

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO – FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGE

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

**AS INTERAÇÕES EM PRÁTICAS DE REVISÃO E DE REESCRITA
TEXTUAIS REALIZADAS POR MEIO DO MODELO DE ROTAÇÃO
POR ESTAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

CAMPO GRANDE-MS

2025

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

**AS INTERAÇÕES EM PRÁTICAS DE REVISÃO E DE REESCRITA
TEXTUAIS REALIZADAS POR MEIO DO MODELO DE ROTAÇÃO
POR ESTAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa: Linguagens, Discursos e Educação
Linguística Crítica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri Kawamoto
Kanashiro

CAMPO GRANDE-MS

2025

VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

**AS INTERAÇÕES EM PRÁTICAS DE REVISÃO E DE REESCRITA TEXTUAIS
REALIZADAS POR MEIO DO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Doutor em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens, Discursos e Educação
Linguística Crítica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Campo Grande-MS, 27 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri K. Kanashiro (Orientadora/Presidente – UFMS)
Doutora pela Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP

Prof.^a Dr.^a Cláudia Valéria Doná Hila (Membro Titular – UEM)
Doutora pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina/PR

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues (Membro Titular – UFSC)
Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo/SP

Prof.^a Dr.^a Fabiana Poças Biondo (Membro Titular – UFMS)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Campinas/SP

Prof.^a Dr.^a Elaine de Moraes Santos (Membro Titular – UFMS)
Doutora pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá/PR

Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto (Suplente – Unesp)
Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – Assis/SP

Prof.^a Dr.^a Ana Karla Pereira de Miranda (Suplente – UFMS)
Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – Rio de Janeiro/RJ

À minha maior riqueza, Yasmin, filha estimada e querida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido meu amparo durante os momentos desafiadores desta caminhada.

Aos meus pais, Vanderluiza da Silva e Reginaldo Zacarias da Silva, pelos cuidados comigo desde a infância, pelo incentivo e apoio aos estudos, por terem me ensinado a importância do trabalho, da dedicação e da perseverança na construção de meus projetos, além de terem me acolhido nos momentos em que as incertezas em relação à conclusão do doutorado se aproximaram de mim no percurso.

À minha filha, Yasmin, com quem aprendo muito sobre o ser humano e sobre o verdadeiro significado da palavra “amor”, por ser a motivação para que, a cada dia, eu seja alguém melhor do que fui no dia anterior, por encher minha vida de alegria, pela compreensão de me esperar terminar de estudar, algumas vezes, contando os “minutinhos” no celular.

À minha irmã, Gleicy, por ser um exemplo de força, inteligência e determinação, pelos abraços, risadas e conversas descontraídas que compartilhamos, trazendo mais leveza aos momentos desafiadores e cansativos.

À minha madrastra, Sara, pela recepção afetuosa nas temporadas em que fiquei hospedado junto a ela e ao meu pai em minha cidade natal.

À Prof.^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, pela orientação humana, atenta, sábia e respeitosa em cada etapa do processo de doutoramento, por todos os conhecimentos compartilhados, pelo companheirismo, bem como por ser um exemplo de leitora crítica e reflexiva do texto acadêmico que pretendo seguir.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobretudo ao câmpus Campo Grande, onde pude cursar o doutorado e aprimorar minha formação, bem como ao câmpus Coxim, onde tive acesso a obras tanto do acervo da biblioteca local quanto de outros câmpus, por meio da rede de bibliotecas integradas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc) da UFMS de Campo Grande, pelas contribuições em forma de leituras, seminários e discussões, que muito ampliaram meus saberes sobre questões languageiras.

Ao Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva (Unicamp) e ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM), pelas leituras e reflexões propostas quando cursei, como estudante não-regular, as respectivas disciplinas ministradas por esses docentes.

Aos professores que me orientaram na obtenção de títulos anteriores a esse: Stephan Arthur Solomon Hughes, na especialização, e Cláudia Valéria Doná Hila, no mestrado, por terem contribuído para que eu aprendesse a ser não apenas professor, mas também pesquisador.

A todos os educadores que tiveram participação na minha vida escolar, pois carrego um pouco de cada um para onde vou.

Às professoras Cláudia Valéria Doná Hila e Fabiana Poças Biondo pela leitura minuciosa do trabalho na ocasião do exame de qualificação, que muito ajudou na definição de rumos para a construção da tese.

Aos membros da banca de defesa, por aceitarem ler, avaliar e, possivelmente, contribuir para a divulgação deste trabalho.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple/UFMS/CNPq) e do Grupo Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades (Gelf/UFMS/CNPq), pela amizade e pelo apoio em forma de discussões, reuniões e avaliações críticas desta pesquisa.

Aos amigos, com quem compartilhei as alegrias, mas também a ansiedade que vivi nesses anos: Ana Sílvia, Angela Kwiatkowski, Alex Farias, Aline Herrero, Danilo Tófoli, Denise Gasparotto, Edvânio Chagas, Fernanda Adegas, Flora dos Santos, Gleison Jardim, Hugo Siscar, Hygor Oliveira, Janaína Lacerda, Jean Michel, Lucas Oliveira, Luiz Neto, Maiara Oliveira, Mariana Neres, Marcos Hendges, Rafael Petermann, Suelen Pini e Tarcísio Couto.

Ao Yan, profissional da psicologia que me auxiliou na manutenção da saúde mental durante o processo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), por ter possibilitado meu afastamento das atividades docentes em sala de aula, sem o qual eu teria extrema dificuldade para concluir essa pós-graduação.

Aos colegas que integram o núcleo de línguas do IFMS - câmpus Coxim, pelas diversas formas de apoio e incentivo durante os anos de doutoramento.

A todos os estudantes que participaram do projeto de ensino sobre a redação do Enem que coordenei no IFMS - Coxim, bem como aos pais desses alunos, por terem consentido a colaboração de seus filhos na pesquisa que originou esta tese.

Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
(Barros, 2010, p. 403)

RESUMO

Esta tese trata da interação entre os estudantes e da deles com o professor nas práticas de revisão e de reescrita de textos dissertativo-argumentativos do Enem, realizadas por meio de metodologias ativas. O trabalho resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, filiada à Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1994, 2006) e desenvolvida metodologicamente a partir de princípios da concepção de pesquisa-ação (Thiollent, 2011). A tese defendida é a de que a participação dos estudantes em atividades de revisão e de reescrita, em grupos, organizadas a partir de uma metodologia ativa ligada à educação híbrida, o modelo de rotação por estações, em conjunto com as ações realizadas pelo docente ao longo da atividade educativa, contribui para o desenvolvimento da autonomia desses discentes enquanto revisores de seus próprios textos. Assim, o objetivo geral do estudo é compreender como as interações dos estudantes de ensino médio integrado, entre si e com o docente, durante a participação em atividades de revisão e reescrita coletivas pautadas pelo modelo de rotação por estações pode desenvolver a autonomia desses aprendizes como revisores de suas próprias produções textuais. Os objetivos específicos são: i) analisar a contribuição dos andaimes presentes nas interações entre os estudantes e nas deles com o docente, durante as atividades de revisão e reescrita realizadas coletivamente, para o desenvolvimento dos educandos enquanto revisores de textos; e ii) analisar quais aspectos das discussões em grupo aparecem refletidos na produção textual dos estudantes quando eles precisam revisar e reescrever seus próprios textos sem o auxílio de um leitor externo. As principais bases teóricas em que se apoia o trabalho são: o entendimento enunciativo-discursivo da linguagem (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019); a compreensão da escrita como trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]); os estudos de Vigotski (2001, 2007) sobre interação, colaboração e internalização, bem como os de Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) acerca da andaimagem. Os dados foram gerados a partir de um projeto de ensino sobre a redação do Enem, conduzido pelo autor deste trabalho, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – câmpus Coxim, em 2023, por meio de gravações das interações em áudio, questionários, entrevistas, materiais escritos pelos discentes e pelo pesquisador, bem como anotações de campo. A contribuição do estudo está no fato de que ele permite ampliar a compreensão, o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho com revisão e reescrita textuais coletivas e colaborativas por meio de metodologias ativas, consistindo em um aporte para a formação de professores. Os resultados indicam que tanto as interações estabelecidas entre os estudantes quanto as deles com o educador contribuíram para o desenvolvimento dos educandos enquanto revisores de seus próprios textos. Isso se deu pelo fato de que os participantes internalizaram progressivamente saberes e práticas importantes para revisar e reescrever, partindo de situações em que recebiam mais colaboração externa para outras em que esse suporte diminuía. Ademais, a investigação evidencia a atuação do professor como fator essencial para o desenvolvimento da autonomia dos discentes na revisão e na reescrita de seus textos.

Palavras-chave: IFMS; Enem; texto dissertativo-argumentativo; metodologias ativas; andaimagem; formação de professores.

ABSTRACT

This thesis concerns the interaction between students as well as between them and the teacher in practices of revision and rewriting of Enem argumentative essays, carried out through active methodologies. The work is the result of qualitative and interpretivist research, affiliated with Applied Linguistics (Moita Lopes, 1994, 2006) and methodologically carried out through assumptions of the conception of action research (Thiollent, 2011). The thesis defended is that the participation of the students in revision and rewriting activities, in groups, organized based on an active methodology related to blended learning, the station rotation model, together with the teacher's actions throughout the educational practice, contributes to the development of the autonomy of these pupils as revisers of their own texts. Thus, the main goal of the study is to understand how the interactions of integrated high school students between each other and with the teacher, during their participation in collective revision and rewriting activities guided by the station rotation model can develop the autonomy of the pupils as revisers of their own text production. The specific goals are: i) to analyze the contribution of scaffolding present in the interactions between the students as well as between them and the teacher, during the revision and rewriting activities carried out collectively, to the development of the students as text revisers; and ii) to analyze which aspects of the group discussions are reflected in the students' text production when they need to revise and rewrite their own texts without the help of an external reader. The main theoretical base for the research is: the enunciative-discursive view of language (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019); the understanding of writing as work (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]); Vigotski's studies (2001, 2007) on interaction, collaboration and internalization, as well as those of Van de Pol, Volman and Beishuizen (2010) about scaffolding. The data were generated from a teaching project about the Enem essay conducted by the author of this work, in the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS) – campus Coxim, in 2023, through recording of interactions, questionnaires, interviews, materials written by students and by the researcher as well as field notes. The contribution of the research relies on the fact that it allows for the expansion of understanding, development and improvement of the work with collective and collaborative text revision and rewriting through active methodologies, consisting of a contribution to teacher training. The results show that both the interactions between the students and between them and the educator contributed to the development of participants as revisers of their own texts. This was due to the fact that the students progressively internalized knowledge and practices that are important to revise and to rewrite, starting from situations in which they received more external collaboration to those in which this support decreased. In addition, the research highlights the teacher's acting as an essential factor to students' development of autonomy in the revision and rewriting of their texts.

Keywords: IFMS; Enem; argumentative essay; active methodologies; scaffolding; teacher training.

RESUMEN

Esta tesis trata de la interacción entre estudiantes y de la de ellos con el profesor en prácticas de revisión y de reescritura de textos disertario-argumentativos del Enem, realizadas por medio de metodologías activas. El trabajo es resultado de una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter interpretativista, asociada a la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 1994, 2006) y desarrollada metodológicamente basada en los principios de la concepción de investigación-acción (Thiollent, 2011). La tesis defendida es la de que la participación de los estudiantes en actividades de revisión y reescritura, en grupos, organizadas con base en una metodología activa vinculada a la educación híbrida, el modelo de rotación por estaciones, junto con las acciones realizadas por el profesor a lo largo de la actividad educativa, contribuye para el desarrollo de la autonomía de los alumnos como revisores de sus propios textos. Así, el objetivo general del estudio es entender cómo las interacciones de los estudiantes de enseñanza media integrada, entre ellos y con el profesor, durante la participación en actividades de revisión y reescritura colectivas basadas en el modelo de rotación por estaciones puede desarrollar la autonomía de esos aprendices como revisores de sus propias producciones textuales. Los objetivos específicos son: i) analizar la contribución de los andamios presentes en las interacciones entre los estudiantes y en las de ellos con el profesor, durante las actividades de revisión y reescritura realizadas colectivamente, para el desarrollo de los aprendices como revisores de textos; y ii) analizar cuáles aspectos de las discusiones en grupo aparecen reflejados en la producción textual de los estudiantes cuando necesitan revisar y reescribir sus propios textos sin la ayuda de un lector externo. Las principales bases teóricas del trabajo son: el entendimiento enunciativo-discursivo del lenguaje (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019); la comprensión de la escritura como trabajo (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]); los estudios de Vigotski (2001, 2007) sobre interacción, colaboración y internalización, así como los de Van de Pol, Volman y Beishuizen (2010) sobre andamiaje. Se generaron los datos en un proyecto de enseñanza sobre la redacción del Enem, dirigido por el autor de este trabajo, en el Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – campus Coxim, en el 2023, por medio de grabaciones de las interacciones en audio, cuestionarios, entrevistas, materiales escritos por los estudiantes y por el investigador, así como notas de campo. La contribución del estudio está en el hecho de que él permite ampliar la comprensión, el desarrollo y la mejora del trabajo con revisión y reescritura textuales colectivas y colaborativas por medio de metodologías activas, consistiendo en una contribución para la formación de profesores. Los resultados indican que tanto las interacciones establecidas entre los estudiantes como las de ellos con el profesor contribuyeron para el desarrollo de los alumnos como revisores de sus propios textos. Esto se debió al hecho de que los participantes internalizaron progresivamente saberes y prácticas importantes para revisar y reescribir, comenzando por situaciones en las que recibían más colaboración externa y pasando a otras en las que esa ayuda disminuía. Además, la investigación evidencia la actuación del profesor como factor esencial para el desarrollo de la autonomía de los alumnos en la revisión y en la reescritura de sus textos.

Palabras clave: IFMS; Enem; texto disertario-argumentativo; metodologías activas; andamiaje; formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos de educação híbrida.....	114
Figura 2 – Organização do modelo de rotação por estações.....	116
Figura 3 – Organização da sala de aula para as sessões de rotação por estações	132
Figura 4 – Vozes que integram o ambiente heterodiscursivo das aulas.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos do estado da arte.....	29
Quadro 2 – Intenções e meios de andaimagem organizados por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010).....	73
Quadro 3 – Quadro teórico adaptado para a análise.....	75
Quadro 4 – Aspectos caracterizadores do gênero redação do Enem.....	84
Quadro 5 – Competências avaliadas na prova de redação do Enem.....	90
Quadro 6 – Organização dos encontros do projeto de ensino “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas”.....	120
Quadro 7 – Atividades domiciliares.....	123
Quadro 8 – Problemas identificados na produção diagnóstica.....	126
Quadro 9 – Composição das equipes para as atividades de rotação por estações	128
Quadro 10 – Organização das estações em sala de aula.....	129
Quadro 11 – Variação nos meios de instrução ao longo dos ciclos.....	130
Quadro 12 – Esquema de rotações para as estações 1, 2 e 3.....	133
Quadro 13 – Esquema de rotações para as estações 4, 5 e 6.....	134
Quadro 14 – Detalhamento das categorias analíticas.....	139
Quadro 15 – Texto-base para a estação 2, ciclo 1 (transcrição).....	147
Quadro 16 – Excerto de interação do grupo 1, estação 2, ciclo 1.....	149
Quadro 17 – Possibilidades de estruturas linguísticas identificadas no fragmento de interação do grupo 1, estação 2, ciclo 1.....	155
Quadro 18 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 2, ciclo 1 (transcrição).....	157
Quadro 19 – Texto-base para a estação 1, ciclo 2 (transcrição).....	160
Quadro 20 – Excerto de interação do grupo 1, estação 1, ciclo 2.....	161
Quadro 21 – Possibilidades de itens lexicais e estruturas linguísticas identificadas no fragmento de interação do grupo 1, estação 1, ciclo 2.....	167
Quadro 22 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 1, ciclo 2 (transcrição).....	171
Quadro 23 – Primeira versão e reescrita do texto de A1 produzidas na terceira proposta de produção textual (transcrição).....	173
Quadro 24 – Alterações promovidas por A1 em relação ao estilo (Bakhtin, 2016) do gênero.....	175
Quadro 25 – Texto-base para a estação 2, ciclo 2 (transcrição).....	178
Quadro 26 – Excerto de interação do grupo 3, estação 2, ciclo 2.....	180
Quadro 27 – Reescrita proposta pelo grupo 3, estação 2, ciclo 2 (transcrição).....	189
Quadro 28 – Texto-base para a estação 4, ciclo 2 (transcrição).....	190
Quadro 29 – Excerto de interação do grupo 3, estação 4, ciclo 2.....	191
Quadro 30 – Reescrita proposta pelo grupo 3, estação 4, ciclo 2 (transcrição).....	201
Quadro 31 – Primeira versão e reescrita do texto de A16 produzidas na terceira proposta de produção textual (transcrição).....	203
Quadro 32 – Alterações promovidas por A16 em relação ao conteúdo temático (Bakhtin, 2016) do gênero.....	204

Quadro 33 – Texto-base para a estação 3, ciclo 3 (transcrição).....	207
Quadro 34 – Excerto de interação do grupo 1, estação 3, ciclo 3.....	208
Quadro 35 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 3, ciclo 3 (transcrição).....	219
Quadro 36 – Texto-base para a estação 3, ciclo 1 (transcrição).....	222
Quadro 37 – Excerto de interação do grupo 1, estação 3, ciclo 1.....	223
Quadro 38 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 3, ciclo 1 (transcrição).....	231
Quadro 39 – Primeira versão e reescrita do texto de A21 produzidas na terceira proposta de produção textual (transcrição).....	233
Quadro 40 – Alterações promovidas por A21 em relação à estrutura composicional (Bakhtin, 2016) da proposta interventiva (Brasil, 2019f, 2023a).....	234

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes do projeto de ensino quanto ao curso técnico de origem. 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cenid	Centro de Idiomas do IFMS
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CPOS/ELI	Colegiado de Curso dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens
CEP	Comité de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<i>Covid-19</i>	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
Depen	Departamento Penitenciário Nacional
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enem PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade e de Jovens sob Medida Socioeducativa que Inclua Privação de Liberdade
Faalc	Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Fafipa	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Geple	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação
Gelf	Grupo Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PR	Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
P	Professor
PEB II	Professor da Educação Básica II
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
ProUni	Programa Universidade para Todos
SP	São Paulo
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
USP	Universidade de São Paulo
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGF	Universidade Gama Filho
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE CÓDIGOS

Códigos utilizados nas transcrições dos excertos de interações:

- [?] Indica trechos não compreendidos nas gravações em áudio.
- !@#\$% Substitui palavra de baixo calão.
- [...] Indica supressão de alguma passagem.
- Aspas Indicam a leitura em voz alta de trecho do texto-base ou de informação do material de apoio.
- Sublinhado Indica verbalização de frases/orações/períodos em elaboração.

Código utilizado na transcrição dos textos produzidos pelos participantes:

- [x] Indica rasura no manuscrito original.

SUMÁRIO

QUEM TENHO SIDO: MEU PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO.....	19
INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO.....	40
1.1 A escrita e suas relações com a prática educativa.....	40
1.1.1 A concepção de escrita como trabalho.....	40
1.1.2 Escrita, revisão e reescrita na educação linguística.....	46
1.2 Interação discursiva e outros conceitos bakhtinianos.....	56
1.3 O outro e seu papel na construção de saberes.....	64
1.4 A prova de redação no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).....	78
1.4.1 Considerações preliminares sobre o Enem e sua prova de redação.....	78
1.4.2 A redação do Enem como um gênero discursivo.....	82
1.4.3 Especificidades sobre a avaliação da redação do Enem.....	88
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	97
2.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	97
2.2 Contexto da pesquisa.....	103
2.2.1 A instituição.....	103
2.2.2 Os participantes.....	105
2.3 Dados.....	107
2.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da organização didático-pedagógica: metodologias ativas e educação híbrida.....	107
2.3.2 O projeto de ensino.....	118
2.3.3 A geração de dados.....	125
2.3.4 Instrumentos de geração de dados.....	135
2.3.5 Categorias de análise.....	138
CAPÍTULO 3 – PERCURSO ANALÍTICO.....	141
3.1 Considerações analíticas preliminares: a atmosfera heterodiscursiva	141
3.2 As interações e suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes enquanto produtores e revisores de textos.....	145
3.2.1 Discussões sobre estilo.....	146
3.2.1.1 <i>Estilo: interações entre os estudantes.....</i>	<i>147</i>
3.2.1.2 <i>Estilo: interações dos estudantes comigo.....</i>	<i>159</i>
3.2.1.3 <i>Estilo: comparação entre primeira versão e reescrita individual..</i>	<i>173</i>
3.2.2 Discussões sobre conteúdo temático.....	177
3.2.2.1 <i>Conteúdo temático: interações entre os estudantes.....</i>	<i>178</i>
3.2.2.2 <i>Conteúdo temático: interações dos estudantes comigo.....</i>	<i>190</i>

3.2.2.3 Conteúdo temático: comparação entre primeira versão e reescrita individual.....	202
3.2.3 Discussões sobre estrutura composicional.....	206
3.2.3.1 Estrutura composicional: interação entre os estudantes.....	206
3.2.3.2 Estrutura composicional: interação dos estudantes comigo.....	221
3.2.3.3 Estrutura composicional: comparação entre primeira versão e reescrita individual.....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS.....	251
APÊNDICES.....	271
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	271
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	273
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	274
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	277
ANEXOS.....	280
ANEXO A – TABELA CONTENDO A CLASSIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DE ANDAIMAGEM POR VAN DE POL, VOLMAN E BEISHUIZEN (2010).....	280
ANEXO B – FIGURA ORIGINAL CONTENDO A ORGANIZAÇÃO DO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES.....	281
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	282
ANEXO D – INFORMAÇÕES DO PROJETO APROVADO PELO CEP DA UFMS.....	283
ANEXO E – ORIGINAIS DOS TEXTOS-BASE E DAS REESCRITAS FEITAS PELOS GRUPOS.....	284
ANEXO F – ORIGINAIS DAS PRIMEIRAS VERSÕES E DAS REESCRITAS FEITAS NA TERCEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	290

QUEM TENHO SIDO: MEU PERCURSO PROFISSIONAL E ACADÊMICO

Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar sendo*.

(Freire, 2022, p. 102)

Início esta tese retomando minha história pessoal como estudante e como docente. Nesta caminhada, nunca andei só, meu caminho entrecruza-se com as trajetórias de várias pessoas que contribuíram e contribuem para minha formação, a quem exprimo enorme gratidão. Não faço esse exercício de resgatar o passado com tom nostálgico nem lamentoso, mas para compreender e permitir que o leitor compreenda de que forma minha jornada contribuiu na construção da pessoa e do profissional que sou/tenho sido.

Começo revisitando o período em que fui aluno do ensino fundamental e do médio, pois todas essas vivências deixam, de alguma forma, sua influência, em minha *práxis*, seja como exemplos de boas práticas ou daquelas não tão boas assim. Do ensino fundamental, guardo boas recordações daqueles professores acolhedores, que nos tratavam com respeito e afeto, e que se preocupavam com a qualidade de sua comunicação, de forma a se esforçar para que, de fato, os compreendêssemos. No entanto, inevitavelmente, também me lembro de alguns que se valiam de artifícios como gritos, castigos, o famoso “cheirar a parede” ou o “livro preto”¹ para legitimar seu domínio sobre nós, o que resultava em uma classe silenciosa, mas nem sempre participativa, uma vez que o comportamento de tais docentes era absolutamente autoritário, criando uma barreira entre eles e nós.

No período do ensino médio, os professores dos quais mais guardo boas lembranças são aqueles que dedicavam alguns minutos de suas aulas para ouvir sobre nossas vivências e inseguranças e, também, daqueles que, de alguma forma, demonstravam estar inteirados sobre o mundo adolescente, que conheciam os programas de televisão a que mais assistíamos, as músicas que escutávamos e, ao invés de taxá-los como subcultura, demonstravam empatia com nossos gostos.

