes. Na análise dos enunciados supracitados, detectamos apenas

4 respondentes que indicaram o currículo e o trabalho com as rotinas pedagógicas como problemas. Em contrapartida, o Gráfico 31 mostra que o principal desafio destacado pelo grupo (73,6%, isto é, 39 docentes) é o foco excessivo no trabalho com descritores das avaliações externas; 54,7% (29 docentes) escolheram como um desafio também a pressão para cumprir o currículo; e, ainda, 58,5% (31 docentes), a imposição de conteúdos específicos pelos currículos oficiais.

Outra questão que se sobressai no gráfico é a desmotivação dos alunos, indicada por 71,7% do grupo (38 docentes) como desafio. No entanto, notamos que esse tópico aparece em menor grau de importância nos enunciados dos professores, analisados anteriormente, nos quais apenas 6 docentes mencionam diretamente a falta de interesse dos estudantes pelas aulas.

É possível que a apresentação prévia das alternativas possa ter direcionado as respostas dos professores, levando-os a considerar aspectos que não estavam em foco quando foram convidados a escrever livremente sobre os desafios de uma abordagem dialógica de linguagem. Todavia não podemos deixar de analisar os dois problemas que mais se destacam no Gráfico 31: o foco excessivo no trabalho com descritores das avaliações externas e a desmotivação dos alunos.

A despeito dos outros fatores que podem explicar a falta de motivação de um estudante, entendemos que esses dois desafios podem estar diretamente relacionados, se considerarmos o fato de que aulas focadas em descritores, com base em atividades como as propostas nas Rotinas Pedagógicas da Sedu-ES, não priorizam a interação verbal/social e estão muito distanciadas do uso real da língua, o que as torna, conseqüentemente, desinteressantes ao aluno.

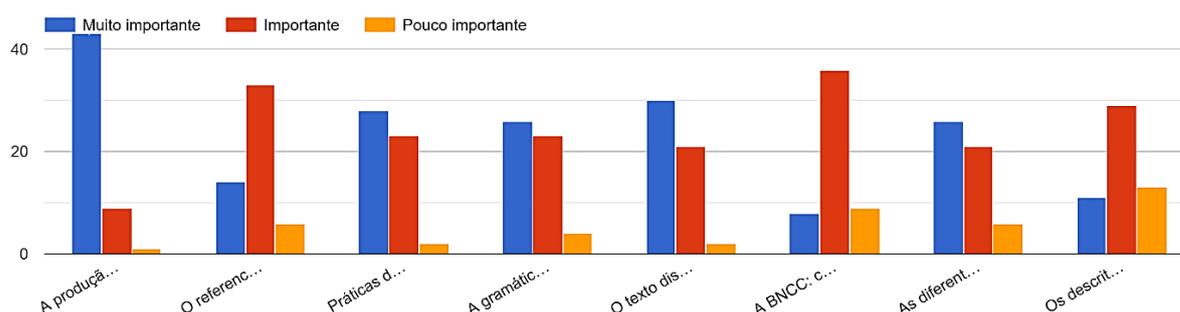
Ainda sobre o Gráfico 31, percebemos que as opções “dificuldade em avaliar a aprendizagem” e “falta de recurso didático” foram as menos escolhidas pelos docentes (respectivamente, 3 e 4 respostas). Esses dados indicam que os professores se sentem preparados para avaliar a aprendizagem dos alunos e não lhes falta recurso didático, mas sentem-se sufocados pela pressão do cumprimento do currículo oficial e por uma prática engessada de trabalho com descritores.

Aproximando-nos do final do questionário, apresentamos aos professores participantes oito possíveis temáticas para formação docente, a fim de que elencassem, em uma escala entre muito importante e pouco importante, as que lhes

despertassem maior interesse. As sugestões apresentadas foram as seguintes: 1) A produção de textos escritos: contextualização, gêneros discursivos, revisão e reescrita; 2) O referencial bakhtiniano (Mikhail Bakhtin) e seus possíveis reflexos no trabalho com a linguagem; 3) Práticas de análise linguística em sala de aula; 4) A gramática normativa/metalinguagem: concepções, abordagem e estratégias em sala de aula; 5) O texto dissertativo-argumentativo (Enem): leituras prévias, organização e produção textual; 6) A BNCC: conteúdos e prática; 7) As diferentes variedades linguísticas, seus contextos e o trabalho em sala de aula; 8) Os descritores do componente curricular Língua Portuguesa (BNCC) e sua relação com as avaliações em larga escala.

Gráfico 32

Em uma escala entre muito importante e pouco importante, assinala, em termos de intensidade, quais seriam as temáticas pelas quais você se interessaria para realização de formação docente:



Fonte: elaboração própria.

A partir das escolhas dos professores, observamos que o trabalho com a produção de textos escritos se impõe (43 docentes), reforçando a relevância da produção textual como um espaço privilegiado de expressão das práticas de linguagem em sala de aula. Ademais, esse dado pode sugerir que há uma preocupação por parte dos docentes com uma abordagem que seja mais eficiente e significativa, que permita ao estudante de fato se posicionar a partir de seu texto, uma vez que a proposta é tratar de contextualização, gêneros discursivos, revisão e reescrita.

Também se destacam como temas muito importantes nas respostas dos professores o texto dissertativo-argumentativo (30 docentes) – que está diretamente relacionado ao trabalho com a produção de texto – e as práticas de análise linguística em sala de aula (28 docentes). Chama a atenção, ainda, o aparecimento, em segundo plano,

tanto da BNCC (36 docentes) quanto do referencial bakhtiniano (33 docentes) como temas importantes mais escolhidos, o que revela, de certa forma, uma compreensão dos professores sobre a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico que dê subsídio às suas práticas.

De um modo geral, o diálogo estabelecido com as respostas dos docentes ao questionário de pesquisa permite constatar que ainda há falta de entendimento em relação às concepções de língua(gem), texto e argumentação que fundamentam as práticas cotidianas dos professores. As contradições são evidentes, pois, embora haja indicações de uma perspectiva dialógica nas respostas sobre concepções teóricas, o trabalho desenvolvido em sala de aula ainda parece estar ancorado em práticas que oferecem pouca contribuição para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos alunos, especialmente no que diz respeito à produção textual.

Reconhecemos, também, que a massificação do trabalho com os descritores das avaliações externas, incorporados às Rotinas Pedagógicas da Sedu-ES, atravessa a atuação docente e se impõe como um obstáculo à efetivação de práticas de linguagem pautadas na interação, suprimindo a autonomia docente, uma vez que o professor se vê compelido a cumprir a demanda institucional.