¹ Tratava-se de um livro ata, de capa preta, no qual eram registradas as advertências recebidas pelos alunos, que posteriormente seriam mostradas a seus pais/responsáveis em reunião. Ter uma advertência registrada nesse livro era um temor não apenas meu, mas de vários de meus companheiros de classe, tendo em vista a possibilidade de sermos repreendidos e/ou castigados por nossos pais/responsáveis.

De forma semelhante, durante a etapa de geração de dados para a tese, busquei atuar de modo a não apenas ensinar o conteúdo, mas também a escutar os estudantes, a procurar formas de comunicação que evidenciassem uma postura de alguém que, embora especialista em uma área do conhecimento, não é o sabedor de tudo, mas que também está aberto a caminhar junto aos educandos, auxiliando-os a construir seus saberes, pois, como pontua Freire (2022, p. 96), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, me dispus a aprender sobre os interesses dos discentes, sobre a experiência que estavam tendo durante as aulas, sobre seus anseios em relação à vida acadêmica, sobre como utilizam a tecnologia, o que tornou todo o processo muito significativo para mim e avalio que para eles também.

Minha opção pela carreira docente foi profundamente influenciada pelos bons exemplos de professores que encontrei em minha trajetória enquanto estudante. Assim como hooks (2020) relata suas memórias sobre uma professora que despertara seu senso crítico ao dar-lhe liberdade para pensar, trago comigo muito dos bons professores que passaram por meu caminho e isso, sem dúvida, foi um dos grandes fatores que me levaram ao interesse pela profissão. Lembro-me bem do encanto ao ver o entusiasmo com que minha professora de Matemática do ensino médio apresentava os conteúdos, sempre buscando relacioná-los ao nosso cotidiano, ao mesmo tempo em que tinha muita seriedade para conduzir as aulas e zelar pelo aprendizado de todos nós. Com isso, essa docente me mostrava, na prática, algo que só viria a conhecer teoricamente alguns anos mais tarde, por meio das leituras de Freire (2016), quando o autor aborda a conciliação entre seriedade e alegria no fazer docente.

Assim, motivado por esses professores, abandonei a pretensão inicial de cursar Jornalismo e, em 2007, decidi prestar vestibular para Letras (Português – Inglês), na atual Universidade Estadual do Paraná – Unespar – câmpus Paranavaí, à época, denominada Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Fafipa. A escolha da universidade, como ocorre com muitos estudantes de licenciatura pertencentes a famílias de classe média baixa, deu-se pela proximidade do câmpus em relação à minha cidade natal, o que evitaria longas horas de deslocamento até um município maior, como Maringá-PR. Esse processo de decisão foi influenciado, inicialmente, pela empregabilidade da profissão de

professor e pelo conhecimento prévio que eu possuía da língua inglesa. Graças ao esforço e à dedicação de minha mãe, aos onze anos de idade, tive a oportunidade de começar a estudar Inglês em uma escola de idiomas, o que favoreceu muito minha passagem pela graduação. Conforme cursava a licenciatura em Letras, iniciada em 2008, fui me identificando com a docência e percebendo que, de fato, aquele era o caminho que desejava seguir pelos anos seguintes de minha vida. E mais: que a profissão me traria satisfação pessoal.

Já no segundo ano da graduação, tive a primeira experiência como professor. Comecei a dar aulas de Inglês na única escola de idiomas do município em que morava. Ainda durante a licenciatura, trabalhei como professor temporário na rede estadual de ensino paranaense, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Além disso, atuei como professor de Língua Portuguesa, Redação e Língua Inglesa em um colégio particular. Considero todas essas experiências muito significativas, pois me proporcionaram a oportunidade de vivenciar a docência em meio ao processo formativo.

Concluída a graduação, em 2011, guardava em mim o sonho de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Porém, duas dificuldades me distanciavam da concretização desse objetivo: i) a pouca experiência com pesquisa que havia obtido na graduação, pois o curso que realizara não exigia a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, além de privilegiar atividades de ensino sobre as relacionadas à pesquisa e à extensão; e ii) o fato de que, naquela ocasião, eu estava muito ligado às questões atinentes ao ensino de língua estrangeira, de forma que não me via pesquisando aspectos relativos ao ensino de língua materna. A dificuldade em relação a esse segundo fator era que a universidade mais próxima de minha cidade que oferecia Pós-Graduação em Letras, a UEM, possuía apenas orientadores na área de língua materna naquela época.

Dessa forma, guardei, em um local especial de meu coração, o sonho do mestrado e, em 2012, optei por matricular-me em uma especialização *lato sensu*, na modalidade a distância, oferecida pela Universidade Gama Filho – UGF. Foi nessa ocasião, sob a orientação do Prof. Stephan Arthur Solomon Hughes, que tive minha primeira experiência mais aprofundada com a pesquisa científica, por meio da produção de um artigo no qual discutimos a importância de aliar aspectos culturais às demais habilidades trabalhadas no ensino de língua estrangeira, de modo mais específico, em aulas de Inglês.

Após concluir a especialização, em 2013, os governos dos estados do Paraná e de São Paulo abriram concursos para professores da educação básica. Então, fui em busca de mais um de meus grandes sonhos: ser docente efetivo da rede pública. Tendo sido aprovado em ambos os certames, optei por assumir o cargo no estado de São Paulo, novamente, levando em consideração a proximidade à minha cidade natal, uma vez que, no estado do Paraná, havia sido aprovado para uma região distante da qual residia.

Atuei como Professor da Educação Básica II – PEB II – na região de Mirante do Paranapanema, município de Euclides da Cunha Paulista-SP, por cinco anos, entre 2014 e 2019. Considero esse período muito profícuo em minha atuação, pois me possibilitou compreender, de fato, o que é a sala de aula, com sua diversidade de saberes, habilidades e aportes culturais. Nesse período, pude ter acesso, por meio das formações oferecidas pela escola e pela Diretoria Regional de Ensino, a teóricos que não me haviam sido apresentados durante a graduação, como Roxane Rojo, Magda Soares, Angela Kleiman, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Joaquim Dolz entre outros que muito contribuíram para que pudesse refletir sobre minha prática professoral. Como consequência dessas leituras e pelo fato de que a maior parte de minha carga horária, naquela ocasião, destinava-se ao ensino de língua materna, comecei a me reconhecer como professor de Língua Portuguesa e de Literatura. Descobri, então, o quão prazeroso é trabalhar com o ensino dessas disciplinas. Nesse processo, percebi, também, que minhas maiores dificuldades estavam relacionadas a como orientar meus alunos em relação à escrita, o que despertou meu interesse por leituras sobre essa temática que, hoje, adoto como objeto de pesquisa na vida acadêmica.

O sonho de ingressar na pós-graduação *stricto sensu* mantinha-se aceso em um local especial de meu coração. Não hesitava em comentar com colegas e familiares sobre tamanho desejo. A dificuldade, porém, estava no fato de precisar me deslocar até a universidade mais de uma vez na semana, algo inviável diante da extensa jornada de trabalho e da distância que morava em relação aos câmpus universitários mais próximos que ofereciam mestrado em minha área específica (Maringá-PR) ou na área da educação (Maringá-PR e Presidente Prudente-SP). Em conversa com uma colega, a querida Marina Leopoldina Gonçalves de Paiva da Mota, fui informado sobre a existência do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na UEM, no qual era possível cursar as disciplinas em único dia

da semana, favorecendo, assim, a participação de professores provenientes da educação básica.

Fui, então, em busca do sonho da pós-graduação *stricto sensu*. A aprovação no processo seletivo para o mestrado foi um momento ímpar e de grande êxtase. Em 2017, começava minha trajetória, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Valéria Doná Hila. Durante o curso, tive a oportunidade de conhecer várias vertentes teóricas, tanto dos estudos linguísticos quanto dos literários, o que muito contribuiu para minha formação, dando-me mais segurança para atuar com meus alunos. Nessa ocasião, desenvolvi pesquisa-ação aplicada em uma de minhas turmas, na qual, aliando os pressupostos teóricos do dialogismo (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) à metodologia de ensino Projeto Didático de Gênero (Guimarães; Kersch, 2012, 2014), trabalhei com o gênero discursivo resenha de filme em dissertação defendida no ano de 2019 (Zacarias, 2019).

Em 2018, fui aprovado no concurso público para Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMS, de forma que, em 2019, tomei posse como docente no câmpus Coxim. Uma nova fase da carreira se iniciava. Fase essa também muito sonhada devido à qualidade da educação oferecida pelos institutos federais e à valorização que a instituição dá ao trabalho e à formação docente. Sempre desejoso de tornar-me um profissional e uma pessoa melhor, fui em busca de continuar minha formação, agora em um programa de doutorado. Ao pesquisar sobre oportunidades nas universidades sul-mato-grossenses, verifiquei a existência do PPGEI na UFMS e da linha de pesquisa **Linguagens, identidades e ensino**². Vislumbrei, assim, uma ótima oportunidade para dar prosseguimento aos estudos sobre o ensino da escrita em contexto escolar.

Mais uma vez, parti em busca de um novo passo na vida docente e acadêmica. Tendo sido aprovado no processo seletivo, ingressei como aluno regular do programa em 2021, e, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, pessoa absolutamente solícita e humana, é que desenvolvi a pesquisa apresentada nesta tese.

Poder cursar o doutorado, sobretudo em uma universidade federal é, sem dúvida, uma grande alegria e também uma realização. Por aqui, aprendi muito com

² Posteriormente ao meu ingresso no doutorado, houve uma reestruturação das linhas de pesquisa do programa, conforme Resolução nº 1337 – CPOS/ELI/FAALC/UFMS (UFMS, 2024), de modo que, na ocasião da defesa desta tese, vinculo-me à linha **Linguagens, Discursos e Educação Linguística Crítica**.

professores e colegas em cada uma das disciplinas pelas quais passei. Foram conhecimentos e reflexões que me levaram a repensar minha prática e me reconstruir diariamente a cada leitura. Todas essas contribuições estendem-se à minha pesquisa, uma vez que Freire (2016) destaca a simbiose entre o papel de professor e o de pesquisador, de modo que a pesquisa deva ser inerente ao fazer docente.

Esta tese, portanto, resulta dos vários passos dados ao longo da trajetória percorrida. A próxima seção consiste na Introdução do trabalho.

INTRODUÇÃO

Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

(Freire, 2022, p. 103)

Este trabalho de investigação científica envolve a confluência da prática educacional da produção textual escrita, de modo mais específico, das etapas de revisão e de reescrita (Gasparotto, 2014, 2020; Menegassi; Gasparotto, 2019) do texto dissertativo-argumentativo cuja escrita é solicitada aos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o uso de metodologias ativas (Moran, 2015a, 2015b, 2018, 2019, 2022) e com a educação híbrida (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015a; Bacich; Moran, 2018; Christensen; Horn; Staker, 2013). Além disso, configura-se como uma resposta às discussões acerca da importância de promover uma educação menos transmissiva e mais interativa, orientada pela escuta aos estudantes e pela busca da horizontalidade entre os papéis docente e discente, bem como do estabelecimento de um ambiente democrático para a construção de saberes tanto pelos educandos quanto pelo professor, que também é um aprendiz (Freire, 2016, 2022; Silva, M., 2015, 2022). A investigação também dialoga com questões relativas ao uso educacional da tecnologia, suas possibilidades e limitações, considerando as condições desiguais de acesso a recursos dessa natureza nas instituições educativas de nosso país, como atesta pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br (Cetic.br, 2025), bem como os estudos de Ribeiro (2021b, 2022).

Os dados da investigação se originam de minha prática enquanto professor pesquisador em meu próprio contexto de atuação e a tese defendida é a de que a participação dos estudantes em atividades de revisão e de reescrita, em grupos, organizadas a partir de uma metodologia ativa ligada à educação híbrida, o modelo de rotação por estações, em conjunto com as ações realizadas pelo docente ao longo da atividade educativa, contribui para o desenvolvimento da autonomia desses discentes enquanto revisores de seus próprios textos.

Dessa forma, esta tese mostra uma, dentre tantas possibilidades, de adoção de uma concepção de escola e de professor que não se baseiem na unidirecionalidade da comunicação, mas na interatividade (Silva, M., 2015, 2022), uma escola que não priorize a **educação para o desenvolvimento**, mas **para a vida e para a felicidade** (Silva, 2013), que não vise a reproduzir a sociedade que nos está posta com suas injustiças e preconceitos, mas a transformá-la (Freire, 2016, 2022; Silva, 2013) em uma sociedade mais justa e feliz.

Consciente de que essa transformação não se dá apenas por ações das instâncias mais altas do Governo, o que é muito salutar e necessário, mas também pode acontecer por meio de minhas ações em sala de aula junto aos estudantes, considero que uma de minhas principais funções enquanto professor na contemporaneidade seja a de promover atividades nas quais os estudantes possam ser levados à reflexão sobre a sociedade na qual vivemos, sobre seus problemas, além de propor possíveis meios para torná-la melhor e mais justa. Portanto, vejo que meu papel não deve ser o de trazer respostas, mas o de fazer boas perguntas e ouvir os estudantes, para que possamos, juntos, discutir respostas possíveis e sempre provisórias porque estamos em constante construção. Assim, avalio ser possível que tanto alunos quanto professores, mais do que passar pela escola, consigamos, de fato, reconstruí-la e torná-la, a cada dia, melhor, estendendo essa transformação à sociedade como um todo.

É a partir desses pressupostos que se desenvolve este trabalho, cujo tema é a interação entre os estudantes e deles com o professor nas práticas de revisão e de reescrita realizadas por meio de metodologias ativas. Assim, partindo de minha experiência como docente de Língua Portuguesa, no IFMS, sobretudo em turmas do ensino médio, verifico, em meu cotidiano de trabalho, que o alunado, de modo geral, não está disposto a enxergar com bons olhos um modelo de ensino no qual o estudante figura como coadjuvante, “assistindo” a uma aula, mas que é desejo desse aprendiz figurar como agente na ampliação de seus saberes, em constante interação com seus pares, não apenas com o professor.

Ao refletir sobre como as práticas da revisão e da reescrita textual têm sido realizadas em atividades de produção de texto, verifico que a palavra do professor como aquele que corrige para atribuir nota à produção do estudante ainda tem um papel muito forte nesse processo.

Além disso, Costa Val *et al.* (2009) aludem ao fato de que a escola ainda falha

por não permitir que os estudantes realizem várias versões de seus textos, o que envolve revisá-los e refazê-los diversas vezes para lapidar a escrita. Pelo contrário, segundo os autores, existe um desejo de que a produção textual dos estudantes esteja perfeita já na primeira investida (Costa Val *et al.*, 2009). Ademais, estudos como os de Gasparotto e Menegassi (2013), bem como Ciavolella e Menegassi (2021), apontam uma carência na formação dos docentes graduados em Letras no que tange aos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório com a revisão e a reescrita em sala de aula.

Dessa forma, os momentos destinados a rever e a revisar os textos passam a ser encarados como situações punitivas por estudantes com menos experiência ou por aqueles que não se consideram bons escritores (Trupiano, 2006). Por sua vez, isso acaba desestimulando esses discentes a refletirem sobre sua escrita e dificultando o aprimoramento dos conhecimentos necessários para que se tornem melhores produtores de texto.

Diante do exposto, considero necessário (re)pensar alternativas que valorizem a interação e a interatividade (Silva, M., 2015, 2022) entre os estudantes, o trabalho colaborativo e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na busca por novas possibilidades nessa área.

Portanto, esta pesquisa propõe a coadunação dos princípios de uma metodologia ativa específica – o modelo de rotação por estações (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015b; Christensen; Horn; Staker, 2013; Staker; Horn, 2012) – ao trabalho com revisão e reescrita textual coletiva do texto dissertativo-argumentativo do Enem, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do estudante para se tornar revisor de seu próprio texto.

Como não sou o único e nem o primeiro a discutir sobre esses aspectos, uma vez que, segundo Bakhtin (2015, 2016), nossos enunciados são sempre respondentes aos já-ditos acerca de um objeto específico, entendo a importância de averiguar o que já foi pesquisado sobre esses assuntos na literatura científica brasileira e internacional. Para tanto, realizei um estado da arte, utilizando as bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As buscas foram realizadas, pela última vez, em abril de 2024 com base nas palavras-chave **“revisão”**, **“reescrita”** e **“rotação por estações”**, tanto em

português quanto em inglês (“**revision**”, “**rewriting**” e “**station rotation**”), por compreender o papel assumido pela língua inglesa na dinâmica contemporânea da divulgação científica, além de visar a ampliação da quantidade de trabalhos retornados. Em busca de resultados que estabelecessem relação de forma mais próxima possível com o que desenvolvo nesta tese, utilizei os referidos termos entre aspas (“ ”), o que faz retornar trabalhos que apresentam as expressões específicas fornecidas, bem como a conjunção “E” entre os termos, que devolve pesquisas com ocorrência das três expressões. Estipulei, como critério temporal, as produções científicas publicadas nos dez anos que antecederam a escrita desta tese. A partir da busca descrita, o Google Acadêmico apontou 48 resultados, em português, e 10, em inglês; já a BDTD e o Portal de periódicos Capes não retornaram nenhum resultado. Diante disso, selecionei, para uma leitura mais detalhada, trabalhos que se relacionassem à área da educação linguística, excluindo pesquisas desenvolvidas em aulas de disciplinas que não interessavam aos meus propósitos. Por fim, optei por ater-me somente a teses, dissertações e TCCs, por terem extensão mais ampla que um artigo, por exemplo, o que possibilita visualizar, em maiores detalhes, as particularidades da metodologia e da análise dos dados, o que resultou em 14 trabalhos.

Procedi, então, à leitura dos textos, ocasião na qual constatei que alguns deles elencavam, na fundamentação teórica, a rotação por estações como uma forma de trabalhar com a educação híbrida e as metodologias ativas, mas não descreviam, discutiam nem demonstravam uma prática educativa de produção textual a partir do emprego da metodologia em questão. Isso me levou a descartar tais estudos, resultando em um total de 6 trabalhos escritos em Português e 1, em Inglês, que apresento no Quadro 1, a seguir, em ordem cronológica de publicação e ordem alfabética de autoria.

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos do estado da arte

Dados identificadores	Participantes	Semelhanças	Diferenças	Contribuições
Tipo: Dissertação Ano: 2023 Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Autoria: Ednny Kelly de Almeida Sales Título: O uso do Mobile Learning e do QR code no ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental I.	20 estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal-RN.	• O modelo de rotação por estações foi utilizado para trabalhar a leitura e a produção textual. • A produção foi realizada em grupos e o texto produzido, quando concluído, foi lido por toda a turma.	• O gênero do discurso trabalhado foi Adivinha. • Menor duração da atividade (50 minutos). • Os participantes eram alunos do ensino fundamental. • As atividades propostas nas estações privilegiaram a leitura e o reconhecimento do gênero em detrimento de textos representativos dele. • Não houve estações dedicadas à revisão e à reescrita das produções.	• Reflexões da professora pesquisadora acerca da importância do docente no planejamento e na condução do processo educativo, sempre disposto a ouvir e a considerar as necessidades dos estudantes.
Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso (Letras) Ano: 2023 Instituição: Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Autoria: Gabrielly dos Santos Silva Título: Metodologia ativa como suporte para o ensino da	7 estudantes da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Manicoré-AM.	• Os participantes são estudantes do ensino médio. • Os dados são gerados a partir de aulas sobre o texto dissertativo-argumentativo. • Há desenvolvimento da aula expositiva em momentos específicos. • Há discussão prévia com a turma acerca do tema solicitado para a produção textual. • A realização de um ciclo de estações é organizada em mais de um encontro.	• O gênero discursivo trabalhado por Silva (2023) não é especificamente o texto dissertativo-argumentativo solicitado na ocasião do Enem. • A autora não detalha como foram realizadas a revisão e a reescrita das redações produzidas pelos participantes. • As cinco estações organizadas pela pesquisadora envolviam mais a construção de conhecimentos sobre o tema acerca do qual os estudantes precisavam dissertar e argumentar que a produção,	• Conclusão de que houve melhoria na produção textual e no desenvolvimento de uma postura mais autônoma por parte dos estudantes após a realização das aulas em forma de rotação por estações.

Dados identificadores	Participantes	Semelhanças	Diferenças	Contribuições
redação no ensino médio.			revisão e/ou reescrita dos textos.	
Tipo: Dissertação Ano: 2023 Instituição: Universidade de São Paulo (USP) Autoria: Samara Machado Pereira Título: A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.	8 estudantes matriculados desde o 9º ano do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio de uma instituição educacional particular da cidade de São Paulo.	• O gênero do discurso trabalhado é a redação do Enem. • A autora propõe roteiros de planejamento para auxiliar os discentes a organizarem suas ideias antes de transpô-las para o papel. • Há momentos destinados à reescrita das produções pelos participantes. • Em certas ocasiões, a turma analisa e comenta coletivamente, com a participação da professora pesquisadora, os textos produzidos pelos colegas de classe.	• Não há qualquer atividade organizada em forma de rotação por estações nas aulas ministradas. • Não há propostas de produção textual a serem realizadas pelos alunos organizados em equipes nas aulas do projeto³. • A maior parte das atividades de reescrita é realizada de modo individual pelos estudantes.	• As análises destacam a importância de que o professor observe, o máximo possível, as necessidades manifestadas pelos alunos, considerando, em sua prática pedagógica, as facilidades e as dificuldades enfrentadas por eles no processo educativo.
Tipo: Tese Ano: 2022 Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Autoria: Adriane Elisa Glasser Título:	31 estudantes de 3ª série do ensino médio de uma escola estadual localizada no município de Foz do Iguaçu-PR.	• Envolve a produção textual em grupos durante aulas de língua materna. • A autora valeu-se do modelo de rotação por estações em sua prática pedagógica.	• O modelo de rotação foi utilizado para organizar uma atividade de leitura (pesquisa na internet) e não de produção escrita (revisão e/ou reescrita). • Uma diversidade de gêneros discursivos foi contemplada no projeto, incluindo a produção de textos multissemióticos, enquanto o foco de minha pesquisa recai sobre o texto dissertativo-argumentativo	• Conclusão de que os alunos são beneficiados por aulas em que há a horizontalização entre os papéis deles e o do professor, por meio de atividades colaborativas em que os educandos assumem maior responsabilidade pelo processo de construção de conhecimento. • O estudo reforça a importância de divulgar as produções

³ Pereira (2023) relata algumas situações em que a professora pesquisadora, ou algum aluno designado por ela, atuava como escriba diante da turma. Não houve, entretanto, organização dos estudantes em vários grupos para produzir ou reescrever a redação do Enem feita por um integrante da turma, como ocorreu no projeto de ensino que desenvolvi.

Dados identificadores	Participantes	Semelhanças	Diferenças	Contribuições
Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas.			específico do Enem.	realizadas pelos estudantes para além dos muros da escola, valorizando a função social dos textos.
Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) Ano: 2021 Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Autoria: Rafaela Emerim Rodrigues Título: A Zona de Desenvolvimento Proximal no processo de aprendizagem de crianças: um estudo de revisão bibliográfica.	Estudantes de duas escolas: uma pública (15 alunos do 3º ano do ensino fundamental) e outra particular (25 alunos do 2º ano do ensino fundamental).	• A autora propõe a revisão de bilhetes por meio do modelo de rotação por estações⁴. • Rodrigues (2021, p. 28) propõe um momento de “[...] correção oral e coletiva dos bilhetes perguntando as hipóteses de correção que os alunos e alunas utilizaram” após todos os grupos terminarem as estações.	• Em minha pesquisa, os participantes já possuíam um maior domínio da escrita, uma vez que eram alunos de ensino médio, por isso, no projeto que desenvolvi, a natureza das inadequações presentes nos textos-base não se restringia a aspectos linguísticos, mas também incluía os discursivos. • O gênero foco de meu estudo é o texto dissertativo-argumentativo do Enem. • Em algumas das estações que propus, havia a presença de recursos on-line. • O estudo que realizei tem, na atividade de revisão e de reescrita grupais, o foco de interesse, além de buscar compreender a correlação entre as interações nas estações e a melhoria da capacidade dos educandos para atuar como	• Conclusão de que “[...] é importante criarmos um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos possam ajudar uns aos outros, incentivando a troca de conhecimentos” (Rodrigues, 2021, p. 38). • Demonstração de uma possível forma de organizar uma aula de revisão e de reescrita em grupos.