Diante desse cenário, considerando as ricas contribuições dos professores em nosso questionário e a importância de desenvolver um produto educacional que dialogue com os anseios e desafios enfrentados pelos docentes, bem como de seguirmos ao encontro de nosso último objetivo específico de pesquisa – *promover a compreensão crítica de conhecimentos teórico-metodológicos relativos à produção textual, revelados por docentes, com o objetivo de ressignificá-los, visando ao desenvolvimento da argumentação e da criticidade dos estudantes* –, elaboramos um material pedagógico contendo propostas de planejamento didático voltadas para a produção de textos escritos, com vistas ao desenvolvimento da argumentação. Na seção a seguir, apresentamos sua estrutura e fundamentos.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional desenvolvido no âmbito de nossa pesquisa configurou-se como um material pedagógico, em forma de *e-book*, voltado para professores de Língua Portuguesa, em especial àqueles que lecionam para o Ensino Médio, não obstante compreendermos que pode subsidiar o trabalho com a linguagem para docentes de diferentes níveis de ensino.

Intitulado *Produção textual escrita e argumentação no Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para uma abordagem dialógica*, o material foi elaborado atentando-se, principalmente, aos desafios e anseios colocados pelos professores sujeitos da pesquisa, de modo a contribuir para a construção de práticas mais alinhadas a uma abordagem enunciativa e discursiva da produção textual, em diálogo com as contribuições desses docentes.

O material inicia-se com uma apresentação direcionada aos docentes e, em seguida, é dividido em quatro capítulos principais. O primeiro e o segundo são dedicados à abordagem das concepções de linguagem, texto, produção textual e argumentação que subsidiaram nosso estudo, encontrando justificativa nos resultados obtidos no diálogo com os docentes de nossa pesquisa, os quais indicaram lacunas na compreensão desses conceitos e em sua aplicação didática. Entendemos que isso impacta diretamente a prática pedagógica, influenciando a forma como os professores propõem e avaliam atividades de produção textual em sala de aula. Dessa forma, buscamos oferecer subsídios teórico-metodológicos para fortalecer abordagens mais consistentes e reflexivas no ensino da escrita voltado ao desenvolvimento da argumentação.

O terceiro capítulo apresenta, em linhas gerais, o diálogo estabelecido com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, cuja contribuição foi essencial para a construção do material pedagógico, o qual também será posteriormente validado por eles. O capítulo discorre sobre os resultados da pesquisa realizada por meio do questionário, destacando as principais questões que fundamentaram a elaboração desse material.

Por fim, o quarto capítulo é dedicado à apresentação detalhada de duas propostas de produção de textos escritos voltadas ao desenvolvimento da argumentação. Longe de apresentar uma solução para os problemas apontados na pesquisa, tampouco de

oferecer uma *receita pronta* para os professores, neste capítulo intencionamos sugerir alternativas e apresentar subsídios para a construção de práticas que mobilizem a dimensão dialógica da linguagem na sala de aula.

Ressaltamos que as propostas de planejamento didático apresentadas no material não representam um roteiro rígido; diferentemente, trata-se de alternativas práticas de trabalho, as quais o professor poderá adaptar conforme as especificidades de sua realidade escolar (social, cultural, estrutural). Nesse sentido, as sugestões visam oferecer possibilidades para a promoção de práticas de produção textual em sala de aula que estabeleçam uma conexão com as vivências e as realidades dos alunos, tornando a escrita um exercício sempre atrelado a um contexto de produção significativo.

As propostas buscam centrar-se na ação argumentativa que será desenvolvida com os estudantes, ou seja, o foco das atividades não está na forma composicional (estrutura) do gênero textual em si, mas na prática social da argumentação, que visa proporcionar aos alunos experiências de uso real da língua(gem), por meio de ações práticas que desencadearão uma escrita textual mais significativa. Para alcançarmos esse objetivo, trabalhamos com a integração entre leitura, oralidade e escrita, uma vez que compreendemos que a produção textual não se realiza de forma isolada ou estanque, mas sim como parte integrante do trabalho com os diferentes eixos de linguagem.

Em nosso Produto Educacional, as duas propostas apresentadas foram estruturadas em passos sequenciais, de modo a oferecer ao professor um caminho possível a seguir. Nesse sentido, cada uma delas contém: a) tema e eixo norteador; b) passos para o desenvolvimento das atividades; c) leituras sugeridas; d) dicas de mediação para o(a) professor(a); e) proposta de produção textual; e f) sugestões para produção escrita final.

Além disso, considerando a demanda atual dos professores da rede estadual de ensino em relação às avaliações externas, indicamos, ao final do material pedagógico, os descritores que podem ser trabalhados por meio das propostas apresentadas, de forma integrada às atividades sugeridas, sem necessariamente tomá-los como ponto de partida para as atividades, nem mesmo como foco do trabalho com a língua(gem) em sala de aula.

Salientamos que esse material pedagógico ainda será validado pelo grupo de professores participantes da pesquisa, de modo a garantir que esteja alinhado às necessidades reais dos docentes, além de promover um maior engajamento deles no uso do material, fortalecendo a efetividade das práticas propostas.

O *e-book* ficará disponível para *download* gratuito aos professores, de maneira que o conhecimento produzido pela pesquisa seja compartilhado e esteja acessível a todos. Esperamos que esse material contribua de forma significativa para fomentar práticas de produção textual socialmente relevantes e que mobilizem a compreensão ativa dos estudantes, tendo como foco a construção dialógica do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa são fruto de uma trajetória investigativa que teve como objetivo principal analisar criticamente propostas de produção de textos escritos disponibilizadas e direcionadas para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no sentido de compreender se estas auxiliam – ou obstaculizam – o desenvolvimento da argumentação e da criticidade do estudante, indo ao encontro de sua formação enquanto sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas.

A fim de alcançarmos esse objetivo, mobilizamos concepções advindas da perspectiva bakhtiniana de língua(gem), por considerá-la um caminho possível para a construção de práticas de ensino mais significativas, pautadas na língua viva e em seus diversos contextos de produção. Também estabelecemos importante diálogo com outras produções acadêmicas e com as contribuições teóricas de autores que enriqueceram nosso percurso, permitindo-nos ampliar a compreensão sobre novas possibilidades de práticas de ensino de língua(gem), tais como Geraldi (2006, 2013) e Antunes (2003), no que diz respeito às concepções de texto e à produção de textos escritos, e Plantin (2008; 2011), Piris (2021), Azevedo e Tinoco (2019) e Azevedo *et al.* (2023), em relação ao trabalho com a argumentação.