⁴ Foram planejadas quatro estações, cada uma contendo um texto-base e uma folha com orientações. Os bilhetes a serem reescritos apresentavam os seguintes tipos de erros: i) estação 1 – “[...] maiúsculas e minúsculas”; ii) estação 2 – “[...] pontuação”; iii) estação 3 – “[...] palavras escritas aglutinadas”; e iv) estação 4 – “[...] erros ortográficos” (Rodrigues, 2021, p. 27-28). Para a realização da aula, foram formadas quatro equipes para percorrer as estações. Após o contato inicial com o texto-base (bilhete) e o reconhecimento do erro, os discentes deveriam “[...] reescrever o bilhete da estação no caderno” (Rodrigues, 2021, p. 28). Apesar de cada aluno precisar registrar, individualmente, a reescrita em seu caderno, a pesquisadora destaca que “O grupo deve conversar entre si para chegar a um acordo para a reescrita” (Rodrigues, 2021, p. 28), o que leva a entender que apenas o registro é individual, mas a elaboração do texto é coletiva e colaborativa.

Dados identificadores	Participantes	Semelhanças	Diferenças	Contribuições
Tipo: Dissertação Ano: 2018 Instituição: Universidad de La Sabana - Colômbia Autoria: Edith Andrea Ramirez e Liz Katherine Diaz Munevar Título: In class flip: triggering second graders self-regulation.	25 estudantes do segundo ano do ensino fundamental de uma escola particular de Bogotá, Colômbia.	• O ensino da produção de textos se dá pelo emprego de estações nas quais os estudantes atuam colaborativamente para escrever. • As pesquisadoras elaboraram material didático específico para os cursistas. • Houve dificuldades por parte dos estudantes para se adaptarem ao novo esquema de aula nas primeiras vezes em que a metodologia ativa foi empregada. • A dissertação se propõe a estudar a relação entre as atividades de escrita realizadas por meio de uma metodologia ativa e o desenvolvimento da capacidade de autorregulação dos participantes.	revisores dos próprios textos. • O gênero trabalhado por Ramirez e Munevar (2018) não foi o texto dissertativo-argumentativo do Enem. • Os participantes do estudo em pauta eram educandos do ensino fundamental com idade entre 8 e 9 anos. • As pesquisadoras não tinham como objetivo analisar as interações de um aluno com o outro enquanto realizavam as atividades. • As professoras pesquisadoras não contavam com acesso amplo à tecnologia em suas salas de aula. • A dissertação em pauta não foca especificamente nas etapas de revisão e de reescrita. • Em meu projeto, não houve estações cuja finalidade fosse apenas apresentar conteúdo.	• A conclusão de que o papel assumido pelo professor na condução das aulas contribui para o desenvolvimento de uma maior independência dos discentes. • A constatação de que os participantes desenvolveram a capacidade de autorregulação, bem como a motivação e o empenho para escrever em decorrência de fatores como “[...] um papel diferente para o professor, uma atmosfera centrada no estudante, cenários diferenciados e o surgimento da colaboração” (Ramirez; Munevar, 2018, p. 99, tradução própria)⁵. • A evidência de que os materiais didáticos criados para as aulas consistiram em andaimes para a expansão da ZDP dos discentes.
Título: Tese Ano: 2016 Instituição:	3 professores (2 de escolas particulares e 1 de escola pública) e seus alunos do ensino fundamental,	Em relação à prática envolvendo a área da comunicação⁶: • Faz-se uso de um modelo de rotação. • Os estudantes realizam um	Em relação à prática envolvendo a área da comunicação: • O modelo de rotação utilizado para a prática de produção de textos foi o de rotação	• Comprovação de que aulas nas quais se usa a educação híbrida favorecem “[...] a formação de conceitos por parte dos estudantes e [...] o

⁵ No original: “[...] a different role for the teacher, a student-centralized atmosphere, differentiated scenarios and the emergence of collaboration”.

⁶ Martins (2016) analisou três aulas em que os docentes fizeram uso de modelos de educação híbrida (rotação por estações – aula de Matemática, rotação individual – aulas de Educomunicação e de História). Foco minha análise na prática envolvendo a área da comunicação, já que é ela que se relaciona mais estreitamente à educação linguística.

Dados identificadores	Participantes	Semelhanças	Diferenças	Contribuições
Universidade de São Paulo (USP) Autoria: Lilian Cassia Bacich Martins Título: Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido.	totalizando 79 estudantes (29 de escola pública e 50 de particulares).	trabalho de produção textual que inclui revisão e reescrita feitas em colaboração com os colegas.	individual e não o de rotação por estações. • Os gêneros discursivos trabalhados foram capítulo de <i>e-book</i> e roteiro para rádio e não a redação do Enem. • Em minha pesquisa, os estudantes não revisavam e reescreviam, necessariamente, seus próprios textos nas estações, mas parágrafos de produções de outros colegas, embora pudesse acontecer uma coincidência de a redação que estava disposta para reescrita em uma dada estação pertencer a um dos integrantes do grupo.	desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo a teoria histórico-cultural” (Martins, 2016, p. 17). • Conclusão de que trabalhar em grupo, planejando como dar conta das tarefas em um determinado período de tempo e compartilhando a responsabilidade pela construção de saberes com o professor e os colegas, favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. • Constatação de que é possível um equilíbrio entre momentos que envolvam recursos tecnológicos, digitais e outros em que se faça uso de papel e caneta para tomada de notas, com o professor recorrendo à exposição para toda a turma simultaneamente.

Fonte: Elaboração própria (2025).

As pesquisas discutidas contribuem para esta tese pelo fato de evidenciarem: i) possibilidades de promover a revisão e a reescrita em grupos na educação básica (Rodrigues, 2021); ii) a importância da figura do docente e de que este assuma uma atitude atenta em relação aos estudantes e às demandas de aprendizagem manifestadas por eles (Pereira, 2023; Sales, 2023); iii) que os alunos, de modo geral, podem desenvolver autonomia e autocontrole com as rotações por estações (Ramirez; Munevar, 2018; Silva, 2023); iv) que aulas nas quais há horizontalização entre os papéis de alunos e de professores, bem como um clima colaborativo são benéficas aos estudantes (Glasser, 2022; Rodrigues, 2021); v) que o fomento para a autonomia dos discentes está atrelado à conduta do docente durante o desenvolvimento das aulas (Ramirez; Munevar, 2018); vi) que materiais concebidos especificamente para um grupo de estudantes em um dado contexto educacional são auxílios relevantes para o desenvolvimento dos aprendizes (Ramirez; Munevar, 2018); e vii) que é possível conciliar a aula expositiva e as metodologias ativas, bem como atividades tradicionais com outras em que se faça uso de tecnologia (Martins, 2016; Silva, 2023).

Com relação a parte do ineditismo da tese, verifico que, no estado de arte, não foram identificados trabalhos que se dedicassem à análise das interações dos estudantes entre si e com seu(s) professor(es) enquanto realizavam a revisão e a reescrita, em equipes, de excertos de redações do Enem no modelo de rotação por estações (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015b; Christensen; Horn; Staker, 2013; Staker; Horn, 2012) como propõe esta investigação.

Discutidos os trabalhos, ressalto que a primeira justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa originou-se da minha prática docente. Ao propor atividades de produção textual a estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, durante o período pandêmico⁷, constatei que a maior parte dos meus alunos, após receber o *feedback* sobre seus textos, na reescrita, promovia apenas alterações referentes a aspectos linguísticos e gramaticais e ignorava quase a

⁷ Refere-se ao período sócio-histórico de distanciamento físico, no qual as atividades escolares foram realizadas remotamente, caracterizando o “[...] ‘ensino remoto emergencial – ERE’” (Ribeiro, 2023, p. 4), como forma de contenção da propagação da *covid-19*, “[...] uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez no final de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Inicialmente considerada um surto local, a rápida disseminação do vírus levou à declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. A infecção pelo SARS-CoV-2 apresenta uma ampla variedade de manifestações clínicas, que podem variar desde casos assintomáticos ou leves [...] até quadros graves que evoluem para a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), uma condição potencialmente fatal que requer cuidados médicos intensivos” (Canales *et al.*, 2025, p. 425).

totalidade das indicações de ordem discursiva que haviam sido propostas.

Assim, meus comentários de revisão acerca de questões temáticas e, por vezes, até composicionais (Bakhtin, 2016) – no que tange à organização e à sequenciação das informações e dos argumentos – que considero relacionados à parte discursiva dos enunciados, via de regra, eram desconsiderados, demonstrando a necessidade de levar os discentes a uma maior reflexão sobre suas produções textuais, de modo que pudessem ir além da simples “higienização do texto” (Jesus, 1998, p. 101-102).

Diante do problema identificado e de minhas experiências prévias com pesquisas envolvendo a produção textual escrita durante o mestrado, considerei a relevância da elaboração de uma proposta para descentralizar o papel do professor nesse processo e, concebendo a linguagem bem como a prática de produção textual a partir de uma perspectiva interacionista (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019), promover um ambiente de negociação de sentido e de compartilhamento de saberes, contrapondo-se à “concepção ‘bancária’ de educação”, na qual “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2022, p. 80). Ponderei, então, que uma forma de possibilitar melhor experiência seria por meio de aulas desenvolvidas com metodologias ativas nas etapas de revisão e de reescrita das produções e que os alunos pudessem ser organizados em grupos para realizar essas atividades, atuando como leitores e revisores de textos produzidos por seus colegas.

Em segundo lugar, justifica-se esta pesquisa pela quantidade reduzida de trabalhos científicos que discutem o uso do modelo de rotação por estações para a revisão e a reescrita de textos dissertativo-argumentativos em grupos. A pouca quantidade de pesquisas sobre práticas como as que proponho, sobretudo na literatura nacional, indica, portanto, a pertinência de que elas e seus efeitos sejam tomados como objeto de investigação.

A terceira justificativa relaciona-se ao gênero eleito para ser trabalhado no projeto: o texto dissertativo-argumentativo específico do Enem. Essa escolha se deu a partir de minha constatação de recorrentes pedidos dos estudantes do IFMS – Coxim feitos à Direção de Ensino e aos professores da área de linguagens para que fossem ofertados cursos e/ou projetos sobre a temática.

Embora reconheça que a escola não deve ter como o principal foco de suas

ações a preparação de estudantes para exames de larga escala, compreendo que tampouco nossas instituições devam eximir-se desse papel, uma vez que, ao furtar-se dessa tarefa, contribuem para a manutenção da desigualdade existente entre os estudantes da rede pública e os da rede privada no que concerne às chances de acesso ao ensino superior. Além disso, os dados apresentados neste estudo são provenientes de uma de minhas práticas pedagógicas, o que não significa que toda minha atuação como professor se resuma a ela e que eu foque minha ação educativa apenas nessas temáticas. O que se vê, nesta tese, é um recorte de meu fazer docente, uma entre tantas outras práticas desenvolvidas junto a meus alunos em meu local de trabalho.

Assim, o projeto de ensino “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas”, fonte dos dados desta tese, teve origem a partir da escuta aos discentes e foi uma forma de atender a uma demanda apontada por eles, que indicava seu interesse em aprender sobre o texto dissertativo-argumentativo do Enem. Ciente de que, em algumas escolas e cursinhos preparatórios, esse gênero é trabalhado por meio de um mero esquema de “treinamento” dos estudantes, tentei propor uma abordagem que privilegiasse a reflexão sobre as características desse texto, além da construção compartilhada de saberes, em uma tentativa de desconstruir a lógica da competitividade associada ao contexto dos exames de admissão no ensino superior, campo discursivo (Bakhtin, 2016) no qual o gênero em pauta transita.

Logo, parto da hipótese de que práticas pedagógicas pautadas tanto na interação aluno-aluno quanto na professor-aluno, em atividades organizadas no modelo de rotação por estações (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015b; Christensen; Horn; Staker, 2013; Staker; Horn, 2012), possam contribuir para a construção coletiva dos saberes em um processo dialógico (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019), em que haja mais interatividade (Silva, M., 2015, 2022) e no qual os conhecimentos prévios e a visão de mundo dos discentes e do docente sejam levados em consideração como ponto de partida da prática educativa.

Quanto ao conceito de interação, compreendo-o a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2002, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019). Esses teóricos reconhecem o interlocutor como detentor de um papel tão importante quanto o enunciador nas decisões tomadas durante a construção de um enunciado. Isso porque as escolhas do locutor, no ato enunciativo, dão-se sob maior ou menor

influência de seu(s) parceiro(s) de comunicação e do próprio fundo contextual em que ela ocorre (Bakhtin, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019). Portanto, como afirma Sobral (2009, p. 40), no pensamento desse grupo de teóricos, “A interação é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo”⁸.

Considero importante discorrer, também, sobre a forma como concebo a noção de autonomia nesta pesquisa. Minha compreensão desse conceito apoia-se nas ideias de Vigotski (2001, 2007), Wood, Bruner e Ross (1976), bem como Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010), que serão desenvolvidas no capítulo 1. A partir das propostas dos diferentes teóricos apresentados, embora nenhum deles trate, explicitamente, do conceito de autonomia, assumo, no contexto específico deste estudo, que ela seja um processo colaborativo e interativo, cuja manifestação, embora possa dar-se em forma de um fazer aparentemente desajudado, é carregada de marcas de contribuições alheias.

Diante do que foi apresentado, adoto como perguntas de pesquisa para orientar minhas ações:

i) Como os andaimes presentes quando os alunos agem e interagem entre si e com o docente, a fim de revisar e reescrever coletivamente redações do Enem, auxiliam no desenvolvimento desses estudantes como revisores de textos?

ii) Quais aspectos das discussões em grupo podem ser visualizados nas alterações que os estudantes promovem individualmente em seus textos quando os revisam sem qualquer intervenção de um parceiro?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é compreender como as interações dos estudantes de ensino médio integrado, entre si e com o docente, durante a participação em atividades de revisão e reescrita coletivas pautadas pelo modelo de rotação por estações pode desenvolver a autonomia desses aprendizes como revisores de suas próprias produções textuais.

A partir desse objetivo, originam-se os seguintes objetivos específicos:

i) analisar a contribuição dos andaimes presentes nas interações entre os

⁸ Embora, neste trabalho, sejam analisadas, prioritariamente, situações de interlocução nas quais os envolvidos interagem de modo síncrono e encontram-se frente a frente uns com os outros, é pertinente salientar que, para Bakhtin (2016, p. 102), “A relação entre as réplicas de tal diálogo são o tipo mais externamente notório e simples de relações dialógicas”. Ou seja, essas relações “[...] são bem mais amplas, diversificadas e complexas” (Bakhtin, 2016, p. 102), podendo manifestar-se até mesmo entre enunciados que guardam grande distância temporal e espacial um em relação ao outro (Bakhtin, 2016). Nesse sentido, Faraco (2009, p. 61) explica “[...] que, no caso específico da interação face a face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

estudantes e nas deles com o docente, durante as atividades de revisão e reescrita realizadas coletivamente, para o desenvolvimento dos educandos enquanto revisores de textos; e

ii) analisar quais aspectos das discussões em grupo aparecem refletidos na produção textual dos estudantes quando eles precisam revisar e reescrever seus próprios textos sem o auxílio de um leitor externo.

Para demonstrar os resultados obtidos com a pesquisa, esta tese organiza-se em três capítulos, além desta introdução, da seção que a antecede e das considerações finais.

No primeiro capítulo – *Percurso teórico* – discuto a fundamentação teórica convocada pelas análises apresentadas no trabalho. A seção subdivide-se em quatro subtópicos. O primeiro deles, dedicado a discutir sobre a escrita no contexto educacional, aborda a concepção de escrita como trabalho, bem como estudos acerca da revisão e da reescrita na educação linguística. No segundo subtópico, trato dos principais conceitos bakhtinianos utilizados na pesquisa. Na terceira parte do capítulo em foco, discorro acerca da interação sob uma perspectiva cognitivista, buscando demonstrar a importância das relações sociais estabelecidas com outros indivíduos na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do ser humano. Concluo essa primeira parte com o quarto subtópico, no qual contextualizo a prova de redação no âmbito do Enem, bem como caracterizo o texto dissertativo-argumentativo solicitado aos participantes do exame como um gênero do discurso (Bakhtin, 2016) e apresento os critérios considerados na avaliação das produções dos candidatos.

O segundo capítulo – *Percurso metodológico* – dedica-se à abordagem de questões atinentes à metodologia do trabalho e está subdividido em cinco partes. Ele tem início com a caracterização da investigação em relação a sua natureza e ao seu delineamento metodológico. Posteriormente, descrevo os aspectos contextuais da pesquisa, ou seja, o local de geração dos dados e os participantes envolvidos nesse processo. Início o terceiro subtópico discutindo aspectos teórico-metodológicos que subsidiaram a elaboração do projeto de ensino a partir do qual os dados da tese foram gerados. Em seguida, apresento a organização didática e o cronograma do referido projeto, bem como descrevo e justifico escolhas metodológicas realizadas durante a execução da proposta. O quarto subitem aborda os instrumentos metodológicos utilizados para gerar os dados e, por fim, no quinto

subtópico, apresento as categorias que orientam as análises que desenvolvo na tese.

O terceiro capítulo – *Percurso analítico* – é destinado à análise dos dados segundo as categorias analíticas definidas. Nesta parte, faço asserções a partir da correlação de informações provenientes dos vários instrumentos metodológicos para geração de dados empregados no estudo.

A tese encerra-se com as considerações finais, seção na qual destaco as conclusões a que cheguei a partir do exercício analítico realizado, resalto o cumprimento dos objetivos estabelecidos, bem como a comprovação da tese defendida. Apresento, também, as limitações da investigação e concluo com indicações de futuras pesquisas que aprofundem a temática desta tese.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

(Freire, 2016, p. 30)

Este capítulo contempla o arcabouço teórico que fundamenta a análise dos dados desta tese. Apresento, inicialmente, estudos, teorias e pesquisas que tratam do processo de escrita, enfatizando, na discussão, as etapas de revisão e de reescrita. Em seguida, discuto sobre a interação nas visadas enunciativa e cognitiva. Por fim, discorro sobre o Enem e o texto dissertativo-argumentativo solicitado em sua prova de redação.

1.1 A escrita e suas relações com a prática educativa

Esta seção visa a apresentar teorias que abordam visões discursivas e processuais da escrita e da prática de produção de textos no âmbito escolar.

1.1.1 A concepção de escrita como trabalho

Na concepção de escrita como trabalho, a ação de escrever é compreendida por meio de uma “abordagem processual-discursiva” (Menegassi, 2010, p. 81). Menegassi (2016) propõe um percurso cronológico da constituição desse conceito de escrita considerando textos basilares, como Geraldi (1996, 2012a [1984]), Fiad; Mayrink-Sabinson (1994 [1991]) e Evangelista *et al.* (1998 *apud* Menegassi, 2016)⁹. Dessa forma, seguindo o caminho percorrido pelo teórico, revisito, ao longo desta seção, os textos citados por ele, bem como aponto contribuições de outros estudos para a constituição dessa visão de escrita, tais como Geraldi (1997 [1991]), o próprio Menegassi (2010, 2016), Ciavolella e Menegassi (2021).

Consoante Menegassi (2016), as bases teóricas da concepção de escrita como trabalho foram expostas, inicialmente, em *O texto na sala de aula*, publicação

⁹ Utilizo, nesta tese, a edição revisada e ampliada da obra: Costa Val *et al.* (2009). A referência do texto original, presente em Menegassi (2016, p. 227), é: “EVANGELISTA, A. A. M. et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio-Cadernos Ceale*, v. III, Ano II, out. 1998. p. 115-125”.

organizada por Geraldi (2012a [1984]). Na referida obra, avalio que os capítulos “Unidades básicas do ensino de português” (Geraldi, 2012b [1984], p. 59) e “Escrita, uso da escrita e avaliação” (Geraldi, 2012c [1984], p. 127) destacam-se como precursores deste enfoque teórico-metodológico.

No primeiro dos referidos capítulos, Geraldi (2012b [1984]) critica o fato de que, na escola, muitas vezes, os alunos produzem textos para serem lidos, exclusivamente, pelos professores, o que consiste em uma situação de artificialidade. Diante disso, o teórico ressalta a importância de que as produções dos estudantes encontrem um leitor para além da figura do docente. O autor defende, ainda, que a avaliação do desenvolvimento dos aprendizes como escritores seja feita de forma processual ao invés de tomar como parâmetro apenas o produto (texto) entregue ao docente pelo estudante (Geraldi, 2012b [1984]).

Já em “Escrita, uso da escrita e avaliação” (Geraldi, 2012c [1984], p. 127), o autor discute o apagamento do sujeito promovido por propostas descontextualizadas de produção textual realizadas no âmbito escolar, que acabam consistindo em um mero treinamento para escrever. A partir dessa reflexão, Geraldi (2012c [1984]) sugere que, no âmbito educacional, as atividades de produção de textos devem devolver “o direito à palavra” (Geraldi, 2012c [1984], p. 131) aos estudantes, ou seja, não deve deslegitimar o uso que fazem da língua nem as ideias ou vivências provenientes da coletividade social que integram. Além disso, afirma o teórico que, ao educador, cabe o papel de interlocutor respeitoso, “[...] concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (Geraldi, 2012c [1984], p. 128) diante do texto em processo de produção.

Posteriormente, Fiad e Mayrink-Sabinson (1994 [1991]) apresentaram uma definição para a concepção de escrita em discussão. Na visão das estudiosas, é preciso compreender

[...] que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991], p. 55).

A conceituação elaborada pelas autoras enfatiza o caráter interacionista da produção textual. Assim, ao desenvolver suas aulas com base nessa forma de entender a escrita, o docente poderá levar os estudantes a perceberem que ela pressupõe uma interação com o leitor, que assume grande relevância nas escolhas e nas alterações feitas pelo autor no decorrer da elaboração de seu texto.

Vale ressaltar que, de acordo com o estudo de Fiad e Mayrink-Sabinson (1994 [1991]), tanto o professor como os colegas de classe podem ocupar o papel de leitor/revisor das produções. Percebo que, mesmo não prevendo a circulação dos textos para além da sala de aula, conforme apontado anteriormente por Geraldi (2012b [1984]), as autoras já propõem uma ampliação dos destinatários da escrita dos educandos, que passa a ser lida e comentada também pelos outros alunos e não mais exclusivamente pelo docente.

Desse modo, ao escrever, o estudante precisará considerar que sua produção precisa ser compreendida da melhor forma por quem a lê e que, para tanto, pode ser necessário revisar e reescrever o texto até que se chegue a esse ponto (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]). Portanto, fica estabelecida a importância da revisão e da reescrita na produção textual, que passa a ser “[...] resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991], p. 63).