Relativamente ao nosso primeiro objetivo específico de pesquisa, buscamos analisar as concepções de linguagem, texto, produção textual e argumentação que fundamentam as prescrições curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em níveis nacional e estadual. Assim, empreendemos uma consulta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), ao Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020d) – mais especificamente em sua redação para a etapa do Ensino Médio – e à Rotina Pedagógica Escolar (RPE) da Sedu-ES (Espírito Santo, 2024e), por meio da qual confirmamos haver uma intensificação no direcionamento das orientações curriculares oficiais para as avaliações em larga escala na rede estadual do Espírito Santo.

Apesar de observarmos que a linguagem na BNCC é concebida como forma de interação social, tendo como base uma perspectiva enunciativo-discursiva que refletiria uma concepção de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa com foco em práticas contextualizadas, constatamos que a orientação proposta para o trabalho docente, pela via da prescrição de habilidades predeterminadas, aponta para uma direção oposta, que, na verdade, inviabiliza a implementação de práticas alinhadas à concepção teórica que o documento aparenta defender.

Assim, considerando que a BNCC é um documento normativo que orienta e direciona a construção dos currículos estaduais, observamos que essa mesma racionalidade acaba sendo aplicada ao Currículo do Espírito Santo, o qual segue fielmente os preceitos da Base, instaurando a padronização curricular nas escolas. Isso se demonstra na própria estrutura/organização do currículo estadual, que, basicamente, se reduz a listas de objetos de conhecimento e habilidades que o professor deve trabalhar em cada série. Assim, o documento acaba por favorecer o trabalho voltado à execução das avaliações oficiais, principalmente quando, a partir dele, práticas pedagógicas são direcionadas ao trabalho docente, de forma verticalizada.

Isso se evidencia expressivamente na Rotina Pedagógica Escolar da Sedu-ES, a qual operacionaliza o currículo, de maneira intencional, alinhando-o ao trabalho com os descritores exigidos nessas avaliações. É possível notar que as propostas de produção textual contidas nos materiais estruturados da RPE reforçam práticas descontextualizadas, que priorizam a estrutura dos gêneros textuais/discursivos em detrimento do desenvolvimento discursivo e argumentativo dos alunos, de modo que a escrita se distancia totalmente do uso real da língua, ficando aquela restrita à reprodução de modelos, o que dificulta a construção de um pensamento crítico e socialmente engajado por parte dos estudantes.

Nesse atual cenário, a ênfase dada ao trabalho com os descritores das avaliações externas atravessa constantemente o fazer docente, especialmente porque orientações como as da RPE tendem a ser de caráter obrigatório para o professor, dada a intencionalidade de elevar os índices educacionais da rede estadual de ensino. Infelizmente, isso se impõe como um obstáculo à efetivação de práticas de linguagem pautadas na interação, restringindo a autonomia docente e vinculando o professor

cada vez mais ao cumprimento de um modelo neoliberal de educação, efetivado no controle e na uniformização dos modos de pensar.

Ao alcance do nosso segundo objetivo específico de pesquisa, estabelecemos um diálogo importante com professores da rede estadual do Espírito Santo, a fim de compreender criticamente quais concepções de linguagem, texto, produção de texto e argumentação têm balizado as propostas de produção textual desenvolvidas com o Ensino Médio. Por meio dos dados produzidos, identificamos que ainda existem lacunas na compreensão teórico-metodológica dos docentes participantes da pesquisa, tendo em vista que, de um modo geral, suas respostas não indicam uma correlação direta entre suas concepções de linguagem e a maneira como entendem o texto e a produção textual escrita; e, às vezes, acabam transitando por diferentes correntes de pensamento sobre linguagem e texto, algumas delas até contraditórias, o que se reflete nas práticas de ensino em sala de aula.

Embora as concepções teóricas apresentadas pelos professores revelem, por vezes, indícios de uma abordagem dialógica, a qual defendemos em nosso estudo, eles tendem a não priorizar propostas de ensino de argumentação que sejam fundamentadas na interação social, uma vez que não concebem a argumentação como prática social. Desse modo, as propostas de atividades desenvolvidas parecem se ancorar em modelos padronizados que, priorizando o preparo dos estudantes para o Enem, enfatizam a organização formal do texto em detrimento das situações comunicativas que favorecem o desenvolvimento da argumentação.

Logo, identificamos uma desconsideração quanto ao fato de que o trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos de caráter argumentativo, nos quais predominam sequências argumentativas (artigo de opinião, manifesto e outros), poderia contribuir para a produção do texto dissertativo-argumentativo. Entendemos que essa abordagem possibilitaria um maior foco nos possíveis interlocutores dos textos, e, assim, seria priorizado o contexto de produção, e não a estrutura textual, apontando, também, para uma ação pedagógica integrada, que estabelecesse um contínuo dos eixos de trabalho com a linguagem – leitura, oralidade e produção textual escrita –, podendo finalizar-se com a análise linguística dos textos produzidos.

Mediante os apontamentos explicitados e ao encontro de nosso último objetivo específico, buscando promover a compreensão crítica de conhecimentos teórico-

metodológicos revelados pelos docentes, relativos à produção textual, com a finalidade de ressignificá-los, entendemos que o material pedagógico, produto educacional desta pesquisa, pode contribuir para pensarmos de maneira mais crítica e reflexiva sobre a necessidade de se superar a concepção de linguagem de base individualista e mecanicista, que tende a afastar a produção escrita de seu caráter discursivo e de sua função social.

Além da possibilidade de oferecer suporte ao docente, ampliando e fortalecendo concepções teórico-metodológicas de base dialógica e enunciativa, acreditamos que nosso material tem o potencial de indicar novos caminhos, por meio de alternativas práticas, que podem auxiliar na formação de bons produtores de texto, que, de fato, elaboram com propriedade seus próprios discursos e fazem valer suas vozes.