Na obra *Portos de Passagem*, publicada pela primeira vez em 1991, Geraldi (1997 [1991]), ao tratar da escrita no contexto escolar, retoma a diferenciação entre práticas educativas pautadas na **redação** e outras entendidas como **produção de textos**. Segundo o autor, enquanto, na primeira, “[...] produzem-se textos para a escola” (Geraldi, 1997 [1991], p. 136), ou seja, o estudante escreve com o único objetivo de cumprir uma tarefa e, para fazê-lo, reproduz um discurso que vai ao encontro do que o docente deseja ler, na segunda, “[...] produzem-se textos na escola” (Geraldi, 1997 [1991], p. 136), o que remete ao fato de os enunciados dos estudantes passarem a manifestar seus reais posicionamentos, de forma que escrevam porque, de fato, tenham a intenção de compartilhar algo com um interlocutor.

Além de enfatizar e defender a **produção de textos** em práticas educativas envolvendo a escrita, Geraldi (1997 [1991]) estabelece que a elaboração de um texto precisa atender às seguintes condições:

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) (Geraldi, 1997 [1991], p. 137).

As condições apresentadas pelo autor servem como orientação para professores que desejam planejar propostas de escrita que tenham mais significado para os estudantes, que fomentem a expressão de suas idiossincrasias e que se distanciem da artificialidade existente nas aulas de produção de textos apontada pelo autor em suas obras (Geraldi, 2012a [1984], 1997 [1991]).

Geraldi (1997 [1991]) ainda destaca que incentivar a manifestação da palavra do discente em suas produções não significa o professor receber passivamente os enunciados em produção e deixar de reagir e/ou orientar o educando diante das inadequações neles presentes, pois, como afirma o estudioso, “A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia” (Geraldi, 1997 [1991], p. 161). Com isso, o autor reforça o papel a ser assumido pelo educador na concepção de escrita como trabalho: o de trabalhar em coautoria com o estudante a fim de auxiliá-lo a comunicar o que pretende (Geraldi, 1997 [1991]).

Já em Geraldi (1996), é possível encontrar análises de alterações promovidas por estudantes em seus textos durante a elaboração desses enunciados, o que é denominado pelo autor como “autocorreção” (Geraldi, 1996, p. 140). Segundo o pesquisador, essas ações interventivas dos discentes sobre sua própria escrita apontam para a influência do “*outro*” (Geraldi, 1996, p. 140) nas modificações, já que, ao escreverem, esses estudantes partem do pressuposto de que um interlocutor lerá o que eles produziram (Geraldi, 1996). O estudioso conclui “[...] que o próprio autor é leitor de si mesmo, e é enquanto leitor – um *outro* de si próprio – que o autor se autocorrige” (Geraldi, 1996, p. 142). A partir das reflexões de Geraldi (1996), percebo que, em um trabalho com a escrita em sala de aula, o educador deve auxiliar os alunos na tomada de consciência desse duplo papel que exercem, simultaneamente, ao produzirem enunciados escritos: o de produtor e o de revisor de seus textos.

Costa Val *et al.* (2009)¹⁰ também dedicaram-se a discutir a concepção de escrita como trabalho. A contribuição dos autores se dá pelo fato de terem fornecido

¹⁰ Conforme mencionado na nota de rodapé anterior, essa obra consiste em uma reformulação de Evangelista *et al.* (1998), obra à qual não consegui obter acesso.

uma série de orientações, vinculadas a uma abordagem processual, para que os docentes possam propor satisfatoriamente práticas pedagógicas envolvendo a escrita em suas aulas. Dentre as que considero mais relevantes, e relacionadas a este estudo, destaco:

i) os educandos não aprendem a escrever por si sós, nem pelo simples fato de serem expostos a atividades de escrita, mas por meio do ensino explícito dos saberes necessários para produzir textos, ou seja “*mandar escrever*” (Costa Val *et al.*, 2009, p. 132) não é “*ensinar a escrever*” (Costa Val *et al.*, 2009, p. 132);

ii) é importante que a decisão a respeito do que será ensinado em relação à escrita parta de uma avaliação diagnóstica que evidencie o que já é de conhecimento dos discentes e o que ainda é necessário ser aprendido por eles;

iii) o acompanhamento e a orientação do estudante pelo professor é primordial em todas as etapas da produção escrita, não somente depois que o texto já está concluído;

iv) é fundamental que as produções escritas sejam trabalhadas com tempo, permitindo aos educandos conhecer bem o tema que abordarão em seus escritos, desenvolvendo um posicionamento próprio frente à temática antes de escrever sobre ela; pesquisar e debater sobre os tópicos são auxílios para tal;

v) é pertinente discutir com os estudantes “[...] as várias possibilidades de se usar os recursos linguísticos para se conseguir um modo de expressão personalizado” (Costa Val *et al.*, 2009, p. 140);

vi) “[...] é preciso prever também que *suporte* e que *circulação* o texto terá” (Costa Val *et al.*, 2009, p. 143) e, de preferência, que essas definições sejam comunicadas aos discentes antes da escrita, pois isso os ajudará a optar pelos melhores caminhos para realizar suas produções;

vii) “[...] vale a pena o professor insistir com os alunos na necessidade de pensar nos objetivos do texto, em vez de começar a escrever de forma desorganizada, sem planejamento” (Costa Val *et al.*, 2009, p. 142);

viii) textos-modelo são tomados como exemplos, mas não para que sejam reproduzidos sem qualquer criticidade, pois é essencial que os discentes aprendam a adaptar esses protótipos aos seus intuítos e às exigências da situação comunicativa;

ix) a melhoria na produção textual não advém do número de textos produzidos, mas do processo analítico que os estudantes desempenham na revisão

e na reescrita desses materiais;

x) para avaliar a produção textual do educando, é relevante fazer um cotejo entre o que foi produzido por ele e as expectativas que se tem em relação ao texto. Alguns pontos a serem analisados nesse processo são: “[...] o autor e o leitor com seus objetivos e conhecimentos de mundo e da língua, o suporte da circulação do texto, enfim, os elementos da situação de produção e leitura” (Costa Val *et al.*, 2009, p. 140);

xi) o docente pode selecionar um ou alguns dos fatores apresentados no item anterior para serem objeto de avaliação; não há necessidade de abranger, com a mesma prioridade, todos os âmbitos de um determinado gênero na avaliação de uma mesma proposta de escrita.

Posteriormente a esses estudos, considerados como precursores da concepção de escrita como trabalho no Brasil, outros teóricos dedicaram-se a refletir sobre suas características e seu emprego em sala de aula. Nesse sentido, destaco a contribuição de Menegassi (2010) ao ampliar as “condições de produção” (Menegassi, 2010, p. 83), inicialmente definidas por Geraldi (1997 [1991]) com base em estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). Desse modo, o autor propõe que são determinantes para a produção de um texto: “[...] finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor” (Menegassi, 2010, p. 83). Ademais, Menegassi (2010) aprofunda as diferenças entre redação e produção de textos, também trabalhadas anteriormente por Geraldi (2012c [1984]; 1997 [1991]), afirmando que, na produção de textos, “Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal” (Menegassi, 2010, p. 89), evidenciando, dessa forma, uma visão freireana de educação (Freire, 2016, 2022) subjacente à concepção de escrita como trabalho.

Com relação a Menegassi (2016), a contribuição do autor se dá, sobretudo, pela sistematização do percurso histórico que, tomado como ponto de partida, complementei e ampliei na escrita desta seção. Além da retomada cronológica, o autor analisa uma prática educativa orientada pela escrita como trabalho desenvolvida por Gasparotto (2014) e conclui que conduzir a produção de textos com embasamento nessa ancoragem teórico-metodológica auxilia os estudantes a promover melhorias não somente na parte gramatical, mas também nas informações apresentadas ao leitor em seus textos (Menegassi, 2016).

Por sua vez, Ciavolella e Menegassi (2021) delimitam três aspectos sobre os quais se apoia a concepção de escrita como trabalho: “[...] a noção de produção de texto *versus* redação, o papel do professor como coautor da produção e mediador do desenvolvimento da escrita e o do aluno como sujeito do dizer” (Ciavolella; Menegassi, 2021, p. 763). Com esses três princípios básicos, os autores definem as características mais centrais e relevantes para a forma de conceber a escrita em discussão, facilitando, dessa forma, a compreensão e a implementação desse aporte teórico-metodológico em sala de aula tanto pelos professores em atuação quanto por aqueles que estão na formação inicial.

Com a apresentação desse percurso histórico, percebo que a concepção de escrita como trabalho vem sendo construída por diversos pesquisadores ao longo do tempo com o objetivo de subsidiar uma abordagem da produção de textos de forma contextualizada, menos mecânica e mais dialógica. Justamente por isso, é que, na leitura dos diversos teóricos aludidos nesta seção, percebo ecos de noções bakhtinianas como interação discursiva, vontade discursiva, alteridade, gêneros do discurso e seus elementos constitutivos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017) na estruturação da proposta teórico-metodológica discutida.

Na próxima seção, discuto sobre estudos e pesquisas acerca da revisão e da reescrita de textos em práticas educativas.

1.1.2 Escrita, revisão e reescrita na educação linguística

Minha intenção, com este tópico, é que ele se constitua em um espaço para abordar estudos que se debruçam sobre a revisão e a reescrita.

Com relação a essa temática, discuto-a a partir dos estudiosos que apresento a seguir: Antunes (2003, 2010), Araujo (2004), Breidenbach (2006), Fabre (1986), Fiad (1991, 2006, 2009), Garcez (1998), Gasparotto (2020), Gasparotto e Menegassi (2013), Geraldi (2012b [1984]), Haar (2006), Menegassi (1998, 2010, 2016), Menegassi e Gasparotto (2019), Moterani (2012), Passarelli (2012), Philippakos e MacArthur (2016), Philippakos (2017), Sercundes (1998), bem como Trupiano (2006).

Menegassi (2010), amparado por pesquisas de base cognitivista, aponta as seguintes etapas como constituintes do processo de produção textual em situação escolar: i) **planejamento** – etapa na qual o estudante decidirá, com base em leituras

realizadas em aula, quais ideias serão mobilizadas no texto a ser produzido; ii) **execução** – é o momento em que se produz, efetivamente, o enunciado representativo do gênero discursivo requisitado, considerando sua finalidade e o seu destinatário; iii) **revisão** – pode ser realizada pelo docente, pelos companheiros de classe ou pelo próprio discente que produziu o texto, pensando tanto em questões formais quanto de conteúdo; iv) **reescrita** – vai além de alterar ou corrigir fatores linguísticos e gramaticais, mas também deve incidir sobre as informações; e v) **avaliação** – “[...] momento em que o leitor, no caso o professor, o colega ou o próprio autor, qualificam o texto como adequado à situação sociocomunicativa a que foi produzido” (Menegassi, 2010, p. 95).

Quanto ao apresentado, é importante destacar que a organização proposta possui a finalidade didática de delinear e facilitar a compreensão sobre como a produção de um texto pode acontecer e que, em muitos casos, esses estágios podem se dar em ordens distintas do que foi exposto, já que eles são recursivos (Menegassi, 2010).

Assim, “[...] os modelos psicológicos admitem uma certa separação entre as etapas, mas também admitem que essas etapas ocorrem simultaneamente e que haja alguma recursividade, isto é, que as etapas podem se repetir” (Fiad, 2006, p. 12). Isso leva ao entendimento de que a revisão e a reescrita podem acontecer em qualquer momento do processo de elaboração do texto e não somente depois de ele ser dado como concluído (Fiad, 2006; Gasparotto; Menegassi, 2013).

Apesar dessa recursividade, é válido destacar que, consoante Menegassi (1998, p. 214), “[...] a reescrita deve ser vista como um processo que surge da revisão”. Dessa forma, entendo que as alterações realizadas em um texto durante ou após sua elaboração são, via de regra, precedidas por alguma forma de retomada da escrita, ou seja, por algum tipo de revisão, de modo que esta preceda a reescrita. Logo, como afirmam Gasparotto e Menegassi (2013, p. 30), “[...] a revisão é uma condição para a reescrita”.

Passarelli (2012, p. 159-160) conceitua a revisão como um passo que

[...] exerce a função de proceder à *leitura* do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. O próprio termo *re-visão* já define essa etapa: ver de novo.

A partir da definição apresentada, compreendo que o ato de revisar envolve uma (re)leitura de natureza crítica, reflexiva e avaliativa do texto em processo de produção. Ressalto, também, que a colaboração do professor e dos colegas de classe é de grande importância para que o estudante consiga desenvolver esse olhar crítico-reflexivo-analítico¹¹ para a produção textual. É a partir do desenvolvimento dessa visão avaliativa que o estudante conseguirá reconhecer as melhorias possíveis de serem implementadas em seu texto (Menegassi; Gasparotto, 2019).

Quanto à reescrita, baseando-me nas reflexões de Menegassi (1998)¹², compreendo-a como a promoção de alterações a uma determinada versão de um texto, dando origem a uma nova versão desse material textual. Nesse sentido, considero pertinente destacar o papel precursor de Geraldi (2012b [1984]) no que se refere à proposta de reescrever textos em aulas de Língua Portuguesa, já que, segundo o referido autor, “O objetivo essencial da análise linguística¹³ é a reescrita do texto do aluno” (Geraldi, 2012b [1984], p. 74).

Ao ter em mente as modificações realizadas na reescrita, quer por iniciativa do próprio autor, quer motivadas por sugestões dadas pelo professor e/ou pelos colegas durante a etapa de revisão do texto, torna-se importante considerar as “operações linguístico-discursivas” (Menegassi, 2016, p. 207) de revisão textual, denominadas assim a partir da revisitação e da ampliação de estudos realizados por Fabre (1986), Fiad (1991), Geraldi (1996), Menegassi (1998) e Moterani (2012). Menegassi (2016, p. 207) apresenta-as da seguinte forma:

- a) acréscimo ou adição: acréscimo de elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, palavra, sintagma, frase, parágrafo, informação à manutenção da coerência do texto;
- b) substituição: substituição de termos e ideias que não colaboram para a coerência do texto, nos níveis sintáticos, semânticos e

¹¹ O emprego da expressão **crítico-reflexivo-analítico(a)** teve como base minhas leituras de Aliberti (2013), Araujo (2004), Garcez (1998), Mendes (2020), Menegassi (2010), Menegassi e Gasparotto (2019), Passarelli (2012), Philippakos e MacArthur (2016), bem como Philippakos (2017). Entendo que possa haver outros autores que propõem discussões semelhantes aos que foram citados, porém, foram esses, dentre aqueles que compõem a fundamentação teórica deste trabalho, que me levaram a optar pelo uso da expressão em destaque. As demais ocorrências do termo, deste ponto em diante, não mais serão acompanhadas de referência.

¹² De modo mais específico, na ideia de que a reescrita se dá em decorrência da revisão (Menegassi, 1998).

¹³ Na compreensão de Geraldi (2012b [1984], p. 74), “A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações; etc.”.

pragmáticos;

c) supressão: retirada sem substituição de determinada unidade do texto e sem prejuízo à coerência textual;

d) deslocamento: permuta de elementos que acabam por modificar a ordem no processo de encadeamento das informações no texto. É transferência de unidades do texto dentro do próprio corpo textual (Menegassi, 2016, p. 207).

As operações apresentadas podem ser visualizadas quando são comparadas diferentes versões de um mesmo texto produzidas por estudantes ao longo do processo de produção textual em situação educativa e são muito profícuas quando se tem como objetivo analisar essas transformações, compreendendo, ou tentando compreender, suas causas a partir do contexto de sua realização.

No bojo dessa discussão, é válido compreender a importância da promoção de situações didático-pedagógicas para que os estudantes revisem e reescrevam suas produções. Autores como Antunes (2003), Costa Val *et al.* (2009), bem como Sercundes (1998) já questionaram a falta de incentivo aos momentos de revisão e de reescrita na escola. Sendo assim, é importante destacar que essas etapas da produção textual contribuem para que os discentes desenvolvam e aprimorem sua escrita (Menegassi, 2016).

Isso se dá pelo fato de que, nessas ocasiões, o estudante estará em uma situação na qual transitará entre os papéis de autor e leitor do texto em processo de construção (Garcez, 1998; Geraldi, 1996; Menegassi; Gasparotto, 2019; Passarelli, 2012; Philippakos; MacArthur, 2016), possibilitando, assim, a reflexão sobre sua produção, bem como sobre a própria ação de escrever. Haar (2006) aponta, ainda, que a revisão possibilita aos alunos uma melhor compreensão de seu pensamento e dos assuntos sobre os quais eles refletem para realizar a escrita.

Além disso, em decorrência da prática de revisar e reescrever, o aluno será levado a perceber que “[...] textos corretos também merecem uma análise e uma retomada com o objetivo de explorar outras possibilidades linguísticas” (Fiad, 2009, p. 157), o que contribuirá para afastar o caráter punitivo que, certas vezes, a revisão e a reescrita assumem, sobretudo, para alunos com mais dificuldades (Breidenbach, 2006; Trupiano, 2006), diminuindo, assim a resistência desses estudantes frente a essas práticas (Haar, 2006).

Desse modo, um trabalho com revisão e reescrita em contexto escolar deve “[...] encontrar formas de quebrar essas barreiras, para ajudar *todos* os escritores a

ver a revisão como uma oportunidade de descortinar o que eles realmente querem dizer e de descobrir novas formas de dizê-lo” (Trupiano, 2006, p. 178, tradução própria)¹⁴. Para tanto, é crucial que o olhar dos estudantes seja direcionado às características do gênero discursivo que está sendo estudado, às ideias, à organização geral dessas informações no texto, à adequação em relação ao leitor, bem como aos aspectos gramaticais.

Embora, todos esses fatores devam ser considerados, é importante que o foco principal da revisão não esteja nas questões linguístico-gramaticais, mas nas nuances textuais e discursivas inerentes à produção do texto (Antunes, 2003, 2010; Breidenbach, 2006; Gasparotto, 2020; Haar, 2006; Jesus, 1998; Menegassi, 2010; Menegassi; Gasparotto, 2019).

Corroborando essa ideia, Gasparotto (2020, p. 229) afirma que

A organização das informações no discurso pode ser o ponto de partida para a revisão dialógica, pois seu entendimento conduz ao desenvolvimento de outras habilidades igualmente importantes, como a pontuação, a coesão e o atendimento ao interlocutor.

O excerto evidencia a primazia dos fatores sociais, contextuais e discursivos em relação àqueles estritamente linguísticos na prática da revisão textual, o que aponta para uma forma diversa daquela mais tradicional, que privilegia a gramática e a ortografia em detrimento do sentido do texto como um todo enunciativo (Antunes, 2003). Menegassi e Gasparotto (2019), por exemplo, destacam que, ao ser realizada de forma dialógica, a revisão deve permitir que os estudantes conheçam as especificidades do gênero que estão estudando, bem como as exigências do contexto em que é produzido, de forma que a escrita possa ser entendida pelos educandos como uma prática social.

Não se trata, portanto, de desconsiderar os aspectos linguístico-gramaticais, mas de abordá-los após a adequação dos fatores extraverbais nos processos de revisão e de reescrita, pois “[...] o ‘correto’ precisa ser definido em um contexto e para um propósito específico, sem o conforto de regras sólidas e invariáveis” (Haar, 2006, p. 16, tradução própria)¹⁵.

¹⁴ No original: “[...] to find ways to break down these barriers, to help *all* writers see revision as an opportunity to uncover what it is they really want to say, and to discover new ways to say it”.

¹⁵ No original: “[...] ‘correct’ needs to be defined in a context and for a particular purpose, without the comfort of solid, unvarying rules”.

Nesse sentido, Fiad (2006) orienta que não se abordem muitos aspectos problemáticos ao mesmo tempo em uma aula em que os estudantes revisam e reescrevem seus textos, mas que o docente delimite, embasado na leitura das produções, quais são as questões mais importantes para serem trabalhadas com a turma. Avalio que essa opção metodológica auxilia os estudantes a manter o foco em uma quantidade menor de problemas por vez, o que favorece a ampliação de seus saberes sobre a escrita. Outra indicação da autora refere-se à possibilidade de que sejam feitas reescritas tanto de produções na íntegra quanto de trechos de textos (Fiad, 2006).

Entretanto, é preciso destacar que reescrever um texto não é garantia absoluta de um aprimoramento de sua qualidade (Araujo, 2004; Breidenbach, 2006; Menegassi, 1998). Menegassi (1998) explica que o resultado da revisão e da reescrita de uma produção textual pode ser uma nova versão do texto com qualidade idêntica, maior ou menor em relação à primeira versão. Nesse sentido, Breidenbach (2006) sugere que, quando a qualidade do texto revisado for inferior, não se deve diminuir a nota do estudante, mas, pelo contrário, dar crédito à dedicação empreendida pelo aluno na tarefa de repensar seu texto, de modo a incentivar que ele não hesite em fazer experimentações com as variadas formas de escrever durante o processo de construção textual.

Ressalto, desse modo, que é desejável que a revisão e a reescrita sejam orientadas por princípios dialógicos (Menegassi; Gasparotto, 2019) e que atividades dessa natureza sejam propostas com frequência nas salas de aula de línguas (Menegassi, 1998) no intuito de permitir o amadurecimento dos estudantes enquanto produtores de texto.

Outro aspecto que considero importante para ser aprofundado nessa discussão são as situações em que os estudantes atuam como revisores de textos dos colegas ou de autores desconhecidos por eles. Para cumprir esse propósito, amparo-me nas pesquisas de Aliberti (2013), Araujo (2004), Boscolo e Ascorti (2004), Fiad (2006), Garcez (1998), Mendes (2020), Philippakos (2017); Philippakos e MacArthur (2016); Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004), Serafini (1995), Smolka (2008), Spinillo (2015), bem como Trupiano (2006).

Nesse sentido, autores como Fiad (2006), Serafini (1995), Trupiano (2006) preveem, em seus estudos, a reunião dos estudantes em grupos como uma alternativa ao trabalho individual de revisão e reescrita.

Fiad (2006) pontua que a reescrita pode ocorrer individualmente, mas também coletivamente, tendo o professor à frente da turma coordenando as discussões e registrando as opções de escrita do grupo no quadro. Além disso, a autora também aponta como possibilidades

[...] reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e propõe alterações), reescrita em grupos de quatro ou cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores) (Fiad, 2006, p. 54).

Serafini (1995) orienta que seja observada a diversidade na constituição dos grupos para trabalhar na correção dos textos, de modo que as equipes sejam compostas por estudantes com diferentes níveis de conhecimento e traços de personalidade a fim de obter-se um equilíbrio.

Trupiano (2006), por sua vez, salienta que a atividade de revisar e reescrever um texto em grupo instaura um ambiente democrático, no qual todos os membros do agrupamento podem expressar-se e, assim, compartilhar o processo de construção dos saberes com os demais.

Ressalto que são várias as contribuições da revisão e da reescrita grupais para o desenvolvimento dos estudantes enquanto produtores de texto. Quanto a isso, Mendes (2020) demonstrou que esse tipo de atividade: i) fomenta a socialização dos estudantes; e ii) permite aprender a ler para avaliar o próprio texto em um processo que se inicia na leitura das produções alheias, de modo que, posteriormente, isso passe a refletir-se em um aprimoramento da escrita dos próprios alunos, sobretudo devido aos saberes, impressões e dúvidas compartilhadas no decorrer das interações.

No que tange à revisão em pares, Boscolo e Ascorti (2004) apontam que revisar o texto do colega, de forma colaborativa, contribui para que os estudantes consigam reconhecer melhor as lacunas de informações que afetam negativamente a compreensão do leitor sobre o escrito, bem como prever, na ocasião de produção e revisão textual independente, quais informações é preciso incluir no texto para que os leitores compreendam-no satisfatoriamente.

Nesse mesmo sentido, Philippakos e MacArthur (2016) argumentam que a revisão em pares é benéfica não apenas para aquele estudante que tem seu texto revisado, mas também para o colega que atua como revisor, pois, a partir dessa

atividade, ele se posicionará como leitor e passará a ter maior consciência do público-alvo para quem o texto é escrito. Ademais, os autores ponderam que

[...] avaliar o trabalho dos outros e dar *feedback* pode contribuir para as habilidades de leitura crítica dos estudantes e melhorar a compreensão deles sobre os critérios avaliativos e como aplicá-los para fazer revisões. Esse conhecimento aprimorado sobre avaliação e revisão pode se transferir para a revisão de sua própria escrita porque o processo é essencialmente o mesmo (Philippakos; MacArthur, 2016, p. 421, tradução própria)¹⁶.

Nessa esteira, Aliberti (2013, p. 185) corrobora as afirmações anteriores expondo que a revisão coletiva de um texto “[...] propicia uma análise crítica de uma produção escrita tendo a compreensão do que se deseja transmitir como objetivo maior”. Assim, compreendo que revisar o texto escrito por outra pessoa pode ser uma preparação para a posterior revisão do próprio texto adotando uma postura crítico-reflexivo-analítica.

Mendes (2020) constatou, como ponto positivo de sua pesquisa, o fato de os textos revisados pelos educandos terem sido redigidos por estudantes comuns, ou seja, não serem apenas representações de redações nota 1000, produzidas, em geral, por docentes ou estudantes destaques, trazendo, assim, mais concretude à prática pedagógica. Avalio que essa proposta é positiva no sentido de contribuir para a ruptura do individualismo que permeia muitas das ações educativas, pois mostra aos educandos: i) que o outro também comete deslizos e possui dificuldades; ii) que a escrita não fica perfeita logo após a primeira versão de um texto, mas que uma boa produção é fruto de um trabalho do autor sobre o que se escreveu (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]).

Ainda no tocante a práticas pedagógicas em que o discente lê a produção textual de um colega de classe, Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004) explicam que essas ocasiões são oportunidades para que o aprendiz contraste o modo como ele realizou a proposta de escrita solicitada pelo docente e a forma como seu companheiro o fez. Segundo os autores, a partir disso, o educando “[...] expande seu repertório e conhecimento sobre textos para além da sua própria

¹⁶ No original: “[...] evaluating the work of others and giving feedback may support students’ critical reading skills and improve their understanding of evaluation criteria and how to apply them to make revisions. This increased knowledge of evaluation and revision may transfer to revision of their own writing, because the process is essentially the same”.

produção” (Rijlaarsdam; Couzijn; Van den Bergh, 2004, p. 201, tradução própria)¹⁷. Compreendo que isso pode ajudar os estudantes a perceber que existem várias formas adequadas de produção de um mesmo texto que realize adequadamente um dado gênero discursivo.

Complementando essa ideia, Philippakos (2017) considera que propor a revisão textos de autoria desconhecida pelos discentes cria um ambiente mais favorável, no qual os aprendizes sentem-se mais à vontade para fazer comentários e indicar pontos negativos.

Em relação à importância do outro como colaborador para a formação de um indivíduo como escritor, Garcez (1998, p. 68) destaca que “[...] o domínio da própria autonomia nessa área é também construído na interação social”. Para a autora, o escritor autônomo, no âmbito da escola, se constroi na interação com outras produções textuais e discursos que circulam socialmente; com o professor; com os colegas; e com o interlocutor a quem o texto é endereçado (Garcez, 1998).

Complementando a discussão, considero pertinente trazer à tona uma crítica feita por Smolka (2008) a respeito de como as atividades relacionadas à escrita acontecem de modo individualista nas escolas. Em pesquisa envolvendo estudantes em fase de alfabetização, a pesquisadora afirma haver, nas salas de aulas, um “[...] mito da auto-suficiência [sic] que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os ‘fracos e incompetentes’” (Smolka, 2008, p. 50), o que vai, justamente, na contramão do que me proponho com esse estudo.

Spinillo (2015), ao comparar a revisão e a reescrita realizadas de modo individual e em duplas, concluiu que o trabalho colaborativo levou os estudantes a considerarem tanto aspectos formais quanto os relativos ao conteúdo dos textos revisados, o que chama atenção para uma visão mais ampla da escrita e do próprio texto como enunciado (Bakhtin, 2015, 2016; Brait; Melo, 2006) proporcionada por situações de revisão em grupos.

Uma recomendação importante presente na literatura é a preparação prévia dos estudantes para a revisão de um texto alheio. Nesse sentido, Philippakos (2017) alerta que, caso não sejam devidamente preparados para a realização desse tipo de atividade, os educandos podem realizar comentários superficiais ou apenas atinentes a desvios gramaticais e ortográficos nos escritos dos colegas. Esse processo preparatório, segundo a autora, envolve: i) o ensino de critérios baseados

¹⁷ No original: “[...] extends her repertoire and knowledge about texts beyond her own production”.

no gênero trabalhado, para que sejam utilizados pelos estudantes na leitura avaliativa dos textos; ii) demonstrações em voz alta feitas pelo professor, mostrando aos discentes como ele avalia e comenta as produções textuais (Philippakos, 2017).

Um problema possível de ser enfrentado no trabalho com as revisões e reescritas em duplas ou grupos é a falta de participação dos estudantes (Mendes, 2020). Nessa seara, é importante a busca pela compreensão dos motivos que levam à resistência dos estudantes em participar. No trabalho de Mendes (2020), causas como falta de interesse, sonolência e pouca disposição foram apontadas como responsáveis pela baixa interação de alguns alunos. A autora também reconhece que certos discentes disputavam entre si para demonstrar que sabiam mais que seus colegas sobre algum assunto ou regra de gramática e que isso foi um empecilho para a ampliação colaborativa de conhecimento (Mendes, 2020).

Cumprе salientar, porém, que as situações de revisão e de reescrita em pares, em grupos ou mesmo coletivamente com toda a turma não devem substituir a revisão feita pelo docente nos textos dos alunos, mas serem empregadas como uma parte do processo educativo (Araujo, 2004; Mendes, 2020).

Araujo (2004), por exemplo, verificou que, em muitas situações, os estudantes eram capazes de perceber aspectos inadequados no texto revisado e, em certos casos, até mesmo sabiam sugerir possibilidades para melhorá-lo, mas tinham dificuldades para justificar teoricamente suas sugestões. A pesquisadora também concluiu que

Embora as crianças tenham tangenciado ou se debruçado sobre aspectos variados, interessantes e importantes, é preciso considerar a questão dos limites do repertório de recursos das crianças e os limites da contribuição do par, no sentido de avançar em suas possibilidades de produção, revisão e análise da língua. A modalidade de revisão em pares, em situação de aprendizagem da escrita, certamente não pode ser a única, nem essa é a proposta que aqui se faz. A revisão e reescrita colaborativa deve ser vista como uma modalidade de trabalho que se articula a uma rede de outras práticas em torno dos textos, para que, da variação, se vá constituindo o enriquecimento e a autonomia da produção textual do aluno (Araujo, 2004, p. 199).

Diante disso, percebo que a revisão realizada pelo educador no texto escrito pelos estudantes mantém sua relevância para o aprimoramento da escrita desses aprendizes. Isso também ficou demonstrado na pesquisa de Mendes (2020), na

qual, ao serem indagados sobre sua predileção em relação à revisão feita colaborativamente com toda a turma, pelo professor ou pelo próprio aluno em seu texto, os estudantes manifestaram-se no sentido de que “[...] a revisão colaborativa, em parceria com a revisão do professor, é a melhor estratégia para ajudá-los na melhoria da escrita” (Mendes, 2020, p. 150). Esse fato indica uma valorização das contribuições e do conhecimento linguístico do professor pelos estudantes.

Assim, compreendo que, seja nas atividades de revisão em pares, grupais ou simultaneamente com toda a turma, o professor é o especialista da área de linguagens e, nessa condição, é aquele que: i) auxilia os estudantes a refletirem sobre a atividade de escrever e suas implicações sociais, bem como sobre os aspectos que tornam um texto mais ou menos adequado (Antunes, 2003; Geraldi, 1997 [1991]; Haar, 2006; Passarelli, 2012); ii) seleciona os textos a serem revisados e reescritos, bem como os aspectos das produções mais prementes a serem trabalhados junto aos alunos (Costa Val *et al.*, 2009; Fiad, 2006); iii) propõe e organiza metodologicamente o desenvolvimento da aula (Aliberti, 2013; Gasparotto, 2020); e iv) na condição de interlocutor com mais experiência nas questões linguísticas, textuais e discursivas, ajuda os estudantes a superar suas limitações (Vigotski, 2001, 2007) enquanto produtores de textos.

A próxima seção apresenta discussões sobre conceitos bakhtinianos nos quais me amparo como aporte teórico para analisar os dados desta tese.

1.2 Interação discursiva e outros conceitos bakhtinianos

Como, neste trabalho, adoto a concepção de linguagem como interação, considero relevante elucidá-la mobilizando as ideias do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2002, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) bem como de pesquisadores brasileiros que discutem e explicam as obras produzidas por esse grupo de estudiosos (Acosta Pereira; Rodrigues, 2010; Brait; Melo, 2006; Fuza; Rodrigues, 2022; Garcez, 1998; Menegassi, 2011; Menegassi; Gasparotto, 2019; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022; Sobral, 2009). O percurso de discussão passará pelos seguintes conceitos: enunciado, contexto extraverbal, cadeia enunciativa, relações dialógicas, gênero discursivo, interação discursiva, endereçamento/interlocutor e heterodiscurso (Bakhtin, 2002, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019).

Os estudos do Círculo de Bakhtin assumem que os sentidos são produzidos a

partir de enunciados, que envolvem a interação entre sujeitos inseridos em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Assim, nesse modo de conceber a linguagem, ela não é vista como ação monológica, nem simplesmente como um sistema semiótico, tampouco como mera expressão subjetiva do pensamento do indivíduo, mas como ato dialógico e organizado sócio-historicamente (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017).

Neste caso, é importante considerar que o enunciado concreto é a “[...] *real unidade* da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 28) em contraste com a “oração” (Bakhtin, 2016, p. 31), que é concebida apenas como uma “*unidade da língua*” (Bakhtin, 2016, p. 31), com existência independente de um contexto específico (Bakhtin, 2016). Nesse sentido, “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 28).

Para compreender o sentido de um dado enunciado, é fundamental considerar mais que apenas sua materialidade e olhar para seus aspectos extraverbaes, ou seja, para aqueles que estão além dos elementos que compõem a estrutura linguística (Brait; Melo, 2006; Volóchinov, 2019).

Esse *contexto extraverbal* do enunciado é composto por três aspectos: 1) o *horizonte espacial comum* dos falantes (a unidade do visível [...]); 2) o *conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois*; e finalmente 3) a *avaliação comum* dessa situação (Volóchinov, 2019, p. 118-119).

Baseando-me na explicação de Volóchinov (2019), compreendo que o primeiro item – “[...] o *horizonte espacial comum* dos falantes” (Volóchinov, 2019, p. 118) – corresponde ao local/espço em que se dá a interação com tudo o que nele há, no caso de interações orais nas quais os interlocutores se encontram no mesmo ambiente; já nos textos escritos, avalio que a correspondência possa ser feita com o suporte que abriga e torna o enunciado disponível ao leitor (folha de sulfite, livro, *site*, perfil de rede social, etc.).

Quanto ao segundo ponto – “[...] o *conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois*” (Volóchinov, 2019, p. 119) – avalio, ancorado em Volóchinov (2019), que se refira ao momento histórico da interação e aos fatos acontecidos na época; pensando, especificamente, no texto verbal escrito, podem ser considerados, além dos fatores já mencionados, a data de publicação e os

acontecimentos que estavam em ocorrência naquele período, bem como o que o leitor conhece a respeito do autor.

Por fim, em relação ao terceiro tópico – “[...] a *avaliação comum* dessa situação” (Volóchinov, 2019, p. 119) – interpreto que envolva o posicionamento axiológico do locutor tanto em relação a seu interlocutor quanto ao que é abordado/discutido no enunciado, bem como o posicionamento do interlocutor em relação ao enunciador e às temáticas em discussão (Volóchinov, 2019).

Portanto, a partir do que explica Volóchinov (2019), compreendo que aspectos contextuais tais como a situação comunicativa, o momento histórico, bem como os propósitos e as avaliações dos interlocutores são tão atuantes na determinação dos sentidos produzidos por um dado enunciado concreto quanto sua materialidade linguística, responsável pelo primeiro contato com o interlocutor.

É importante compreender, também, que os enunciados não existem apartados uns dos outros. Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 26) afirma que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Isso quer dizer que eles ligam-se e respondem a enunciados precedentes (do próprio autor e de outras pessoas) ao mesmo tempo em que almejam, dos interlocutores, reações e/ou respostas, que podem se consumir em forma de enunciados vindouros (Bakhtin, 2016)¹⁸.

Logo, “[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas em prol das quais ele, em essência, é criado” (Bakhtin, 2016, p. 62). Isso evidencia que não produzimos discurso arbitrariamente, mas orientados pelas expectativas que temos em relação a seus efeitos (Bakhtin, 2016). Nesse sentido, Sobral (2009, p. 40) afirma que “[...] ainda ‘respondemos’ aos gregos e nossos discursos já estão ‘interrogando’ gerações futuras que não vamos ver”, demonstrando que esse processo de retomadas e antecipações é incessante.

Sendo assim, ao longo dessa “[...] cadeia de comunicação discursiva [...]” (Bakhtin, 2016, p. 62), os enunciados vão relacionando-se uns com os outros. As variadas formas de estabelecimento de vínculos entre eles são denominadas por Bakhtin (2016, p. 92) de “relações dialógicas”. O autor explica que elas

[...] são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na

¹⁸ Acosta Pereira e Rodrigues (2010, p. 149) nomeiam os enunciados pregressos como “já-ditos” e os ulteriores como “pré-figurados”.

comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (Bakhtin, 2016, p. 92).

Isso aponta para a diversidade enunciativa que caracteriza a realidade social, de forma que o discurso sobre um determinado tema é sempre heterogêneo, na medida em que está, de alguma maneira, conectado com enunciados alheios sobre o mesmo assunto (Bakhtin, 2016).

Outro aspecto fundamental a ser considerado é que, na sociedade, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os denominados *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12), que se fazem presentes em todas as interações das quais os indivíduos participam em sua vida diária (Bakhtin, 2016).

As propriedades dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016), são: i) **conteúdo temático**¹⁹ – o que é possível ser dito, ser abordado, em um dado gênero²⁰ (as notícias, por exemplo, costumam tratar de fatos relevantes no âmbito social), bem como o que se diz ou é abordado em uma realização específica de um gênero discursivo²¹ (é possível, por exemplo, que uma notícia publicada em um determinado *site* local informe sobre a visita de uma figura pública a um município); ii) **construção composicional** – a maneira como o gênero organiza os elementos em sua constituição; e iii) **estilo** – escolha de recursos linguísticos, da forma de utilização da língua convocada por um determinado gênero e pelo contexto de interação.

Bakhtin (2016, p. 15, grifo próprio) propõe ainda o agrupamento dos gêneros discursivos em: “[...] **primários** (simples) e **secundários** (complexos)”. Ancorando-me em Volóchinov (2017, p. 213), compreendo que os gêneros

¹⁹ Fuza e Rodrigues (2022) explicam que as obras do Círculo de Bakhtin manifestam três formas diferentes de compreender o tema: “[...] (1) tema como o sentido total da enunciação, o acontecimento, a realidade e o momento no qual, axiologicamente, interagem conteúdo e forma; (2) tema como a relação entre significação e valoração do signo ideológico; e (3) tema como objeto da enunciação/do enunciado” (Fuza; Rodrigues, 2022, p. 1). Segundo as autoras, no texto *Os gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016), a compreensão sobre tema vincula-se à terceira vertente e é possível chegar às seguintes constatações sobre o conceito: “[...] (1) voltado ao objeto da enunciação; (2) ganha conclusibilidade em função de condições definidas pelo autor; (3) compreendido como o tema do enunciado/conteúdo temático do enunciado e tema típico/conteúdo temático típico do gênero” (Fuza; Rodrigues, 2022, p. 23).

²⁰ Fuza e Rodrigues (2022, p. 23) descrevem essa concepção como “[...] tema típico/conteúdo temático típico do gênero”.

²¹ Fuza e Rodrigues (2022, p. 23) descrevem essa concepção como “[...] tema do enunciado/conteúdo temático do enunciado”.

pertencentes à primeira categoria possuem um vínculo mais estreito com a “[...] ideologia do cotidiano”, enquanto os da segunda integram “Os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião”. Assim, é possível caracterizar o texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem como um gênero secundário²², tendo em vista que se origina e circula no campo da educação escolar, um sistema ideológico estabelecido socialmente.

Os sentidos, nesses contextos de interação, não advêm unicamente das formas linguísticas, mas são frutos da interação entre os interlocutores em uma situação enunciativa específica (Bakhtin, 2016). Assim,

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. 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” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Logo, a presença do **outro** com quem se interage é condição *sine qua non* para que os enunciados e os discursos tomem forma e circulem socialmente (Bakhtin, 2016), de modo que “[...] na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (Volóchinov, 2017, p. 204).

Em complemento a essa noção, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 109) apontam que:

Sempre que o sujeito fala, escreve ou apenas pensa algo, o faz dirigindo-se a alguém, ainda que seja para o outro de si mesmo. É o *outro* que o constitui como sujeito, visto que ele é a motivação para qualquer enunciação. E essa comunicação com o outro acontece por meio da interação.

Esse outro bem como seu “campo aperceptivo da percepção” (Bakhtin, 2016, p. 63) são levados em consideração no momento em que um interlocutor produz seus enunciados, ou seja, ao fazer suas escolhas enunciativas, o locutor tem seu

²² Assim como Oliveira (2016), Prado e Morato (2016), considero o texto dissertativo-argumentativo solicitado no Enem como um gênero discursivo, uma vez que ele detém os elementos caracterizadores definidos pela teoria bakhtiniana – conteúdo temático, organização composicional e estilo – para ser considerado como tal (Oliveira, 2016), além de ser dotado de função/propósito social e de seguir padrões que lhe conferem relativa estabilidade (Prado; Morato, 2016).

interlocutor em mente e baliza a constituição de seu discurso por fatores como

[...] até que ponto ele [o interlocutor] está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um determinado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias [...] (Bakhtin, 2016, p. 63-64).

Logo, a constituição do enunciado se dá em função do destinatário, daquele que se situa do outro lado da ponte estabelecida por meio da palavra e que fomenta a interação, pois quem enuncia “[...] constrói sua enunciação em território alheio, no campo aperceptivo do ouvinte” (Bakhtin, 2015, p. 56). Assim, consoante Bakhtin (2015, 2016) e Sobral (2009), as escolhas oracionais e frasais feitas por quem elabora um enunciado se dão em função da percepção e da representação que o enunciadador tem de seus interlocutores, bem como são guiadas pela concepção que ele tem do enunciado em sua íntegra.

Esse parceiro, de quem se espera uma resposta ou reação frente ao enunciado, pode assumir diversas formas. Bakhtin (2016, p. 104), por exemplo, considera, além do destinatário a quem o locutor endereça seu enunciado, a existência de um “supradestinatário superior”, que é “[...] invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo [...]” (Bakhtin, 2016, p. 105) e que determina como os enunciados devem ser produzidos.

Apoiando-se nessas ideias bakhtinianas, Garcez (1998) trata de três tipos de destinatário: i) **real** – aquele palpável, tangível e perceptível no ato interativo, ii) **virtual** – idealizado pelo enunciadador como seu provável parceiro de interação; e iii) **superior** – “[...] formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer” (Garcez, 1998, p. 61).

Menegassi (2011) discorre sobre essas variedades de destinatários no contexto de um trabalho com a redação de vestibular em sala de aula. O autor explica que, nessa situação, o interlocutor real é o professor, pois é para ele que o estudante direciona seu texto, é ele quem o aluno vê e percebe sensorialmente como leitor do que produz; o virtual é o grupo de examinadores e avaliadores da redação, pois são eles que o candidato tem em mente ao fazer suas escolhas no momento de escrever; e o superior é a voz institucional da universidade que dita as regras a serem seguidas para escrita na prova.

A análise de Menegassi (2011) é adaptável para a redação do Enem, pelo fato

de também ser um exame para conduzir ao ensino superior. A diferença, porém, é que, na realização da prova nacional, o candidato não tem acesso ao interlocutor real, pois não sabe exatamente quem são os indivíduos que avaliarão seu texto e, portanto, escreve-o sob a influência apenas do interlocutor virtual – representação mental que o candidato faz dos corretores de sua redação (Menegassi, 2011) – e do superior – o MEC/Inep.

Outro fator necessário a se considerar é que nossas interações sociais emergem em um ambiente heterodiscursivo (Bakhtin, 2015). Para Bakhtin (2015, p. 29-30), o heterodiscurso²³ é

A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagem (sic) das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos) [...].

Assim, o heterodiscurso caracteriza-se pela multiplicidade de vozes sociais que circulam no entorno dos indivíduos, ou seja, “[...] se refere a um entrelugar no qual diversas vozes sociais perpassam umas pelas outras para formar novas vozes sociais” (Santos; Lopes; Moraes, 2022, p. 8258). Cada uma delas traz consigo uma forma de significar os acontecimentos, pois elas “[...] são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos” (Bakhtin, 2015, p. 67). Santana e Nascimento (2018, p. 294) corroboram essa ideia ao afirmarem que

Essas vozes sociais [...] constituem um feixe de sentidos, de tons apreciativos que expressam um posicionamento axiológico, tendo em vista o momento histórico de produção, recepção e o meio de circulação de uso da língua.

Com base nisso, é possível afirmar que reconhecer o heterodiscurso envolve

²³ Esse conceito está presente na obra *Teoria do romance I: A estilística* (Bakhtin, 2015), traduzida do russo por Paulo Bezerra. O estudioso explica que, em traduções anteriores desta obra, o conceito de *raznoréchie* costumava ser traduzido como **heteroglossia** ou **plurilinguismo**, mas que essas denominações não traziam com exatidão a ideia pretendida por Bakhtin. Diante disso, Bezerra optou por traduzir o conceito como **heterodiscurso** justificando que o termo tem maior familiaridade com o português e mais proximidade com a noção original bakhtiniana (Bezerra, 2015).

estar atento à diversidade de pensamentos, aportes culturais e grupos sociais que integram a coletividade. Além disso, nesse processo de encontro social das diferentes vozes, em que uma atua responsivamente em relação à outra, “[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 57) ou “[...] podem ser recontados com um variado grau de reassimilação” (Bakhtin, 2016, p. 58). Portanto, quando passa a ser mobilizado por outro enunciador, um determinado enunciado pode sofrer alterações em sua entonação original, a depender dos propósitos com os quais essa apropriação é feita, o que é definido como um processo de reacentuação (Bakhtin, 2016).

Aprofundando a discussão, é válido frisar que Bakhtin (2015) delineia a noção de heterodiscurso a partir da análise de romances, evidenciando as diferentes vozes que coexistem nesse gênero do discurso. Compreendo, entretanto, que o conceito também possa ser empregado para analisar outros gêneros discursivos em diferentes campos comunicativos. Nesse sentido, um exemplo é a pesquisa de Cavalcante Filho (2022), que analisa textos de divulgação científica em busca de marcas heterodiscursivas reveladoras da combinação de diferentes vozes nesses discursos, além de descrever como elas são mobilizadas pelos autores desses textos.

Outro exemplo é o trabalho de Santos, Lopes e Moraes (2022), que envolve a identificação de indícios de heterodiscurso em falas feitas por professores enquanto assistem a filmagens de sua própria atuação em aula, evidenciando que a heterodiscursividade pode se dar internamente no discurso do docente, entre o seu “eu” do presente (aquele que está assistindo à gravação) e seu “eu” de outrora (o que estava em atuação no momento em que o vídeo foi feito ou o “eu” de práticas de ensino anteriores à gravação do material). Os pesquisadores destacam, também, a presença da voz do aluno nos enunciados dos docentes (Santos; Lopes; Moraes, 2022).