Diante de todo o exposto, desejamos que nosso estudo contribua de maneira significativa para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, não somente na perspectiva de compreensão crítica dos conhecimentos teórico-metodológicos relacionados às práticas de ensino de texto e argumentação, mas, sobretudo, na construção e na ampliação de propostas didáticas que entendem a produção de textos como um processo interativo por meio do qual, na relação com o outro, o sujeito enuncia seus valores ideológicos, interage e colabora na construção de identidade, saberes e experiências.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Regina Godinho de; STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAIf, Vitória, v. 1. n. 3, p. 119-141, jan./jul. 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévsk**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROJO, Roxane. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 271-300.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana** – Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-63, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/44560/31602>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES Nº. 5.777, de 30 de dezembro de 2020**. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) para a sua rede de ensino. Vitória: Sedu, 2020a. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/Res.%20CEE-ES%20n%C2%BA.%203.777%20e%20Par.%20CEE-ES%20n%C2%BA.%206.108.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo – Ensino Médio: Formação Geral Básica. **Linguagens e suas Tecnologias**. Vitória: Sedu, 2020b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17J9vNQxxXHtsSlvOfwZpU7BjtsTxJ1tm/view>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo – Ensino Médio: Formação Geral Básica. **Língua Portuguesa**. Vitória: Sedu, 2020c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WXt8O7971HKbbf_NH0hFYGaf59qYo5Z0/view. Acesso em: 12 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Espírito Santo**. Página inicial. Vitória: Sedu, 2020d. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo. **Material Estruturado**: Ensino Médio – 3ª série: Língua Portuguesa – 1º trimestre, semana 2. Vitória: Sedu, 2024a. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/03/3a-SERIE-LINGUA-PORTUGUESA-SEMANA-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo. **Material Estruturado**: Ensino Médio – 3ª série: Língua Portuguesa – 1º trimestre, semana 3. Vitória: Sedu, 2024b. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/03/LP-3a-Serie-3a-Semana.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo. **Material Estruturado**: Ensino Médio – 3ª série: Língua Portuguesa – 1º trimestre, semana 4. Vitória: Sedu, 2024c. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/03/3a-SERIE-LINGUA-PORTUGUESA.-SEMANA-4.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo. **Organização da Rotina Pedagógica**: Ensino Médio – 3ª série: Língua Portuguesa – 1º trimestre. Vitória: Sedu, 2024d. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/03/ROTINA-PEDAGOGICA-LINGUA-PORTUGUESA-3a.-SERIE-SEMANA-2-11-a-15-marco-19-03-24.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Espírito Santo. **Rotina Pedagógica Escolar**. Página inicial. Vitória: Sedu, 2024e. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/rpe/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Pedagógicas – 2024**. Vitória: Sedu, 2024f. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%20C3%93GICAS%202024%20FINAL-4.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo**. Vitória: Sedu, [2024?]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-do-espírito-santo-idebes#:~:text=O%20idebes%20possui%20os%20mesmos,anualmente%2C%20por%20todas%20as%20escolas>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Sedu divulga escolas que mais se engajaram na Plataforma Letrus durante primeiro semestre de 2023. **Sedu**, 11 de setembro de 2023. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-divulga-escolas-que-mais-se-engajaram-na-plataforma-letrus-durante-primeiro-semester-de-2023>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Todos os estudantes da 3ª série do Ensino Médio passam a contar com Plataforma Letrus. **Sedu**, 7 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/estudantes-da-3a-serie-do-ensino-medio-passam-a-contar-com-plataforma-letrus>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FERREIRA, Taith Braz Teles. **Ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

FERRETO, Willian Fernando. **Prática de escrita em ambiente digital de alunos de Ensino Médio de escola técnica estadual**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FURRIEL, Weruska Karrize Soares Coutinho. **Um certo pé de laranja lima que fala por todo o canto**: efeitos de dialogismo em textos dissertativo-argumentativos sob a perspectiva dos estudantes. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LETRUS. **Letrus** – Tecnologia Educacional. 2017. Página inicial. Disponível em:
<https://www.letrus.com/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: E.P.U., 2018. (Temas básicos de educação e ensino)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA, Ildenê Freitas da Silva; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; MILÉO, Irlanda. O componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. **Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, Teresina, v. 26, n. 52, p. 113-146, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3136/3385>. Acesso em: 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula. **Diálogos e silenciamentos docentes: o(s) gêneros(s) do discurso argumentativo em sala de aula**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, Joseilda Alves de. **Produção textual argumentativa na sala de aula: do editorial à carta do leitor**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

PAEBES. Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. **Plataforma CAEd**, c2024. Página inicial. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentooespiritosanto.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teoria e perspectivas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLANTIN, Christian. Análise e crítica do discurso argumentativo. Tradução de Rodrigo dos Santos Mota; Sébastien Giuliano Giancola; Thaise Almeida dos Santos. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 17-37, jun./nov. 2011.

SILVA, Denise Aparecida Oliveira da. **A manifestação da responsabilidade enunciativa e da autoria em produções escritas de alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUSA, Nágila Oliveira de; HISSA, Débora Liberato Arruda. A arquitetônica bakhtiniana como proposta teórico-metodológica de análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), n. 28, v. 13, p. 78-94, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/18115/13913>. Acesso em: 9 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Programa brasileiro recebe Prêmio da UNESCO por usar IA para melhorar habilidades de escrita. **Unesco**, 25 de janeiro de 2023. Disponível em: [https://www.unesco.org/pt/articles/programa-brasileiro-recebe-premio-da-unesco-por-usar-ia-para-melhorar-habilidades-de-escrita#:~:text=Para%20enfrentar%20esse%20problema%2C%20a,por%20intelig%C3%A2ncia%20artificial%20\(IA\)%20](https://www.unesco.org/pt/articles/programa-brasileiro-recebe-premio-da-unesco-por-usar-ia-para-melhorar-habilidades-de-escrita#:~:text=Para%20enfrentar%20esse%20problema%2C%20a,por%20intelig%C3%A2ncia%20artificial%20(IA)%20). Acesso em: 14 jun. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICE A – Pesquisas que foram desconsideradas após a leitura dos resumos

Banco de dados da Capes

Descritor: produção de textos escritos no ensino médio – recorte temporal 2018 a 2023			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2020	Ana Lucia Rodrigues Guterra	Fundação Universidade de Passo Fundo	O gênero discursivo infográfico: da multimodalidade aos multiletramentos no ensino de língua materna
2022	Felipe de Queiroz Nopes	Universidade de Santa Cruz do Sul	A retextualização em sala de aula como prática potencializadora da escrita
2019	Daiane Mari da Silva Pierezan	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no ensino médio
2019	Cristiane de Oliveira Eugenio	Fundação Universidade de Passo Fundo	“Posso falar?” – Um olhar enunciativo para a aula de Redação
2020	Norma Cristina Ribeiro Santos	Universidade do Estado da Bahia	Produções textuais dissertativa-argumentativas no ensino médio: um estudo de caso
2021	Alcione da Silva Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O processo de escrituração do gênero curta-metragem como ferramenta de desenvolvimento da consciência crítica

Descritor: produção de textos e argumentatividade – recorte temporal 2018 a 2023			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2021	Auxiliadora Fonseca Machado	Universidade Federal do Amazonas	Da imprensa para a sala de aula: o gênero notícia como fator motivador para a prática de produção do texto dissertativo-argumentativo
Descritor: produção de textos e desenvolvimento da criticidade – recorte temporal 2018 a 2023			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2020	Gabriela Paulina Aparecida Aiolfi	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Investigação de fenômenos da produção textual no processo de escrita e reescrita de artigos de opinião
2020	Cicera Janaina Rodrigues Lima	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Da capa de revista para a carta do leitor: a retextualização dos gêneros discursivos escritos em sala de aula de Língua Portuguesa
2019	Cintia Maria Camargos de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Práticas de letramento mediadas pelas tecnologias digitais no cotidiano de alunos no Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Minas Gerais
2022	Ines Silva Goncalves dos Santos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Desafios e entraves do novo ensino médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto

Banco de dados da BDTD

Descritor: produção de textos escritos no ensino médio – recorte temporal 2018 a 2023			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2022	Michele Mendes Rocha de Oliveira	Universidade Federal de Santa Maria	A intencionalidade na escrita argumentativa do ensino médio: do planejamento ao texto
2020	Aline Rubiane Arnemann	Universidade Federal de Santa Maria	Informatividade na sala de aula: o emprego de informações na construção de argumentos
2020	Elaine da Fonseca Ramos	Universidade Federal de Ouro Preto	Produção textual no ensino médio: um estudo na escola pública
Descritor: produção de textos e argumentatividade – recorte temporal 2018 a 2023			
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2022	Maria Aparecida Oliveira Paula	Universidade Estadual de Goiás	Leitura e produção textual: encontros interdisciplinares entre língua portuguesa e Ensino de Ciências
2018	Leonardo Araújo Diniz	Universidade Estadual da Paraíba	O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Banco de dados do PPGE/UFES

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2021	Juliane Nogueira de Sá	Universidade Federal do Espírito Santo	Leitura e produção de textos em uma perspectiva dialógica: o trabalho com a notícia no <i>site</i> Sensacionalista em sala de aula.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Página 1 de 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Prezado(a) participante.

Esta pesquisa faz parte da dissertação da mestranda Amanda Rodrigues Simões Nascimento, sob orientação da Professora Doutora Regina Godinho de Alcântara, a ser apresentado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O **objetivo** é analisar as propostas de produção de textos trabalhadas junto ao Ensino Médio, nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo - ES, no sentido de compreender se auxiliam o desenvolvimento da argumentatividade e da criticidade do estudante.

Dentre os **procedimentos** que a pesquisa se propõe, está, inicialmente, o preenchimento de um **questionário** (via *Google Forms*), por meio do qual buscaremos compreender que concepções subsidiam as propostas de produção textual que de fato são efetivadas em sala de aula. Em seguida, promoveremos **rodas de conversa**, com vistas a tecermos diálogos sobre suas práticas, para que, assim, você possa contribuir para a elaboração do produto educacional deste estudo, que contemplará planejamentos didáticos.

Por se tratar de uma pesquisa realizada em ambiente virtual, no que tange à garantia ética no tratamento dos dados, **você só terá acesso às perguntas disponibilizadas no formulário após o consentimento dado a este Termo. Seu consentimento será dado no próprio formulário.**

A **participação é voluntária**, ou seja, não é obrigatória e **pode ser interrompida a qualquer momento**, sem sofrer nenhum dano ou prejuízo à pesquisa. Para garantir o comprometimento ético, o nome dos participantes e das escolas em que atuam serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora será responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local. Todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" será apagado. O mesmo cuidado será seguido para os registros do consentimento livre e esclarecido.

Informamos, também, que existe a resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que protege os participantes da pesquisa. Esta lei respalda sobre o direito à assistência resultante da participação na pesquisa.

A pesquisadora estará presente em todas as etapas da pesquisa, visando a garantia da assistência, caso haja necessidade. Estamos cientes de que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de **riscos e desconfortos**, portanto, comprometemo-nos garantir a confidencialidade, resguardando a sua identidade durante e após a pesquisa, conforme as normas do Código de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Sobre os **benefícios da pesquisa**, visa proporcionar espaço de escuta e diálogos responsivos sobre as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa nas escolas, além da produção

2024-57H3B9 - E-DOCS - DOCUMENTO ORIGINAL 02/09/2024 11:50 PÁGINA 1 / 4

de conhecimentos para a melhoria dos processos educacionais e o fortalecimento de práticas dialógicas de produção de texto na sala de aula. Ademais, busca produzir conhecimentos que enfoquem a escuta, o diálogo e o espaço participativo dos estudantes, evidenciando sua potencialidade e argumentatividade.

Os **resultados da pesquisa** serão disponibilizados aos interessados durante e após a elaboração do relatório final, em relatórios individuais, artigos científicos, na dissertação e em palestras e formações continuadas. Será possível solicitar informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa diretamente com a pesquisadora responsável, a qualquer momento, por meio dos contatos explicitados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos que a análise dos dados será realizada de forma ética, respeitando o compromisso de não constranger nenhum dos participantes envolvidos.

Em caso de dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Amanda Rodrigues Simões Nascimento. E-mail: amanda.simoaes@edu.ufes.br. Telefone: (27) 99694-6124.

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-910, Campus Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES. Pode também acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

.....

Pesquisadora Responsável – Amanda Rodrigues Simões Nascimento

Orientadora - Professora Doutora Regina Godinho de Alcântara



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 02/09/2024 às 11:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/982016?tipoArquivo=O>

2024-57H3B9 - E-DOCS - DOCUMENTO ORIGINAL 02/09/2024 11:50 PÁGINA 3 / 4

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

AMANDA RODRIGUES SIMÕES NASCIMENTO

CIDADÃO

assinado em 02/09/2024 11:50:14 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 02/09/2024 11:50:14 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)

por AMANDA RODRIGUES SIMÕES NASCIMENTO (CIDADÃO)

Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2024-57H3B9>

APÊNDICE C – Questionário de pesquisa

03/04/2025, 19:41

PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade *versus* forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produção textual para o Ensino Médio capixaba.

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado a participar da pesquisa “**CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE *VERSUS* FORMA E ESTRUTURA?: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO CAPIXABA**”. Essa pesquisa se destina a professores de Língua Portuguesa que lecionam para a etapa do Ensino Médio, na Rede Estadual de Educação.

A pesquisadora responsável é Amanda Rodrigues Simões Nascimento, sob orientação da Prof.^a Dra. Regina Godinho de Alcântara, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Antes de você responder ao formulário, apresentaremos o Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. **Somente aceite participar ou não da pesquisa após ler o TCLE:** <https://bit.ly/3X8n4PQ>

* Indica uma pergunta obrigatória

REGISTRO DE CONSENTIMENTO

Ao clicar no botão abaixo *[SIM]*, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta ao questionário. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário basta não enviar ao final

1. Aceito participar da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, estou de acordo em participar da pesquisa.
- Não, não desejo participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

2. Há quanto tempo você atua no magistério? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 5 a 15 anos
 15 a 25 anos
 Mais de 25 anos

3. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 1 a 5 anos
 5 a 15 anos
 15 a 25 anos
 Mais de 25 anos

4. Município(s) em que atua: *

5. Qual a sua formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação/licenciatura
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

6. Você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) como referência *
para o ensino de Língua Portuguesa em suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente
 Desconheço o documento

7. Você utiliza o documento curricular oficial do Espírito Santo - Currículo do *
Espírito Santo 2020 - como referência em suas aulas?
(<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente
 Desconheço o documento

8. Se sim, como você utiliza o currículo do Espírito Santo 2020 para o ensino de
Língua Portuguesa?

Marcar apenas uma oval.