De modo semelhante às pesquisas discutidas, este trabalho convoca o conceito de heterodiscurso (Bakhtin, 2015) para iluminar uma situação que se desenrola em um contexto extraliterário, neste caso, aulas de língua portuguesa nas quais são analisadas as interações entre estudantes uns com os outros e com o professor durante a realização de atividades de produção textual escrita. Assim, as ideias discutidas permitem concluir que “[...] a interação discursiva é a realidade

fundamental da língua” (Volóchinov, 2017, p. 219) e que ela pode ocorrer no âmbito da oralidade, da escrita ou de outros modos semióticos que permitam a produção de sentidos.

Encerro, dessa forma, essa subseção para, na próxima, abordar aspectos teóricos referentes à interação em uma visada cognitiva.

1.3 O outro e seu papel na construção de saberes

O intuito desta seção é discutir a importância das relações estabelecidas com as pessoas que circundam um indivíduo para seu processo de construção de saberes e, logo, para o seu desenvolvimento. Para lograr tal intento, mobilizo, os estudos de Vigotski (2001, 2007), por serem precursores dessa discussão, bem como o conceito de andaimagem proposto por Wood, Bruner, Ross (1976) e aprofundado em pesquisas realizadas por Biondo (2015), Chun e Cennamo (2022), Montenegro (2012), Tharp e Gallimore (1988), Van de Pol *et al.* (2012), Van de Pol, Mercer e Volman (2019), bem como por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010).

Os estudos de Lev Semionovitch Vigotski formam um construto muito difundido em se tratando de subsídios teórico-metodológicos para a prática educativa²⁴. Entre as principais contribuições do autor, concentro-me, neste estudo, nos conceitos de internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)²⁵, colaboração e imitação (Vigotski, 2001, 2007).

Vigotski (2007, p. 56) define a “*internalização*” como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”. Nesse sentido, consoante o autor, “*Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente*” (Vigotski, 2007, p. 57). Essa afirmação permite compreender que o desenvolvimento do ser humano tem como ponto de partida as vivências que ele tem em seu ambiente sócio-histórico, ou seja, ocorre de fora para dentro.

Outro aspecto apontado por Vigotski (2007, p. 57) é que, ao internalizar

²⁴ Considero pertinente aliar os estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2002, 2015, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) aos de Vigotski (2001, 2007) tendo em vista a confluência de posicionamentos entre os autores, de modo especial no que tange à alteridade. Além disso, Cole e Scribner (2007) apontam que Vigotski tinha como propósito elaborar uma teoria de base marxista em sua área de conhecimento, o que também é indicado por Grillo (2017) em seu ensaio introdutório sobre a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2017).

²⁵ Também denominado “zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2001, p. 327).

conhecimentos, “*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal*”. Nesse caso, a asserção do autor aponta para a relevância das pessoas com quem um determinado indivíduo interage para o percurso de desenvolvimento desse sujeito.

Também é crucial destacar que, na concepção vigotskiana, a internalização dos saberes e comportamentos disponíveis socialmente não ocorre da primeira vez que alguém realiza uma atividade, mas é fruto de um longo processo que envolve a realização de uma ação específica pelo aprendiz em diversas ocasiões diferentes, consistindo em um movimento que se dá em espiral, ou seja, a cada novo episódio de trabalho com a atividade, avança-se um pouco mais até chegar-se à internalização do conhecimento (Vigotski, 2007). Foi levando esse aspecto em consideração que optei por realizar três propostas de produção textual com os estudantes ao longo da geração de dados, cada uma seguida de um ciclo de revisão e reescrita em grupo, pois, dessa forma, foi possível promover a internalização espiralada apontada pelo teórico russo.

Outro conceito de Vigotski (2007) que assume fundamental importância para este estudo é o de ZDP. Para o autor, ela consiste no espaço intermediário existente entre aquilo que a criança demonstra ser capaz de realizar por seus próprios meios, denominado como zona ou “nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2007, p. 97)²⁶, e aquelas ações ou soluções de problemas que o aprendiz só consegue empreender ao contar com a assistência de um adulto ou de um parceiro mais experiente, o que é definido pelo autor como a zona ou “*nível de desenvolvimento potencial*” (Vigotski, 2007, p. 97).

A partir dessas definições, o autor explica que, enquanto o “nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2007, p. 97) indica aquilo que a criança já desenvolveu em termos de conhecimentos, a ZDP demonstra aquilo que ainda está em fase de amadurecimento e que, um dia, se tornará parte de seu “nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2007, p. 97). Em Vigotski (2007), encontramos a seguinte analogia:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser

²⁶ Também denominado “nível de desenvolvimento atual” (Vigotski, 2001, p. 327).

chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vigotski, 2007, p. 98).

Estabelecendo uma correlação dos estudos vigotskianos com a escrita, Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004, p. 202, tradução própria)²⁷ afirmam que “[...] ao escrever a primeira versão, o aluno de escrita mostra sua habilidade ou *estágio de desenvolvimento atual* como escritor e, ao revisar seu texto, ele agora propositalmente se move adiante em sua *zona de desenvolvimento proximal*”. Isto posto, entendo que o momento da revisão e da reescrita são aqueles em que os estudantes recebem contribuições de pessoas que atuam em sua ZDP, ajudando-os a amadurecerem como produtores de texto.

Deste modo, o conceito de ZDP sinaliza a importância do contato com o outro para o desenvolvimento humano, pois esse processo acontece “[...] somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vigotski, 2007, p. 103).

Nesse sentido, Vigotski (2001) destaca a importância da colaboração para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento. De acordo com o teórico, “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (Vigotski, 2001, p. 328). O autor, porém, afirma existir um ponto limite a partir do qual, mesmo recebendo auxílio do outro, o aprendiz não consegue dar conta da tarefa (Vigotski, 2001). Isso ocorre porque a aprendizagem, segundo Vigotski (2001), se dá por meio da imitação e “[...] a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (Vigotski, 2001, p. 328).

Considero necessário destacar que a imitação de que trata Vigotski (2001) não se refere à reprodução mecânica e sem reflexão do que o outro faz, mas envolve o desenvolvimento gradual, por parte do aprendiz, de meios para realizar, por si só, aquilo que viu o outro fazer, o que não ocorre apenas imediatamente depois acompanhar a performance de quem lhe ensina, mas também em momentos posteriores, nos quais esse outro não esteja presente (Vigotski, 2001)²⁸. Assim, “A

²⁷ No original: “[...] when writing a first version, the writing student shows her ability or *present developmental stage* as a writer, and when revising her text, she now purposefully moves forward in her *zone of proximal development*”.

²⁸ Vigotski (2001) considera que a criança que aprendeu a realizar uma atividade na escola, com

imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 331).

Transpondo essas ideias para o contexto educacional, é possível compreender que, enquanto professor, atuo exatamente na ZDP dos alunos, porém, não sou o único a exercer essa função; ela também pode ser realizada por colegas de turma que tenham experiência no conteúdo trabalhado. Como afirma Vigotski (2007, p. 100), “[...] *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*”.

Assim, todas essas reflexões assumem relevância na análise das interações que integram o *corpus* deste estudo, ao demonstrar como tanto os alunos quanto eu contribuimos para que os integrantes das equipes formadas durante as aulas se apropriassem do conhecimento necessário para a produção de uma redação satisfatória no contexto do Enem, ou seja, fica notório que os participantes das equipes e eu compartilhamos nosso arcabouço intelectual uns com os outros.

No âmbito internacional, também é possível identificar pesquisas que recebem influência do psicólogo russo. Apesar de não referenciarem Vigotski (2001, 2007) em seu arcabouço teórico, Wood, Bruner e Ross (1976) desenvolveram um estudo no qual observaram as interações de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos com um adulto durante a realização de uma atividade que estava além da capacidade cognitiva desses menores. Esse estudo deu origem ao conceito de **andaimagem** que, segundo os autores:

[...] permite a uma criança ou novato resolver um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços desassistidos. Essa andaimagem consiste essencialmente em o adulto “controlar” aqueles elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, assim permitindo a ele que se concentre e complete apenas aqueles elementos que estão dentro do seu campo de competência. A tarefa então se encaminha para uma conclusão exitosa (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 90, tradução própria)²⁹.

auxílio do docente e, posteriormente, realiza a mesma atividade em casa sem esse auxílio, continua a operar colaborativamente com seu professor. Isso fica evidente na seguinte explicação: “Quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado. [...] Essa ajuda, esse momento de colaboração está presente, está contido de forma aparentemente autônoma na resolução da criança” (Vigotski, 2001, p. 342).

²⁹ No original: “[...] enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult

É notável o diálogo estabelecido entre as ideias de Vigotski (2007) e as dos autores do trecho citado anteriormente. Quando os pesquisadores tratam, por exemplo, de “esforços desassistidos” (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 90, tradução própria), percebo a possibilidade de uma correlação com o conceito vigotskiano de “nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2007, p. 97), ou seja, daquilo que o aprendiz é capaz de realizar sem a intervenção de um parceiro. A interposição de andaimes à aprendizagem de alguém é, portanto, uma das formas de atuar sobre a ZDP do outro (Van de Pol; Mercer; Volman, 2019). Sendo assim, é possível afirmar que os estudos de Wood, Bruner e Ross (1976) relacionam-se dialogicamente complementando os de Vigotski (2007).

Outros pesquisadores que também se dedicaram a estudar esse conceito são Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010). Seus estudos possuem relevância por trabalharem com andaimagem em pesquisas cujo *locus* é a sala de aula, analisando andaimes colocados por professores aos seus alunos. Nesse sentido, é possível encontrar, nos estudos desses teóricos, uma definição mais atualizada para essa ideia. Embora reconheçam a inexistência de um consenso na definição do termo, os autores apresentam a seguinte explicação: “Em geral, a andaimagem é interpretada como um apoio dado por um professor a um aluno ao realizar uma tarefa que o aluno, caso contrário, poderia não ser capaz de realizar” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 274, tradução própria)³⁰.

Também merece destaque a ênfase dada pelos autores ao caráter metafórico da expressão **andaime**, proveniente do campo discursivo da construção civil, ressaltando o caráter temporário desse auxílio (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010), ou seja, a intenção da oferta desse suporte é que o aprendiz passe, futuramente, a dominar os conhecimentos de forma autônoma, sem ajuda do parceiro. Correlacionando esses construtos teóricos aos estudos de Vigotski (2007), compreendo que os andaimes são instrumentos que visam a contribuir para a internalização dos conhecimentos, levando-os da ZDP para o “nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2007, p. 97) dos estudantes.

‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion”.

³⁰ No original: “In general, scaffolding is construed as support given by a teacher to a student when performing a task that the student might otherwise not be able to accomplish”.

A definição proposta por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) está em consonância com as investigações precedentes (Vigotski, 2007; Wood; Bruner; Ross, 1976), porém é perceptível um avanço em relação a elas, na medida em que os dados das pesquisas realizadas por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) não são oriundos de experimentos realizados em laboratórios de psicologia, mas de situações em sala de aula, o que permite considerar as interações entre professor e estudantes.

Nesse sentido, esta tese une-se ao conjunto de pesquisas que dão continuidade aos avanços dos estudos sobre andaimagem, já que adoto uma visão ainda mais abrangente do conceito. Isso porque, assim como Biondo (2015), Li e Kim (2016), Chun e Cennamo (2022), compreendo que esse suporte não se limita à assistência dada a uma criança por um tutor (Wood; Bruner; Ross, 1976) ou a um estudante por um professor (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010); entendo que ele também pode ocorrer quando um aluno mais experiente interage colocando andaimes para a aprendizagem de um colega menos experiente. Portanto, no caso do presente estudo, serão considerados tanto os andaimes postos por mim, no papel de professor pesquisador, quanto aqueles postos pelos estudantes nas situações de interação.

Acerca do processo de andaimagem, também é válido destacar suas principais características, identificadas nos estudos de Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010), Van de Pol *et al.* (2012), bem como Van de Pol, Mercer e Volman (2019). Os autores concordam que esse processo pode ser caracterizado por três pilares:

i) Contingência: considerada por Van de Pol *et al.* (2012) e por Van de Pol, Mercer e Volman (2019) a característica mais relevante entre as três, refere-se à adaptação da intervenção do professor às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, relaciona-se ao modelo de ensino contingente apresentado por Wood, Wood e Middleton (1978). Segundo esses pesquisadores, quanto mais êxito o aprendiz demonstrar na resolução da tarefa, menor deve ser o grau de intervenção e controle do “instrutor” (Wood; Wood; Middleton, 1978, p. 134, tradução própria)³¹ e

³¹ No estudo de Wood, Wood e Middleton (1978), uma pessoa que havia recebido treinamento prévio para participar do experimento era quem interagiu com as crianças enquanto elas realizavam a tarefa solicitada pela equipe. Os teóricos referem-se a esse indivíduo como “[...] a trained experimenter/instructor [...]” (Wood; Wood; Middleton, 1978, p. 134), em tradução livre, “[...] um experimentador/instrutor treinado [...]” (Wood; Wood; Middleton, 1978, p. 134, tradução própria). Diante disso, optei pelo uso do termo “instrutor” no corpo do texto, tendo em vista que não há indícios

vice-versa. Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) destacam a importância da realização de um diagnóstico adequado para viabilizar uma intervenção contingente.

ii) Redução: é o desaparecimento gradual da intervenção do tutor conforme o aprendiz vai demonstrando haver compreendido a solução da tarefa e tornando-se autônomo (Van de Pol; Mercer; Volman, 2019; Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010). Segundo Van de Pol *et al.* (2012), bem como Van de Pol, Mercer e Volman (2019), a redução do apoio só deve acontecer após os estudantes demonstrarem que são capazes de dar conta da realização da atividade de forma independente, pois, caso ela ocorra antes, o processo de andaimagem pode não ser eficaz. Para definir o nível de compreensão dos estudantes, é importante que se faça uma checagem do entendimento antes de proceder à redução ou não do controle (Van de Pol *et al.*, 2012).

iii) Transferência de responsabilidade: refere-se a transferir a responsabilidade da realização da atividade para o aprendiz ao passo em que ele se torna independente na solução do problema; para que haja transferência de responsabilidade, é necessário uma atuação contingente do instrutor e a redução do grau de controle (Van de Pol *et al.*, 2012; Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010).

É vital observar que, nem sempre, as intervenções realizadas por um professor conseguem contemplar as três características simultaneamente, conforme demonstrado no estudo de Van de Pol, Mercer e Volman (2019). Na ocasião, os pesquisadores trabalharam com atividades realizadas pelos discentes reunidos em equipes e analisaram a apropriação desses estudantes em relação aos andaimes postos pelos docentes depois que esses profissionais deixavam os grupos de alunos.

As análises expõem que, em algumas situações, o professor interrompia o auxílio dado ao grupo muito cedo, antes que os estudantes tivessem compreendido completamente a explicação, ou seja, a redução estava ocorrendo de modo antecipado e, por conseguinte, prejudicando a eficácia do processo de andaimagem. Dessa forma, compreendo que, para alcançar a contemplação desses três aspectos de modo satisfatório na prática docente, é necessário que o professor realize uma constante autoavaliação de suas ações interventivas, o que se torna desafiador caso esse educador tenha uma carga horária muito grande de trabalho em sala de aula (Van de Pol; Mercer; Volman, 2019).

suficientes, no artigo, que especifiquem que esse indivíduo era professor.

Assim, avalio que, se colocar andaimes de maneira plenamente eficaz, contemplando os três pilares referidos (Van de Pol *et al.*, 2012; Van de Pol; Mercer; Volman, 2019; Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010) já é desafiador para o docente, que possui conhecimentos da área educacional e vivência como condutor do processo educativo, não se pode esperar que os andaimes inseridos por um estudante ao outro observem plenamente essas características, uma vez que esses agentes não possuem bases aprofundadas sobre como desenvolver práticas de ensino e andaimagem. Isso aponta para a indispensabilidade do papel do professor nas atividades em grupo. Por mais que as tarefas coloquem foco no trabalho colaborativo e na construção conjunta de saberes, elas não podem abrir mão da ação docente para que se tornem efetivas.

Com relação à forma como os andaimes podem se manifestar nas relações de tutoria, Wood, Bruner e Ross (1976) descrevem, a partir da observação dos dados de sua pesquisa, seis funções de andaimagem, a saber:

i) Recrutamento: essa função está relacionada a atitudes do tutor ou par com maior experiência no intuito de fomentar o interesse do aprendiz na realização da tarefa, bem como de incentivar o respeito ao que é requerido na atividade (Wood; Bruner; Ross, 1976).

ii) Redução dos graus de liberdade: trata-se de “[...] simplificar a tarefa reduzindo o número de atos constituintes requeridos para atingir a solução” (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 98, tradução própria)³². Nesse andaime, a solução para uma atividade é fragmentada em várias partes, fazendo com que o aprendiz chegue, gradativamente, à solução do problema respeitando sua capacidade (Montenegro, 2012).

iii) Manutenção da direção: envolve ações que evitem o desvio de foco dos aprendizes para objetivos outros que não os da tarefa; também inclui momentos de incentivo e motivação por parte do tutor para que o aprendiz dê continuidade à atividade ou, ainda, arrisque-se em uma nova ação em busca da solução do problema (Wood; Bruner; Ross, 1976).

iv) Marcação de pontos críticos: esse andaime representa as correções feitas pelo tutor, ocasiões em que serão evidenciadas discrepâncias entre o que é feito pelo aprendiz e o que se espera ou é necessário fazer para a resolução do

³² No original: “[...] simplifying the task by reducing the number of constituent acts required to reach solution”.

problema (Wood; Bruner; Ross, 1976).

v) Controle de frustração: são atitudes que visam a prevenir a frustração ou o estresse gerado pelas falhas; assim, por meio desse andaime, atende-se ao anseio por reconhecimento e elogios do tutorado. Entretanto, deve-se tomar um cuidado para que o aprendiz não se torne dependente dessas intervenções para conseguir realizar a tarefa (Wood; Bruner; Ross, 1976).

vi) Demonstração: consiste em demonstrar a solução para o problema, oferecendo ao tutorado um modelo de atitude ideal a ser tomada para a consecução da atividade; pode ainda envolver uma explicação sobre como realizar a tarefa. Em todos os casos, espera-se que o modelo e/ou explicação sejam imitados pelo aprendiz (Wood; Bruner; Ross, 1976).

A partir de uma combinação entre a classificação apresentada anteriormente com estudos de Tharp e Gallimore (1988), que tratam dos meios de auxiliar os aprendizes a se desenvolverem (quais sejam: fornecimento de modelos, gerenciamento de contingência, fornecimento de *feedback*, instrução, questionamento e estruturação cognitiva), Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) desenvolveram uma atualização das funções de andaimagem anteriormente aludidas, propondo um modelo analítico mais detalhado que se subdivide em “intenções de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)³³ e “meios de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)³⁴.

Os pesquisadores explicam que as intenções determinam “[...] *o que é foco do andaime*” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)³⁵ enquanto os meios referem-se a “[...] *como a andaimagem ocorre*” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)³⁶. A combinação de uma intenção com um meio dá origem a uma “estratégia de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 277, tradução própria)³⁷. A seguir, apresento, no

³³ No original: “scaffolding intentions”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

³⁴ No original: “scaffolding means”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

³⁵ No original: “[...] *what is scaffolded*”.

³⁶ No original: “[...] *how is scaffolding taking place*”.

³⁷ No original: “scaffolding strategy”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta

Quadro 2, a proposta elaborada pelos referidos teóricos.

Quadro 2 – Intenções e meios de andaimagem organizados por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010)

Intenções de Andaimagem				
Apoio às atividades metacognitivas dos estudantes	Apoio às atividades cognitivas dos estudantes		Apoio ao afeto do estudante	
A. Manutenção da direção	B. Estruturação Cognitiva	C. Redução dos graus de liberdade	D. Recrutamento	E. Gerenciamento de contingência /controle de frustração
Meios				
1. Dar <i>feedback</i> 2. Dar direcionamentos 3. Instruir 4. Explicar 5. Oferecer modelos 6. Questionar				

Fonte: Tradução própria³⁸ e adaptação a partir de Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010, p. 278).

Para uma melhor compreensão do esquema analítico, apresento uma explicação das intenções e dos meios de andaimagem que o compõem. Acerca das intenções, os autores explicam que a **manutenção da direção** remete a ações que visem a manter o foco dos estudantes na atividade que estão realizando e no atendimento a seus objetivos. Para definir ações de **estruturação cognitiva**, os pesquisadores recorrem a Tharp e Gallimore (1988) e explicam que elas têm o intuito de explicar algo aos alunos. Na **redução dos graus de liberdade**, o que se busca é “[...] assumir a realização de partes da tarefa que o aluno ainda não é capaz de realizar e, assim, simplificá-la” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)³⁹. O **recrutamento** envolve ações que busquem instigar o interesse e a adesão dos alunos ao que é requerido pela tarefa; e, por fim, o **gerenciamento de contingência/controla da frustração** está relacionado a oferecer recompensas ou punições com base na performance do discente, assim

referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no plural, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

³⁸ Vide quadro original no Anexo A.

³⁹ No original: “[...] taking over those parts of a task that the student is not yet able to perform and thereby simplification of the task”.

como tentar motivá-lo por meio da diminuição da possibilidade de que ele se frustre (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010).

No que tange aos meios de realização da andaimagem, os estudiosos explicam que “**Dar feedback** envolve prestar informações sobre a performance do estudante para ele mesmo” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 277, grifo próprio, tradução própria)⁴⁰. **Dar direcionamentos** é, consoante os pesquisadores, a ação de fornecer orientações que contribuam para que os estudantes avancem, mas que não consistam na resposta completa para o problema. Com relação a **instruir**, trata-se de “[...] dizer aos alunos o que fazer ou como fazer e por quê” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 277, tradução própria)⁴¹. A ação de **explicar** consiste na “[...] provisão de informações mais detalhadas ou esclarecimentos pelo professor” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 277, tradução própria)⁴², enquanto **oferecer modelos**, meio explicado pelos autores recorrendo a Tharp e Gallimore (1988), consiste em demonstrar uma atitude para que o aluno a imite e **questionar** refere-se a fazer indagações que precisam ser respondidas pelos discentes (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010).

Entendo, entretanto, que o modelo analítico discutido ainda pode apresentar limitações para analisar os dados deste estudo, pois os meios de andaimagem propostos por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) não dão conta de abarcar todas as situações identificadas nas interações entre os estudantes durante a realização das tarefas de revisar e reescrever textos em grupos. Essa insuficiência pode ser demonstrada, por exemplo, pela inexistência de uma categoria referente à ação de “sugerir”.

Nesse sentido, o meio denominado pelos teóricos como **dar direcionamentos**, por exemplo, não prevê o fornecimento da solução definitiva para o problema (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010), porém, no caso do *corpus* deste estudo, observei que, em várias situações, as sugestões dos estudantes, ou as minhas, são, de fato, eficazes para a resolução das inadequações apresentadas pelos textos, motivo pelo qual não poderiam ser consideradas como meros “direcionamentos”.

⁴⁰ No original: “Feeding back (1) involves the provision of information regarding the student’s performance to the student him/herself”.

⁴¹ No original: “[...] telling the students what to do or explanation of how something must be done and why”.

⁴² No original: “[...] provision of more detailed information or clarification by the teacher”.

Quando tratam de **instruir**, os teóricos afirmam que deve ser explicado aos estudantes o motivo para que a instrução dada seja realizada (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010), o que nem sempre é feito pelos alunos, uma vez que é comum os estudantes apresentarem suas contribuições, por vezes, sem justificá-las.

Assim, na busca pela construção de um modelo mais adequado às análises dos dados desta pesquisa, recorro a meios de andaimagem que identifiquei a partir da análise das interações que compõem o *corpus* desta tese.