- Como referência principal para o planejamento das aulas
 Como um complemento à BNCC
 Apenas para atender aos requisitos administrativos
 Apenas como uma fonte de pesquisa

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

9. Você conhece o documento curricular denominado Rotina Pedagógica Escolar *
2024, da SEDU/ES? (<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/rpe/>)

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Se sim, você utiliza os materiais direcionados para o trabalho com a Rotina Pedagógica Escolar 2024 em suas aluas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Parcialmente

Elaboro meu próprio material

11. Se você utiliza os materiais da Rotina Pedagógica 2024, responda se considera que eles contribuem para o seu trabalho em sala de aula:

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Parcialmente

12. Você utiliza a plataforma Letrus em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Desconheço a plataforma

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

13. Se sim, você considera que a plataforma contribui para o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

14. Houve alguma apresentação/discussão/formação, da(s) qual(is) participou, acerca do(s) mais recente(s) documento(s) curricular(es) oficial(is) nacionais e do Estado, na escola e/ou na rede de ensino em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

15. Se houve, responda sobre quais documentos participou de formação:

Marque todas que se aplicam.

- Base Nacional Comum Curricular
 Currículo do Espírito Santo (2020)
 Rotina Pedagógica (2024)
 Outro: _____

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

16. Se houve, em que momentos (planejamento, horário alternativo, online, etc)?

Marque todas que se aplicam.

- Reuniões pedagógicas ou encontros de formação continuada na escola.
- Capacitações ou formações oferecidas pela SEDU
- Consultorias ou assessorias especializadas contratadas pela escola ou rede de ensino.
- Materiais e recursos disponibilizados pela instituição de ensino ou rede de ensino (documentos digitais, manuais impressos, vídeos explicativos.)
- Plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem proporcionados pela rede de ensino
- Outro:

17. Você acha que esses documentos (BNCC e currículos do ES) impactam de alguma forma o(os) fazer(es) em sala de aula, no que tange mais especificamente ao trabalho com a produção de textos escritos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

18. Você sabe algo sobre o filósofo russo Mikhail Bakhtin ou teve algum contato com sua obra? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

19. Se sim, em que momentos?

Marcar apenas uma oval.

- Contato na graduação
- Contato em formação(ões) continuada(s)
- Contato na graduação e em formação(ões) continuada(s)
- Contato em curso(s) de pós-graduação.
- Outro:

20. Qual a definição de linguagem que mais se aproxima de como a entende: *

Marcar apenas uma oval.

- A linguagem, como psicológica e individual, constitui-se na própria expressão do pensamento
- A linguagem, como instrumento de comunicação, constitui-se em um código e estrutura organizada por regras
- A linguagem, como fruto da interação verbal e social, que tem as relações dialógicas como centro.
- Outro:

21. Para você, a forma de conceber a linguagem tem impacto no trabalho em sala *
de aula, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

22. Em uma escala entre **muito frequentemente** a **raramente**, marque a frequência * com que você aborda os eixos/práticas de linguagem em sala de aula:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de textos escritos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade/produção de textos orais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análise e reflexão sobre a língua (conteúdos gramaticais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Qual a definição de texto que mais se aproxima de como você o entende: *

Marcar apenas uma oval.

- O texto é o produto lógico do pensamento de quem o produz
- O texto constitui-se como lugar de interação e constituição dos sujeitos
- O texto é o produto da codificação do autor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte
- Outro:

24. Em uma escala entre muito frequentemente a raramente, marque a frequência * com que você aborda a produção de textos escritos em sala de aula

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Rare Muito frequentemente

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

25. Indique como você costuma propor as atividades de produção de texto em suas aulas *

Marque todas que se aplicam.

- Proponho temas livres para os alunos escolherem.
- Indico temas específicos relacionados ao conteúdo estudado.
- Utilizo gêneros textuais específicos, considerando o que está no currículo
- Realizo debates ou discussões antes da produção textual.
- Integro a produção de textos a projetos interdisciplinares.

26. Ao propor uma atividade de produção de texto, qual o seu foco para o planejamento da atividade:

Marcar apenas uma oval.

- A estrutura do texto (tipo/gênero textual)
- A variedade linguística a ser usada (norma padrão ou variedade coloquial)
- Possíveis interlocutores do texto (a quem o texto se destina para leitura)
- O tema do texto (o assunto a ser tratado)

27. Você costuma trabalhar produção de textos argumentativos em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

03/04/2025, 19:41

PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

28. Qual a definição de argumentação que mais se aproxima de como você a entende: *

Marcar apenas uma oval.

- A apresentação de fatos e dados para defender uma opinião/ponto de vista.
- A prática social de construção de significados e negociação de sentidos em interações comunicativas.
- Um debate de ideias em que o objetivo é convencer o outro, prevalecendo um ponto de vista sobre o outro.
- Outro: _____

29. Você costuma priorizar a prática da produção de texto dissertativo-argumentativo, com proposta de tema específico, à semelhança do Enem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

30. O que você costuma priorizar ao trabalhar textos argumentativos na sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- A estrutura/forma do texto (Introdução/Desenvolvimento/Conclusão)
- A discussão acerca do tema para que o estudante desenvolva a argumentação
- A coesão textual, a coerência e os aspectos gramaticais do texto

31. Você entende a necessidade de uma abordagem da linguagem que dialogue com os contextos de vida dos estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

32. Se sim, descreva brevemente como seria possível esse diálogo e qual(is) o(s) * principal(is) impedimento(s) para que essa inter-relação (diálogo) aconteça:

33. Quais as principais questões que, para você, constituem-se, atualmente, como * entraves (desafios) no que tange **ao trabalho com a produção de textos voltados para o desenvolvimento da argumentação dos estudantes**:

Marque todas que se aplicam.

- Falta de tempo em aula
- Desmotivação dos alunos.
- Dificuldade em avaliar a aprendizagem.
- Falta de recursos didáticos.
- Foco excessivo no trabalho com descritores das avaliações externas
- Pressão para cumprir o currículo.
- Falta de formação específica para os professores.
- Falta de conhecimentos prévios dos estudantes
- Imposição de conteúdos específicos pelos currículos oficiais

03/04/2025, 19:41

PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

34. Em uma escala entre **muito importante** e **pouco importante** , assinale, em * termos de intensidade, quais seriam as temáticas pelas quais você se interessaria para realização de formação docente:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
A produção de textos escritos: contextualização, gêneros discursivos, revisão e reescrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O referencial bakhtiniano (Mikhail Bakhtin) e seus possíveis reflexos no trabalho com a linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práticas de análise linguística em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A gramática normativa/metalinguagem: concepções, abordagem e estratégias em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O texto dissertativo-argumentativo (ENEM): leituras prévias, organização e produção textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A BNCC: conteúdos e prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As diferentes variedades linguísticas, seus contextos e o trabalho em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os descritores do componente curricular Língua Portuguesa (BNCC) e sua relação com as avaliações em larga escala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

03/04/2025, 19:41 PESQUISA: Contexto de produção e argumentatividade versus forma e estrutura?: o que nos dizem as propostas de produç...

35. Você aceita participar de **rodas de conversas** para dialogar sobre a produção * de textos escritos no ensino de Língua Portuguesa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

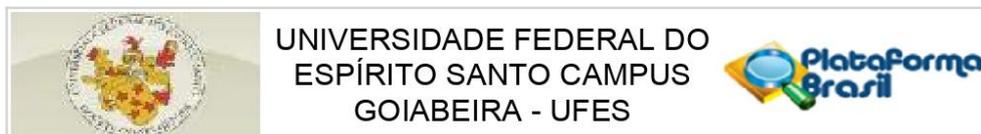
Não

36. Se "Sim", por favor, informe seu **nome** e um **contato** (e-mail ou telefone/WhatsApp):

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE VERSUS FORMA E ESTRUTURA?: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO CAPIXABA.

Pesquisador: AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78512223.9.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

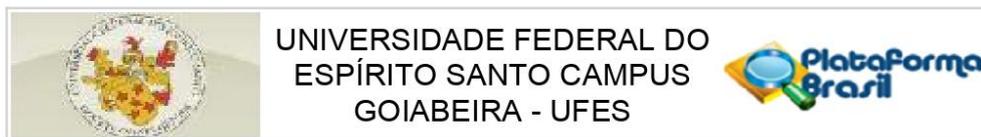
Número do Parecer: 6.768.928

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa ora avaliado intitula-se CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ARGUMENTATIVIDADE VERSUS FORMA E ESTRUTURA?: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO CAPIXABA, e refere-se a uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, realizada por AMANDA SIMOES NASCIMENTO, sob orientação da Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara.

A pesquisa é de natureza qualitativa e propõe a articulação de dois movimentos principais: a realização de uma pesquisa documental que intenta a análise do tema na Base Nacional Comum Curricular, no currículo capixaba, bem como nas orientações e nos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo aos professores de Língua Portuguesa da rede estadual; e a realização de uma pesquisa participante, envolvendo professores de Língua Portuguesa da rede estadual que lecionam para o Ensino Médio, nas escolas localizadas no município de Vitória. Para mediar essa investigação com os professores, será inicialmente utilizado o Google Forms, além de rodas de conversa que possibilitem um diálogo sobre suas práticas, a fim de contribuir para a elaboração do produto educacional deste estudo que contemplará propostas de planejamentos didáticos, os quais serão construídos coletivamente, ressignificando, potencializando e visibilizando as experiências

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.928

desses professores. Menciona o uso de fichamentos, na pesquisa documental, e um questionário (via Google Forms), por meio do qual buscará, de início, compreender que concepções subsidiam as propostas de produção textual que de fato são efetivadas em sala de aula. Seguidamente, a partir da anuência dos participantes, que se dará via formulário, efetivará o contato com os profissionais respondentes para que participem de rodas de conversa, com vistas a tecermos um diálogo sobre suas práticas, considerando as respostas obtidas no questionário.

As perguntas que compõem o questionário constam nos documentos anexados.

A pesquisa conta com financiamento próprio. Com relação aos custos de pesquisa, informa o valor de 1.000,00 reais.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados no projeto brochura e ficha de informações básicas.

Objetivo primário:

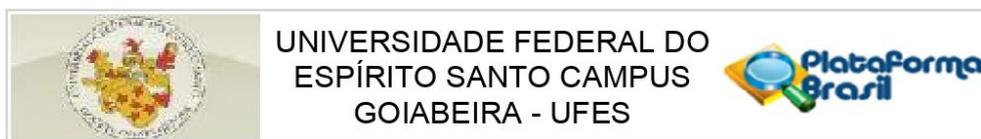
analisar criticamente propostas de produção de textos disponibilizadas, direcionadas, e trabalhadas junto ao Ensino Médio, nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo - ES, no sentido de compreender se auxiliam ou emperam o desenvolvimento da argumentatividade e da criticidade do estudante, ao encontro de sua formação enquanto sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas e, nesse sentido, enquanto sujeito crítico e autônomo.

Objetivos secundários:

Evidencia como objetivos específicos:

a) analisar quais concepções subsidiam as prescrições contidas nos documentos curriculares oficiais, em nível nacional e estadual, direcionadas ao Ensino Médio, relativas ao eixo Produção (escrita e multissemiótica), integrante do componente curricular Língua Portuguesa; b) compreender criticamente que concepções subsidiam propostas de produção textual, abordadas efetivamente pelos professores em sala de aula, direcionadas ao Ensino Médio, no estado do Espírito Santo; c) visibilizar, legitimar e ressignificar, coletivamente, propostas de planejamento didático relativas à produção textual que sigam ao encontro do desenvolvimento da argumentatividade e da criticidade do estudante. Fundamenta-se, do ponto de vista teórico,

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.928

nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003, 2013, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), em diálogo com as contribuições de Geraldi (2003) e de Amossy (2018)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação às informações gerais sobre os potenciais riscos e benefícios do estudo, apresenta tais informações somente no TCLE e projeto. Informa que a pesquisa pode reverberar em ações positivas, sem descartar as possibilidades de riscos. Como fator de risco, indica que os participantes poderão sentir desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Como providência para evitar essas situações, informamos que os participantes poderão, a qualquer momento, optar em não responder às perguntas contidas nos formulários eletrônicos, bem como nas rodas de conversa. Poderão se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terão toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo.