A combinação de todo esse aporte teórico com os meios de andaimagem identificados no *corpus* dá origem ao quadro que será tomado como referência para analisar as interações nesta investigação. Sua construção tem origem na proposta de Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010) e mantém a divisão entre intenções e meios de andaimagem proposta pelos autores, bem como conserva as intenções da forma como foram propostas por eles.

As adaptações foram promovidas no tocante aos meios de andaimagem presentes no original, que, para melhor atender aos propósitos deste estudo, foram substituídos por um rol composto por meios de andaimagem identificados por mim no *corpus* desta pesquisa. Propus, a partir dos estudos de Bakhtin (2016), a organização em quatro grupos (geral, estilo, estrutura composicional e conteúdo temático) conforme pode ser visualizado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Quadro teórico adaptado para a análise

Intenções de Andaimagem (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010)				
Apoio às atividades metacognitivas dos estudantes	Apoio às atividades cognitivas dos estudantes		Apoio ao afeto do estudante	
A. Manutenção da direção	B. Estruturação Cognitiva	C. Redução dos graus de liberdade	D. Recrutamento	E. Gerenciamento de contingência /controle de frustração
Meios				
Tipo	Classificação		Descrição	
Geral	Exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.		Situações em que alguém faz uma leitura comentada de fragmentos do texto evidenciando seus aspectos adequados ou inadequados.	

	Sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa.	Sugerir que o grupo realize uma ação específica a fim de cumprir a tarefa.
	Fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto.	Propor perguntas cuja intenção seja levar os membros do grupo a concluírem, por meio de um percurso indutivo, algo que já é do conhecimento de quem está perguntando.
	Apontar inadequação(ões).	Verbalizar indicação de algo que não esteja adequado no texto-base ou em uma sugestão de reescrita.
	Dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos.	Explicar sobre algum conceito, definição ou característica relacionada ao gênero estudado.
	Elucidar dúvida relativa a algum aspecto linguístico, textual ou discursivo.	Fazer comentários cuja intenção seja sanar ou esclarecer uma dúvida manifestada por algum integrante da equipe.
	Resumir ou retomar informações presentes no(s) material(is) de apoio.	Expor uma informação/orientação/ideia mencionando que o que se afirma está contido no material de apoio.
	Expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão.	Explicar as razões/motivos que amparam ou defendem uma ideia, sugestão ou avaliação própria ou de outrem.
	Manifestar avaliação sobre uma sugestão.	Compartilhar posicionamento analítico-avaliativo em relação a uma sugestão, própria ou de outrem, relativa à reescrita ou a formas de proceder para execução da tarefa.
	Compartilhar informações e/ou sugestões provenientes de pesquisas on-line com os demais membros do grupo.	Compartilhar, com os demais, resultados de pesquisas on-line realizadas com o auxílio do aparelho celular ou computador que auxiliem a sanar dúvidas ou a obter sugestões para a reescrita.
	Retomar explicações e/ou discussões orientadas pelo professor durante as aulas do projeto.	Expor uma informação/orientação/ideia mencionando que o que se afirma foi mencionado pelo professor em algum momento da aula.
	Evidenciar o objetivo e/ou as instruções para realização da tarefa.	Chamar atenção para o que é solicitado à equipe na estação ou para instruções específicas de como realizar a tarefa contidas na ficha de instruções.

	Compartilhar, com os demais, estratégias e/ou procedimentos empregados na produção de seu próprio texto.	Exposição feita por um membro da equipe aos demais integrantes do grupo, contemplando estratégias e/ou procedimentos adotados na produção de seu texto dissertativo-argumentativo.
	Evidenciar a figura do interlocutor/destinatário, considerando suas possíveis interpretações do texto.	Chamar a atenção para a presença de um interlocutor/destinatário que lerá o texto, tentando prever suas possíveis reações ao discurso em elaboração.
Estilo	Sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.	Sugerir uma palavra ou construção frasal específica para figurar (ou não) na reescrita da equipe.
	Sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.	Sugerir um elemento ou expressão coesiva para figurar (ou não) na reescrita da equipe.
	Evidenciar o nível de formalidade requerido pelas construções frasais no gênero em estudo.	Chamar atenção para o nível de formalidade exigido pelo gênero em estudo.
Estrutura composicional	Sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita.	Sugerir uma forma específica de sequenciar as ideias na reescrita do grupo ou uma alteração na sequência em que as ideias são apresentadas no texto-base para a reescrita.
	Sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero.	Sugerir que uma determinada informação que consiste em item (ou em parte constituinte de item) da estrutura composicional do gênero seja mantida, adicionada, suprimida ou substituída na reescrita.
	Evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.	Relembrar aos demais membros da equipe os elementos constituintes da estrutura composicional prototípica dos parágrafos de introdução, desenvolvimento ou conclusão da redação do Enem.
Conteúdo temático	Sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.	Sugerir a inclusão, a substituição ou a exclusão de ideias/assuntos/argumentos na reescrita do grupo.
	Manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele.	Expor posicionamentos sobre o tema proposto para ser abordado na produção textual, fomentando uma discussão sobre ele no grupo.

	Compartilhar fato e/ou informação sobre o tema da redação para além daqueles(as) disponibilizados(as) nos textos de apoio.	Trazer para a discussão em grupo fatos e/ou informações sobre o tema da redação que não figurem nos textos de apoio presentes na proposta de produção.
--	--	--

Fonte: Tradução própria⁴³ e adaptação a partir de Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010, p. 278), incluindo os meios de andaimagem identificados no *corpus* desta pesquisa e organizados com base em categorias bakhtinianas (Bakhtin, 2016).

O modelo apresentado consiste em um conjunto de estratégias de andaimagem próprias das atividades de revisão e de reescrita. Ele será adotado para análise das interações entre os estudantes, e destes comigo, durante as atividades realizadas nas estações. Entendo que a conjugação dos construtos teóricos mencionados com os andaimes reconhecidos no *corpus* contribuirá para enriquecer as análises dos dados desta pesquisa pelo fato de que conseguem descrevê-los melhor.

Na próxima seção, discuto sobre a caracterização do gênero texto dissertativo-argumentativo do Enem.

1.4 A prova de redação no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Esta seção destina-se a tratar do texto dissertativo-argumentativo solicitado no Enem. Para tanto, inicialmente, faço uma contextualização acerca de como a redação tem estado presente no exame desde a sua implementação. Em seguida, explico o posicionamento de que a referida produção textual consiste em um gênero discursivo (Bakhtin, 2016). Nesse sentido, convoco e apresento ao leitor o coro de vozes (Volóchinov, 2019) no qual me apoio para dar sustento a essa concepção: Herênio e Santos (2020), Oliveira (2016), Oliveira (2021), Prado e Morato (2016), Silva e Cavalcante (2023). Por fim, apresento algumas especificidades sobre como os textos produzidos pelos participantes do certame são avaliados.

1.4.1 Considerações preliminares sobre o Enem e sua prova de redação

⁴³ Vide quadro original no Anexo A.

O Enem teve sua primeira aplicação no ano de 1998, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da educação era Paulo Renato de Souza e, desde essa edição inaugural, já contava com uma prova de redação. Atualmente, constitui-se como um importante meio de acesso ao ensino superior aos estudantes brasileiros, por meio dos:

i) **Programa Universidade para Todos (ProUni)**: é destinado a estudantes que ainda não possuem formação em nível superior e custeia os estudos dos beneficiados por meio da concessão de bolsas em cursos universitários de instituições da iniciativa privada (Brasil, [2024]b);

ii) **Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**: permite o ingresso do estudante no ensino superior público tendo como critério sua nota no Enem (Brasil, [2024]c);

iii) **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**: financia as mensalidades do curso superior para o estudante (Brasil, [2024]a).

Além disso, o resultado do Enem é aceito como forma de admissão em instituições de ensino superior portuguesas (Brasil, 2020a).

O exame “[...] tem como principal finalidade a avaliação individual do desempenho do participante ao final do ensino médio” (Brasil, 2023b, item 2.1), porém seus resultados estendem-se a uma gama de situações que vai muito além da avaliação do indivíduo em si, pois também são usados para:

- 2.2.1 a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- 2.2.2 a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- 2.2.3 a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- 2.2.4 o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;
- 2.2.5 a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; e
- 2.2.6 o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (Brasil, 2023b).

Diante do exposto, verifico que os resultados do Enem impactam tanto o âmbito pessoal dos candidatos, que têm nele a oportunidade de autoavaliar seu desempenho na prova e pleitear a continuidade de sua formação em nível superior, quanto se constitui como indicador para a avaliação e a promoção de políticas

públicas com vistas a melhorias na educação básica e na expansão do acesso ao ensino superior.

Quanto ao tempo para os candidatos realizarem a prova, segundo o Edital nº 30, de 5 de maio de 2023 (Brasil, 2023b), não se verificam alterações em relação aos últimos anos de realização do exame, ou seja, o documento permanece prevendo que os participantes dispõem de 5h30 para realizarem as questões do primeiro dia, sobre as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como Ciências Humanas e suas Tecnologias, além da prova de redação. Já no segundo domingo de aplicação, os itens de Ciências da Natureza e suas Tecnologias devem ser resolvidos juntamente com os de Matemática e suas Tecnologias em um período de 5h, consoante o documento (Brasil, 2023b).

Ao longo de sua existência, o exame passou por algumas modificações. Algumas delas, que podem ser destacadas, de acordo com o histórico disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2020a), são: i) garantia de maior acessibilidade, por meio da oferta de atendimento especializado a candidatos que possuem necessidades específicas; ii) promoção de maior inclusão dos participantes, mediante políticas de gratuidade para concluintes do ensino médio e estudantes provenientes de famílias de baixa renda; e iii) reformulação na Matriz de Referência ocorrida em 2009, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com Fernando Haddad responsável pelo Ministério da Educação (MEC), que culminou no aumento da quantidade de questões⁴⁴, passando de 63 para 180 itens – 45 para cada uma das quatro áreas do conhecimento⁴⁵ – além da prova de redação, presente desde a criação do exame em 1998. Destaco que a mudança indicada no item (iii) aproximou o formato do Enem ao dos vestibulares. Cabe mencionar, ainda, que, a partir de 2017, a prova, antes realizada em dois dias, no sábado e no domingo de um mesmo final de semana, passou a ocorrer em “[...] dois domingos consecutivos” (Brasil, 2020a).

A partir de 2010, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade e de Jovens sob Medida Socioeducativa que Inclua Privação de Liberdade (Enem PPL). Essa é a versão do exame aplicada em

⁴⁴ Na Matriz de Referência anterior (Brasil, 2002), a parte de múltipla escolha da prova era composta por 63 questões, pois cada uma das 21 habilidades que compunham a Matriz era testada por meio de três itens diferentes, resultando na quantidade de questões referida.

⁴⁵ De acordo com a atual Matriz de Referência do Enem (Brasil, 2009) as quatro áreas do conhecimento são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como Ciências Humanas e suas Tecnologias.

unidades prisionais e da qual participam pessoas que estão cumprindo pena em regime fechado. Como a organização do exame possui um cronograma específico, é aplicado em data posterior à aplicação regular do Enem. A ação coordenada pelo Inep conta com apoio do Ministério da Justiça e do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) e vem recebendo número cada vez maior de inscrições ao longo do tempo (Brasil, 2021)⁴⁶.

No que concerne à prova de redação, por um lado, é preciso considerar que o texto dissertativo-argumentativo do Enem possui fragilidades, como discutem Vidon (2017) e Dering (2021). O primeiro autor destaca que o Inep manifesta, nas orientações dadas aos participantes, “[...] uma concepção moderna, lógico-racionalista e tipológica de texto, e de dissertação” (Vidon, 2017, p. 83), levando a uma situação que “[...] aponta em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa” (Vidon, 2017, p. 84). O segundo pesquisador, concebe a prova de redação do exame como elemento que contribui para a manutenção da colonialidade na educação brasileira, visto que “[...] ao limitar, impor e punir o que foge ao considerado pelo exame como ‘gênero’, o Enem viabiliza uma estratificação para manter a colonialidade do saber” (Dering, 2021, p. 112-113) e, também, deslegitima a diversidade sociolinguística da nossa população ao exigir modelo único de produção textual e de emprego da língua, causando a exclusão dos que destoam do que é imposto (Dering, 2021).

Por outro lado, reconheço que o gênero em pauta, justamente pela natureza das temáticas que propõe aos avaliados, apresenta potencial de, no mínimo, evidenciar a esses participantes, a cada edição, uma questão social de relevância para a sociedade brasileira. Com isso, instaura-se a possibilidade de levar o

⁴⁶ Para além do que foi apresentado, uma modificação recente promovida ao exame, mas que acabou sendo descontinuada, foi a implantação do Enem digital, divulgado pelo MEC, em 2019 (Brasil, 2019g), no mandato do então presidente Jair Messias Bolsonaro, cujo ministro da educação era Abraham Weintraub. A proposta previa uma aplicação piloto da prova digital, em 2020, para 50 mil pessoas e havia uma previsão da completa substituição da versão em papel até 2026. Entre os argumentos para justificar a proposta, estavam a redução de gastos com impressões, os benefícios para o meio ambiente, a possibilidade da elaboração de questões com base em textos do universo digital, além da ampliação da quantidade de cidades onde a prova era aplicada (Brasil, 2019g). Entretanto, em março de 2023, no novo governo do presidente Lula, o Inep, por intermédio de seu presidente Manuel Palácios, anunciou o cancelamento da versão digital da prova tendo em vista a baixa adesão e o alto preço para sua realização (Rodrigues, 2023). Quanto à prova de redação, é pertinente salientar que, mesmo na época do Enem digital, ela permanecia sendo realizada de forma escrita à mão, conforme pode ser verificado no Edital nº 34, de 28 de abril de 2022 (Brasil, 2022b), referente ao último ano de sua aplicação. Assim, a implantação da versão digital não afetou a redação, que permaneceu sendo produzida e avaliada da mesma forma.

candidato a uma reflexão acerca de tais problemáticas, já que os processos de leitura dos textos motivadores, de planejamento, de seleção de argumentos e de organização dessas ideias na escrita pressupõem uma atividade reflexiva sobre o conteúdo temático do gênero do discurso (Bakhtin, 2016).

O fato de solicitar ao avaliado que apresente possíveis formas de solucionar ou amenizar um entrave social levando em conta o respeito aos direitos humanos também contribui para que ele (re)pense a organização da sociedade, buscando formas de torná-la melhor, pois, apesar de alguns candidatos produzirem a proposta interventiva (Brasil, 2023a) da redação de forma mecânica e previsível, também há aqueles participantes que a produzem de modo criativo e desvincilhado de modelos prontos, possibilitando, assim, o desenvolvimento e a expressão de sua criticidade.

1.4.2 A redação do Enem como um gênero discursivo

Nesta tese, concebo o texto dissertativo-argumentativo do Enem como um gênero discursivo (Bakhtin, 2016), pois: i) nele, podem ser identificados os elementos apontados por Bakhtin (2016) como constituintes de um gênero do discurso (Oliveira, 2016; Oliveira, 2021; Silva; Cavalcante, 2023); ii) é dotado de um propósito ou função social (Oliveira, 2016; Prado; Morato, 2016; Silva; Cavalcante, 2023); iii) consiste em uma prática social inserida em um campo de atuação humana específico – o escolar – podendo, por vezes, circular em outros campos (Oliveira, 2016; Prado; Morato, 2016); e iv) possui regularidades “*relativamente estáveis*” (Bakhtin, 2016, p. 12) que o caracterizam e o distinguem de outros gêneros (Bakhtin, 2016). Assim, passo a discutir, em mais detalhes, algumas das ideias apontadas pelos teóricos citados.

Oliveira (2016) reconhece que a redação solicitada pelo Enem detém os aspectos definidos por Bakhtin (2016) como caracterizadores de um gênero discursivo – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – e, mediante isso, defende que “[...] ela [redação] assume não só características do tipo textual, mas já se configurou em um gênero” (Oliveira, 2016, p. 44).

Com relação à função social, Oliveira (2016), Prado e Morato (2016), bem como Silva e Cavalcante (2023) afirmam que a redação do Enem tem uma função social avaliativa, ou seja, é uma ocasião para examinar os candidatos quanto a sua competência para escrever e argumentar, abordando uma problemática social.

Quanto à circulação do gênero nos diversos campos de atuação humana (Bakhtin, 2016), Oliveira (2016) pontua que o texto escrito pelos candidatos, no Enem, em um primeiro momento, circula apenas internamente, entre os avaliadores, mas, posteriormente, pode vir a figurar em materiais do Inep, como a Cartilha do Participante, bem como em sites ou meios eletrônicos de comunicação.

Desse modo, as produções que se tornam públicas também podem figurar como objeto de estudo e análise por estudantes e professores em aulas preparatórias, devido ao efeito retroativo que essa avaliação nacional tem sobre as práticas educativas. Como aponta Kanashiro (2012, p. 24), “[...] os exames de seleção para o ensino superior, de alguma forma, exercem impacto na orientação do ensino” e, no caso do texto dissertativo-argumentativo do Enem, isso demonstra que as redações feitas por estudantes em anos anteriores e divulgadas tanto pelo Inep quanto pela mídia continuam a ter circulação relevante ao serem empregadas em exercícios analíticos nas mais variadas situações educacionais.

Por um lado, considero necessário fazer uma ressalva no sentido de que a circulação para além do âmbito da banca corretora, descrita por Oliveira (2016), atinge um percentual muito pequeno de exemplares produzidos no exame; por outro, não deixa de ser uma possibilidade de expansão da presença desse texto em outros campos sociais (Bakhtin, 2016) diferentes daquele no qual teve origem.

Logo, o caráter mercadológico assumido pelo Enem pode dar aos textos escritos em sua aplicação uma circulação social que transcenda o campo de comunicação para o qual foram inicialmente produzidos, até mesmo porque, dada sua amplitude e sua importância para a sociedade brasileira, o exame costuma ser abordado pelas diversas mídias do país, sobretudo na época de sua aplicação.

Por fim, a produção textual realizada no contexto do Enem pode ser considerada um gênero do discurso também porque resulta da recorrência de uma prática social, que conduz à estabilização de um determinado enunciado em um campo de atividade humana específico (Bakhtin, 2016). Isso o leva a apresentar marcas prototípicas que o diferenciam de outros enunciados semelhantes, a exemplo da exigência de uma proposta de intervenção (Brasil, 2019f, 2023a) e da facultatividade do título (Brasil, 2023a), elemento que geralmente é exigido pelas redações produzidas em vestibulares.

Apresento, a seguir, o Quadro 4, que caracteriza esse enunciado a partir de um olhar bakhtiniano (Bakhtin, 2016), considerando seu contexto de produção,

conteúdo temático, estrutura composicional⁴⁷ e estilo.

Quadro 4 – Aspectos caracterizadores do gênero redação do Enem

ELEMENTOS CONSTITUINTES	DESCRIÇÃO
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	A redação do Enem encontra-se nos campos escolar e acadêmico. Ela, geralmente, é produzida por um candidato concludente da educação básica, que já tenha concluído ou ainda que deseje obter a certificação do ensino médio e que possua intenção de ingressar no ensino superior (Striquer, 2014). Também é relevante considerar os candidatos que participam da prova antes de cursarem o último ano do ensino médio, na condição de “treineiro” (Brasil, 2023b, item 2.4). A produção desse texto pode acontecer em uma situação de prova do Enem, que se dá em uma sala de aula de uma escola ou instituição de ensino superior (Striquer, 2014) e em uma data específica, definida e comunicada anualmente pelo Inep, em forma de edital, mas também é possível que ocorra em escolas e cursinhos, como forma de preparação para a avaliação. Sua função social está relacionada a avaliar a capacidade dos candidatos de empregar a língua portuguesa em sua forma escrita a partir da produção de um texto dissertativo-argumentativo (Oliveira, 2016; Prado; Morato, 2016; Silva; Cavalcante, 2023). Nesse sentido, o candidato, ciente do que se espera dele, age responsivamente produzindo o enunciado com a finalidade de demonstrar as habilidades linguísticas dele requeridas e o anseio por aprovação (Herênio; Santos, 2020). Em relação ao destinatário/interlocutor real (Garcez, 1998; Menegassi, 2011), o candidato não consegue identificar as pessoas específicas a quem dirige seu enunciado, uma vez que não as conhece pelo fato de que a identidade dos avaliadores do Enem é sigilosa. Já o destinatário/interlocutor virtual (Garcez, 1998; Menegassi, 2011) é a imagem que o estudante tem a respeito de quem são os avaliadores da redação do Enem. Assim, a partir de suas experiências prévias com outros professores de Letras/Linguística em sua trajetória escolar, o participante pode antecipar que os examinadores são profissionais com amplo conhecimento de questões linguísticas, textuais e discursivas. É mais especificamente esse destinatário virtual que o candidato tem em mente ao produzir sua redação. Não se pode deixar, também, de considerar o destinatário/interlocutor superior (Garcez, 1998; Menegassi, 2011), que corresponde ao campo escolar-acadêmico e suas coerções.

⁴⁷ Nesta pesquisa, limito a abordagem da estrutura composicional (Bakhtin, 2016) aos aspectos inerentes à composição/organização textual da redação do Enem.

CONTEÚDO TEMÁTICO	O candidato não possui liberdade para escolher o conteúdo temático de seu enunciado, uma vez que ele é definido pela banca organizadora do exame e é aplicado, indistintamente, para todos os examinados. Como atesta a Cartilha do Participante (Brasil, 2023a), os temas propostos na redação do Enem, possuem natureza “[...] social, científica, cultural ou política” (Brasil, 2023a, p. 4) e, em geral, consistem em problemas sociais, uma vez que só assim é possível o estudante atender ao requisito de elaborar uma proposta de intervenção (Brasil, 2019f, 2023a).
ESTRUTURA COMPOSICIONAL	Na estrutura composicional do gênero, espera-se que o candidato elabore seu enunciado contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão (Oliveira, 2016). A Cartilha do Participante (Brasil, 2023a, p. 4), sugere um percurso organizacional que contenha “Tema -> Ponto de vista -> Argumentos -> Proposta de intervenção”, oferecendo ao avaliador um detalhamento do que pode constar em cada uma das três partes constituintes do texto. Logo, é possível compreender que a banca corretora espera uma introdução com a devida apresentação do tema proposto e do ponto de vista que o candidato defenderá em sua redação; um desenvolvimento em que haja argumentação satisfatória para corroborar o posicionamento defendido; e uma conclusão contendo proposta de intervenção que solucione ou amenize a problemática discutida. Em geral, para atender a essa estruturação em um espaço de até 30 linhas, as produções contêm de 3 a 5 parágrafos, podendo haver oscilações, já que, segundo Bakhtin (2016), o caráter de estabilidade dos gêneros é relativo, permitindo-se, assim, variações em sua realização sem descaracterizar-se. Vale destacar que o título não é um elemento obrigatório na formação composicional do gênero redação do Enem (Brasil, 2023a), o que consiste em uma particularidade em comparação a ocorrências do texto dissertativo-argumentativo em outros certames. Por fim, o texto não pode conter marcas de identificação (Brasil, 2023a) por se tratar de uma situação de prova em que a avaliação dos candidatos é feita às cegas.
ESTILO	Oliveira (2021) afirma que o estilo da redação do Enem se caracteriza por fatores linguísticos, discursivos e textuais. Em relação à parte linguística, a Cartilha do Participante prevê que o “[...] texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa” (Brasil, 2023a, p. 4), ou seja, a situação de interação não admite “[...] uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade” (Brasil, 2023a, p. 9), gerando uma penalidade em forma de desconto

ESTILO	de pontos caso o avaliador constate a presença desses elementos na redação do estudante. Portanto, o examinado deve evitar, em sua produção textual, problemas “[...] de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular” (Brasil, 2023a, p. 9), bem como “[...] períodos truncados e justaposição de palavras, ausência de termos ou excesso de palavras” (Brasil, 2023a, p. 10). Na dimensão discursiva, Oliveira (2021) considera questões atinentes: i) “[...] à ancoragem, forma pela qual o autor se coloca diante do texto, seja de forma pessoal ou impessoal” (Oliveira, 2021, p. 245); ii) “[...] ao gerenciamento das diferentes vozes” (Oliveira, 2021, p. 245), que entendo ser decorrente da necessidade de que o candidato insira, em sua redação, “[...] uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta” (Brasil, 2023a, p. 11); e iii) “[...] à modalização do discurso, atenuando ou acentuando uma determinada afirmação” (Oliveira, 2021, p. 245). Por fim, a autora também considera as questões textuais que são “[...] os mecanismos e recursos linguísticos que garantem a coesão e a coerência do texto e permitem a progressão temática” (Oliveira, 2021, p. 245). Esses traços são contemplados pela Cartilha do Participante, por exemplo, quando o material prevê que o avaliado precisa redigir “[...] apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual” (Brasil, 2023a, p. 4).
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir da Bakhtin (2016), Brasil (2019f, 2023a, 2023b), Garcez (1998), Herênio e Santos (2020), Menegassi (2011), Oliveira (2016), Oliveira (2021), Prado e Morato (2016), Silva e Cavalcante (2023) e Striquer (2014).