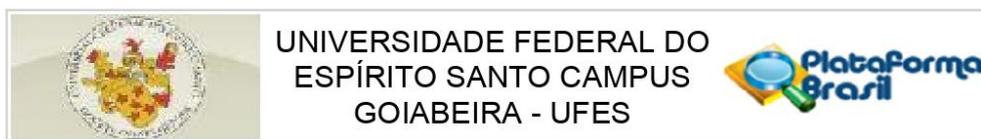
Destaca como benefícios que visa proporcionar espaço de escuta e diálogos responsivos sobre as práticas educativas desses professores nas escolas, além da produção de conhecimentos para a melhoria dos processos educacionais e o fortalecimento de práticas dialógicas de produção de texto. Ademais, busca produzir conhecimentos que enfoquem a escuta, o diálogo e o espaço participativo dos estudantes, evidenciando sua potencialidade e argumentatividade. A pesquisa também pode contribuir como subsídio para a elaboração de políticas públicas voltadas para Ensino Médio, no sentido de possibilitar a construção coletiva do currículo

Critério de Inclusão: professores de língua portuguesa ensino médio da rede estadual, assim, considerando o quantitativo de professores de Língua Portuguesa que lecionam para o Ensino Médio na rede estadual, as limitações (especialmente de tempo) encontradas no processo de escuta e diálogo com esses profissionais, bem como o prazo de entrega dos dados e a necessidade de refinar a pesquisa, opta pela escolha dos profissionais que atuam em escolas estaduais localizadas no município de Vitória. Entretanto, a depender do quantitativo de respostas obtidas pelo formulário, poderá ampliar a participação para profissionais que lecionem em outros municípios da SRE Carapina.

Critério de Exclusão: outros profissionais que atuam no ensino de outras áreas do conhecimento

Sobre direito de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento, sigilo e acompanhamento menciona que a privacidade será preservada durante e após a pesquisa. Os

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.928

dados serão anonimizados, as identidades serão mantidas em sigilo e os nomes reais não serão divulgados. Serão utilizadas apenas as letras iniciais dos nomes dos participantes para referenciá-los em registros e documentos da pesquisa. Os nomes das escolas também serão mantidos em sigilo, garantindo, assim, o comprometimento ético. Da mesma forma, no que tange aos riscos relacionados ao vazamento de dados compartilhados em ambiente virtual, a pesquisadora será responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Os dados ficarão sob a custódia da pesquisadora no prazo em que durar a produção e a análise dos dados. Para isso, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, com a anuência do participante. Todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" será apagado no término da pesquisa, isso incluirá também a remoção de dados de backups e a confirmação da exclusão em todos os locais de armazenamento. O acesso aos dados será rigorosamente feito pela pesquisadora e por sua orientadora. Para garantir que apenas as pessoas autorizadas tenham acesso aos dados quando ainda estiverem na nuvem, será utilizada a autenticação de dois fatores. Também será realizado um monitoramento de atividades, mantendo registros detalhados de quem acessa os dados, quando e por quê. Isso ajudará a identificar atividades suspeitas. No TCLE complementa informando que a participação é voluntária, não acarretando custos para o participante nem compensação financeira adicional. Mesmo assim, caso haja qualquer despesa inesperada em decorrência de sua participação nesta pesquisa, terá garantido o ressarcimento por parte da pesquisadora. Além disso, terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer penalidade.

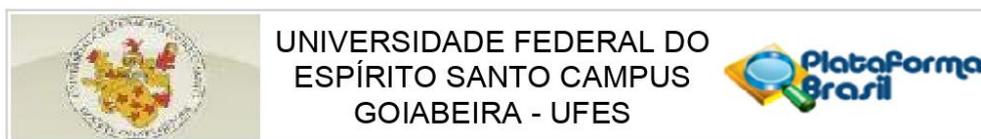
O cronograma de pesquisa está adequado.

A paginação do TCLE está correta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto refere-se a uma pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação -PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Busca analisar criticamente propostas de produção de textos disponibilizadas, direcionadas, e trabalhadas junto ao Ensino Médio, nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo - ES, no sentido de compreender se auxiliam ou emperram o desenvolvimento da argumentatividade e da criticidade do estudante, ao encontro de sua formação enquanto

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.928

sujeito que participa ativamente das diversas esferas sociais e comunicativas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Anexou os documentos necessários para a apreciação: Projeto brochura, Cronograma avulso, TCLE, Ficha de informações básicas do projeto, folha de rosto, anexo de questões que comporão a pesquisa empírica. Carta de anuência assinada, autorizando a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2204964.pdf	27/03/2024 09:54:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/03/2024 09:52:19	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa1.pdf	27/03/2024 09:51:40	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2204964.pdf	25/03/2024 09:53:47		Aceito
Outros	Questionario_coleta_de_dados.pdf	25/03/2024 09:47:43	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Anuencia_Previa.pdf	25/03/2024 09:45:13	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta_de_pesquisa_detalhada1.pdf	25/03/2024 09:42:39	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/03/2024 09:41:54	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	25/03/2024	AMANDA	Recusa

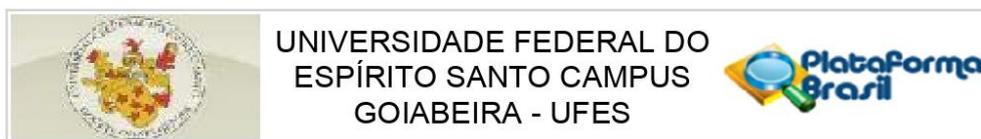
Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

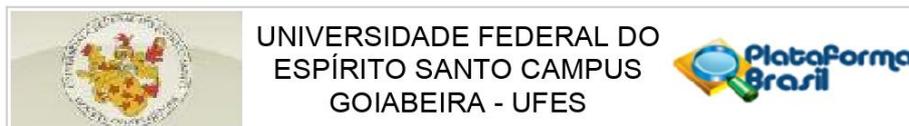
E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.928

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09:41:54	RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	do
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	25/03/2024 09:40:13	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	25/03/2024 09:40:13	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Recusado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2204964.pdf	02/09/2023 22:53:54		Aceito
Outros	Questionario_coleta_de_dados.pdf	02/09/2023 22:30:34	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Outros	Questionario_coleta_de_dados.pdf	02/09/2023 22:30:34	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta_de_pesquisa_detalhada.pdf	02/09/2023 22:28:08	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta_de_pesquisa_detalhada.pdf	02/09/2023 22:28:08	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta_de_pesquisa_detalhada.pdf	02/09/2023 22:28:08	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Recusado
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	02/09/2023 22:25:41	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	02/09/2023 22:25:41	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Postado
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	02/09/2023 22:25:41	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_para_os_profissionais.pdf	02/09/2023 22:25:06	AMANDA RODRIGUES	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.768.928

Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_para_os_profissionais.pdf	02/09/2023 22:25:06	SIMOES NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_para_os_profissionais.pdf	02/09/2023 22:25:06	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_para_os_profissionais.pdf	02/09/2023 22:25:06	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Recusado
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	02/09/2023 22:23:30	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	02/09/2023 22:23:30	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Postado
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	02/09/2023 22:23:30	AMANDA RODRIGUES SIMOES NASCIMENTO	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 16 de Abril de 2024

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com