Assim, no Quadro 4, fica demonstrado que a redação do Enem consiste em um gênero discursivo que, por sua natureza avaliativa e caráter de prova nacional, possui características coercitivas que direcionam de forma bem específica como o candidato deve atuar nessa situação de interação. O estudante, ao responder ativamente (Bakhtin, 2015, 2016) aos enunciados do Inep (editais, cartilha do participante, caderno de prova), leva em consideração todas as regras e imposições do órgão educacional que, nessa situação específica, representa o destinatário/interlocutor superior (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011), ou seja, a tradição escolar, acadêmica e suas exigências.

Uma vez que seu intento é lograr aprovação no exame, a fim de alcançar objetivos particulares, não há outro caminho disponível ao candidato a não ser produzir seu enunciado responsivo no intuito de atender ao que se preconiza por

essa instância superior. Estamos, então, diante de uma relação de desigualdade de poder e silenciamentos entre os interlocutores (Dering, 2021; Herênio; Santos, 2020; Silva; Cavalcante, 2023; Vidon, 2017).

Considerando isso, defendo a importância de que o texto dissertativo-argumentativo do Enem seja trabalhado na escola, com vistas a possibilitar ao estudante uma maior facilidade para atuar diante de todas as exigências advindas desse gênero e de seu contexto enunciativo. Considero isso importante para que o estudante, sobretudo o da rede pública, que, em geral, possui menos acesso a cursinhos e a outras estratégias de preparação para o exame disponíveis na educação privada, tenha mais possibilidades de ingressar no ensino superior. Entendo, pois, que agir dessa forma contribui para reduzir a desigualdade existente entre esses pólos.

Entretanto, também defendo que essas aulas possam e devam ser ministradas de forma a superarem a ideia de redação do Enem tal qual apresentada por Vidon (2017) e, assim, não se caracterizarem exclusivamente como “[...] um exercício escolar ou escolástico” (Vidon, 2017, p. 85) no qual o contexto de produção e os interlocutores são desconsiderados, devido à adoção de “[...] uma perspectiva didática ainda positivista” (Vidon, 2017, p. 81).

Também compreendo, em consonância com Santos (2023), que a abordagem pedagógica do gênero deve ser feita sem incentivar o uso de estratégias coringas para a argumentação, como ocorre em pacotes vendidos por influenciadores digitais analisados pela autora. O empreendimento analítico realizado pela pesquisadora permite, ainda, reconhecer que a redação do Enem tem se constituído em uma lucrativa fonte de renda para “[...] influenciadores(as) [...] sem formação, ou, ainda, tendo formação, mas muito mais preocupados(as), aparentemente, em lucrar vendendo cursos com ‘fórmulas mágicas’” (Santos, 2023, p. 24-25), conduta que diverge de meus propósitos enquanto educador linguístico.

Nesse sentido, entendo a importância do meu papel docente na promoção da autonomia e da criticidade dos estudantes. Por isso, busquei propor atividades colaborativas nas quais eles precisavam interagir uns com os outros para refletirem sobre a pertinência (ou não) das estratégias e escolhas linguístico-discursivas durante a escrita, sem incentivar a utilização de receitas milagrosas, mas, sim, a consideração dos destinatários/interlocutores (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011) e das exigências impostas pelas condições em que a redação do

Enem é produzida, de modo a tentar um afastamento de práticas tradicionais.

No tópico vindouro, abordo as particularidades atinentes à forma como as redações são avaliadas no contexto do Enem (Brasil, 2023a).

1.4.3 Especificidades sobre a avaliação da redação do Enem

É importante, tanto para professores quanto para estudantes prestes a realizar a prova de redação do Enem, que compreendam o que está envolvido na avaliação desses textos. Cientes daquilo que o Inep espera dos candidatos, os educandos estarão em melhores condições de produzir um enunciado (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2019) que atenda plenamente ao comando de produção da avaliação e os docentes terão mais segurança para orientar a produção da redação em suas aulas. É nesse sentido que passo a discutir sobre aspectos relativos à avaliação dos textos dissertativo-argumentativos do exame.

A redação do Enem é avaliada, inicialmente, por dois corretores que atribuirão à produção uma nota entre 0 e 1000 tendo como base cinco competências estabelecidas para orientar a avaliação dos textos, cada uma valendo, no máximo, 200 pontos (Brasil, 2023a). Em caso de discrepância, que ocorre se houver uma diferença maior que 100 pontos entre as notas finais atribuídas pelos dois avaliadores ou maior que 80 pontos em alguma das cinco competências, “A redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador” (Brasil, 2023a, p. 5) e, conseqüentemente, “A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem” (Brasil, 2023a, p. 5). Caso a discrepância não desapareça com a aplicação dessa estratégia, então “A redação será avaliada por uma banca composta por três professores, a qual atribuirá a nota final do participante” (Brasil, 2023a, p. 6).

Há, também, casos em que os estudantes podem ter suas redações zeradas pela banca. Essas situações costumam ser previstas em edital, na própria prova de redação, bem como na Cartilha do Participante divulgada pelo Inep. Isto posto, um participante pode receber nota zero em seu texto caso sua produção se encaixe em uma das situações a seguir:

fuga total ao tema; não obediência ao tipo dissertativo-argumentativo; extensão de até 7 (sete) linhas manuscritas, qualquer que seja o conteúdo, ou extensão de até 10 (dez) linhas escritas no sistema

braille; cópia de texto(s) da Prova de Redação e/ou do Caderno de Questões sem que haja pelo menos 8 linhas de produção própria do participante; desenhos e outras formas propositais de anulação em qualquer parte da Folha de Redação (incluindo os números das linhas na margem esquerda); números ou sinais gráficos sem função evidente em qualquer parte do texto ou da Folha de Redação (incluindo os números das linhas na margem esquerda); parte deliberadamente desconectada do tema proposto; impropérios e outros termos ofensivos, ainda que façam parte do projeto de texto; assinatura, nome, iniciais, apelido, codinome ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante; texto predominante ou integralmente escrito em língua estrangeira; Folha de Redação em branco, mesmo que haja texto escrito nas Folhas de Rascunho; texto ilegível, que impossibilite sua leitura por dois avaliadores independentes (Brasil, 2023a, p. 6).

Assim, as situações que conduzem o estudante à nota zero, em geral, consistem em atitudes que causam uma ruptura com o que a banca organizadora espera do participante. São atitudes que demonstram recusa em realizar a prova, tentativa de ludibriar os corretores por meio de cópias indevidas, ou ainda falta de atenção na leitura das orientações, ao se identificar na folha de prova, por exemplo.

Com relação às cinco competências que conduzem o olhar dos avaliadores para a produção textual, os participantes podem ter acesso a elas na Cartilha do Participante (Brasil, 2023a). Além do quadro com as competências referidas, esse material também traz explicações sobre cada uma delas. Considero, porém, que essas explanações são pouco detalhadas, motivo pelo qual, no decorrer desse texto, utilizo, quando necessário, ideias presentes nos materiais dos corretores (Brasil, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f) divulgados pelo Inep em 2020⁴⁸.

Antes de passar à descrição de cada uma das competências, considero a importância de problematizar a própria noção de competência adotada pelo Inep, pois essa perspectiva revela um caráter neoliberal subjacente. Como assevera Laval (2019), em decorrência do neoliberalismo e contando com a influência de organismos internacionais nesse processo, a educação tem passado “[...] de uma *lógica dos conhecimentos* para uma *lógica da competência*” (Laval, 2019, p. 79), em que essa última considera como importante o desenvolvimento apenas daqueles saberes necessários para que o cidadão se conforme às demandas do mercado de trabalho. Nesse cenário, não há uma preocupação em formar o cidadão crítico; pelo

⁴⁸ Em 2020, o MEC divulgou, em seu site oficial, os manuais utilizados na preparação dos corretores da redação do Enem, o que forneceu mais detalhes sobre como os textos são avaliados no exame (Brasil, 2020b).

contrário, a capacidade de refletir sobre a sociedade é abordada tendo como limites os aspectos “[...] úteis da personalidade empregável” (Laval, 2019, p. 83), reduzindo o papel emancipatório da escola.

Ademais, em se tratando de um exame como o Enem, o emprego da ideia de “competência” resulta na dicotomia **competente** x **incompetente**. A esse respeito, Dering (2021, p. 128) afirma que, no contexto do exame, a preocupação está em “[...] atribuir nota para quem é competente/incompetente – aquele ou aquela que sabe que um determinado conhecimento é melhor e, por isso, escolhe esse saber e não outro.” Esse raciocínio contribui, então, para a exclusão dos denominados “incompetentes”, ou seja, daqueles que não optaram (como se todos tivessem essa opção de forma equânime) pelo saber exigido na prova, mesmo cientes de sua importância. Desse modo, enquanto o texto dissertativo-argumentativo do Enem “[...] assume um caráter de ascensão para quem o produz de acordo com os critérios estabelecidos” (Oliveira, 2016, p. 110), fica subjacente a ideia de que “[...] o incapaz é aquele que não se adéqua ou precisa se excluir” (Dering, 2021, p. 157), o que contribui para a manutenção do prejuízo aos desiguais em nossa sociedade.

Voltando ao propósito inicial desta seção, apresento, no Quadro 5, a seguir, as competências avaliadas no texto dissertativo-argumentativo do Enem.

Quadro 5 – Competências avaliadas na prova de redação do Enem

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

Fonte: Brasil (2023a, p. 5).

A leitura do Quadro 5 evidencia que às produções textuais é lançado tanto um olhar para os aspectos estruturais e sistêmicos da língua (competências 1 e 4)

quanto para questões textuais e discursivas (competências 2, 3 e 5).

Na competência 1, o texto é avaliado por sua capacidade de atender aos preceitos da gramática normativa. Assim, são penalizados textos que contenham “[...] problemas de construção sintática e a presença de desvios (de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular)” (Brasil, 2023a, p. 9).

São previstos quatro tipos de **problemas de construção sintática**: i) **truncamento de períodos** – quando um ponto final é inserido indevidamente no interior de um período, causando uma ruptura naquela estrutura sintática; ii) **justaposição de períodos** – caracterizada pela ausência de um ponto final quando ele se fazia necessário para indicar o término de um período, levando dois períodos a ficarem justapostos; iii) **ausência de termos** – caso em que o estudante deixa de inserir um elemento sintático em uma oração, dando origem a uma estrutura incompleta; e iv) **excesso de palavras** – ocasião, geralmente, provocada pela repetição desnecessária de termos consecutivos no texto (Brasil, 2019b, 2023a).

Já quanto aos casos de **desvio**, a Cartilha do Participante apresenta a seguinte relação:

- convenções da escrita**: acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação);
- gramaticais**: regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase;
- escolha de registro**: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade;
- escolha vocabular**: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem (Brasil, 2023a, p. 10).

Essa primeira competência reflete as peculiaridades do campo de atividade (Bakhtin, 2016) escolar, no qual o gênero redação do Enem circula primordialmente. Por isso, o privilégio e a exigência da formalidade e do respeito aos preceitos da gramática normativa, algo que costuma ocorrer em gêneros pertencentes a esse mesmo campo de atividade (Bakhtin, 2016), como resenhas, resumos, relatórios, entre outros.

A competência 2, por sua vez, apegase a três aspectos da redação: i) **atendimento ao tema** – “[...] é preciso atender ao recorte temático definido para

evitar tangenciá-lo (abordar parcialmente o tema) ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta” (Brasil, 2023a, p. 11); ii) **observação da estrutura do texto dissertativo-argumentativo** – a redação deve conter “[...] proposição, argumentação e conclusão” (Brasil, 2023a, p. 15) e, embora não mencionado na Cartilha do Participante (Brasil, 2023a), o material específico do corretor referente à competência 2 (Brasil, 2019c) detalha que nenhuma dessas três partes pode ser embrionária, ou seja, possuir extensão demasiadamente curta que impossibilite o desenvolvimento adequado das ideias; o candidato também deve ater-se à tipologia dissertativo-argumentativa na maior parte do texto, evitando a recorrência ou ainda a predominância de tipologias outras que não as estabelecidas (Brasil, 2023a); e, por fim, iii) “[...] **presença de repertório sociocultural**, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta” (Brasil, 2023a, p. 11, grifo próprio). Há, também, uma recomendação para que o repertório trazido para o texto sejam ideias diferentes das que constam nos textos de apoio, sob risco de decréscimo de nota, caso o participante produza sua redação exclusivamente a partir de ideias fornecidas pelos textos de suporte da prova (Brasil, 2023a). O material do corretor (Brasil, 2019c) ainda detalha que o repertório deve ser legitimado por alguma área do saber, pertinente ao tema proposto para a redação e usado de modo produtivo, ou seja, de forma contextualizada com a discussão que está sendo feita pelo participante.

Na competência 3, o candidato será avaliado por sua capacidade de elaborar um bom **projeto de texto e desenvolvê-lo** satisfatoriamente na escrita da redação (Brasil, 2023a). A Cartilha do Participante define o projeto de texto como “[...] o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto” (Brasil, 2023a, p. 16), ou seja, caso o candidato se sinta capaz, pode realizar esse planejamento do texto em sua própria mente, sem necessidade de escrevê-lo, embora avalio que os estudantes com mais dificuldades se beneficiam quando são levados a produzir esse “mapa” de texto por escrito antes de escrever a redação, o que foi feito durante as aulas com os participantes do projeto de ensino.

No que concerne ao desenvolvimento das ideias, a orientação para os estudantes é: “[...] escolher os melhores argumentos e fazer todos os desdobramentos necessários das informações, fatos e opiniões, para que não

fiquem lacunas de sentido a serem preenchidas pelo leitor” (Brasil, 2023a, p. 16). Entendo, a partir do excerto, que ideias bem desenvolvidas são aquelas bem aprofundadas e discutidas no texto, não bastando ao candidato apenas apresentar informações, mas, também, apresentar desdobramentos, análises e reflexões sobre elas. Desse modo, uma boa produção textual da redação do Enem, levando em consideração os critérios estabelecidos na competência 3, é aquela que apresenta “[...] progressão adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada” (Brasil, 2023a, p. 15).

Em relação à competência 4, temos a avaliação dos mecanismos textuais de coesão. Nesse sentido, são considerados tanto o uso de operadores argumentativos quanto de elementos de referência. A Cartilha do Participante (Brasil, 2023a) orienta que os candidatos utilizem mecanismos de coesão “[...] entre orações, frases e parágrafos” (Brasil, 2023a, p. 19), porém, da forma como está redigido nessas orientações, fica superficial o que se espera do estudante. Já no material do corretor (Brasil, 2019e), é possível encontrar uma explicação mais detalhada. O referido material classifica os elementos coesivos em **intraparágrafos** – aqueles empregados na conexão entre orações e frases dentro dos parágrafos – e **interparágrafos** – responsáveis por promover a ligação de um parágrafo com o que lhe antecede e ainda aponta que só atingem nota máxima na competência 4 textos que possuam ao menos dois usos de conectivos do tipo operadores argumentativos interparágrafos (Brasil, 2019e), informação que não consta evidente na Cartilha produzida pelo Inep e que revela uma racionalização do olhar para o texto do examinado (Vidon, 2017), uma visão que privilegia, ao menos inicialmente, a quantidade e não, necessariamente, a qualidade dos conectivos utilizados, favorecendo, assim, uma abordagem que concebe “[...] o enunciado como um texto restrito à produção escrita mecânica” (Dering, 2021, p. 131).

Por fim, também são penalizadas nessa competência as redações que apresentarem: i) “[...] ausência de paragrafação (texto elaborado em um único parágrafo)” (Brasil, 2023a, p. 19); ii) ausência de elementos coesivos; iii) “[...] emprego de conector [...] que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem” (Brasil, 2023a, p. 19); e iv) “[...] repetição ou substituição inadequada de palavras” (Brasil, 2023a, p. 19).

Por fim, a competência 5 visa a avaliar a construção da **proposta de**

intervenção do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, o estudante precisa propor uma ação para combater o problema abordado no tema proposto pela banca respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2023a). Essa sugestão “[...] deve ser coerente em relação ao ponto de vista desenvolvido e aos argumentos utilizados” (Brasil, 2023a, p. 20) no desenvolvimento da redação. Além disso, recomenda-se que a proposta elaborada pelo estudante apareça de modo evidente e inequívoco na produção textual, não gerando dúvidas de que se trata de uma ação interventiva (Brasil, 2023a).

Ao orientar a construção dessa proposta de intervenção, a Cartilha editada pelo Inep prevê que ela

[...] deve claramente indicar uma **ação** a ser realizada para resolver a situação-problema discutida no texto. Além disso, essa ação/ solução deve ser composta pelos **agentes sociais** responsáveis por sua execução, pelo **modo** como ela será posta em prática e pelo seu **efeito** pretendido, além de apresentar um **detalhamento** que complemente algum desses elementos já mencionados (exemplificação, explicação etc.) O **respeito aos direitos humanos** também é imprescindível para que a proposta de intervenção não seja avaliada no nível 0 da Competência V (Brasil, 2023a, p. 24, grifo próprio).

Os itens apresentados já dão conta de situar o leitor quanto ao que precisa ser feito para conseguir elaborar uma proposta de intervenção satisfatória no que tange aos seus elementos constituintes. Quanto ao desrespeito aos Direitos Humanos, algumas ações que o caracterizam envolvem:

[...] defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de “justiça com as próprias mãos”; incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, opinião política, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos) (Brasil, 2023a, p. 21).

Nesse sentido, ao coibir esse tipo de proposta, a prova de redação leva o candidato a refletir sobre como atitudes autoritárias e desrespeitosas são prejudiciais à construção de uma sociedade igualitária, equânime, justa e solidária. Apesar disso, avalio como questionável a posição de que “[...] não caracterizam desrespeito aos direitos humanos as propostas de pena de morte ou prisão perpétua, desde que confirmem ao Estado a administração da punição ao agressor” (Brasil, 2023a, p. 22),

tendo em vista que o argumento de afastar a responsabilidade do estudante e transferi-la ao Estado não é suficiente para descaracterizar o cerceamento do direito à vida e à liberdade, que deveriam ser garantidos a todo ser humano de forma inalienável.

Considero que conhecer essas especificidades seja um bom auxílio para estudantes que estão em vias de realizar a prova de redação do Enem, como é o caso dos que participaram dessa pesquisa. Porém, ressalto que a contribuição desse conhecimento não está centrada exclusivamente em seu caráter de preparação para o exame, mas avalio que ter espaço e tempo para discutir, coletivamente, com a participação dos colegas e do professor, sobre essas nuances enriquece a prática educativa, na medida em que diferentes ideias e estratégias são compartilhadas e todos os envolvidos aprendem uns com os outros por meio da interação e dos processos de andaimagem que possibilitam a atuação na ZDP dos participantes (Biondo, 2015; Van de Pol *et al.*, 2012; Van de Pol; Mercer; Volman, 2019; Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Vigotski, 2007; Wood; Bruner; Ross, 1976).

Embora reconheça que outras formas de avaliar a escrita dos estudantes pudessem ser propostas, como indicado por Silva (2020), ao sugerir que o Enem solicitasse a produção de textos pertencentes a outros gêneros discursivos como “[...] um e-mail de um inquilino ao corretor imobiliário, ou uma carta de apresentação para uma agência de emprego, ou uma carta do leitor, um artigo de opinião, dentre outros” (Silva, 2020, p. 153)⁴⁹, é preciso considerar, conforme pontuam a própria autora (Silva, 2020) e Kanashiro (2012), que o Enem possui um efeito retroativo na sala de aula. Dessa forma, diante da proposta referida, muito provavelmente, as escolas tenderiam a se debruçar sobre as características desse novo gênero, bem como a desenvolver macetes e estratégias a fim de preparar os alunos para a avaliação.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que compreendo que a sistemática de como a avaliação se dá (em larga escala, como um instrumento nacional de verificação da aprendizagem, como meio de acesso ao ensino superior) é tão problemática quanto o gênero solicitado em si, também percebo a existência de

⁴⁹ Na atualidade, a UEM e a Unicamp são, por exemplo, instituições que solicitam aos candidatos a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos nas provas de redação de seus vestibulares.

dificuldades para uma revisão do instrumento avaliativo, uma vez que não enxergo muitas alternativas práticas e exequíveis capazes de cumprir os mesmos papéis desempenhados pela redação do Enem no sistema educacional brasileiro atualmente. Sendo assim, o que vislumbro, a curto prazo, é a possibilidade de buscar formas de fazer diferente em sala de aula ao abordar as nuances do exame nacional com os estudantes, no intuito de desconstruir ou atenuar seu caráter competitivo e meritocrático, ao menos no contexto das práticas educativas que antecedem a realização da prova pelos estudantes.

No próximo capítulo, discuto as escolhas e ações metodológicas por meio das quais a pesquisa referente a esta tese foi delineada.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Freire, 2016, p. 30-31)

Este capítulo destina-se à discussão de aspectos metodológicos do estudo. Para tanto, abordo a natureza qualitativa (Oliveira, 2008) e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Moita Lopes, 1994) da pesquisa, bem como sua filiação à Linguística Aplicada – LA (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 1994, 2006, 2009; Rajagopalan, 2021). Discuto, também, a pesquisa-ação (Cohen; Manion; Morrison, 2007; Franco, 2005; Hopkins, 2008; Lewin, 1946; McNiff; Whitehead, 2010; Thiollent, 2011; Thiollent; Colette, 2014; Toledo; Jacobi, 2013; Tripp, 2005), metodologia utilizada para consecução da investigação em pauta.

As seções encontram-se organizadas de forma que, em um primeiro momento, mobilizo conhecimentos teóricos, a fim de situar e caracterizar a pesquisa desenvolvida no âmbito metodológico-científico para, em seguida, apresentar informações atinentes ao desenvolvimento do trabalho de campo, de modo mais específico, sobre a instituição de ensino na qual os dados foram gerados, os participantes da pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram meu agir educativo, bem como acerca do projeto de ensino idealizado e o processo de geração dos dados em si. Por fim, apresento as categorias adotadas para conduzir a análise dos dados.

2.1 Natureza e tipo de pesquisa

O estudo em pauta consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, ou seja, adota um paradigma que se contrapõe àquele positivista de produção científica. Dessa forma, compreendo, conforme Oliveira (2008, p. 8), que

[...] o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas.

Para dar conta desse objeto de estudo em constante transformação que é o ser humano em suas redes de interação, a quantificação e o tratamento estatístico dos dados não bastam.

Diferentemente dos cientistas positivistas, na pesquisa qualitativa, “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Ou seja, na pesquisa qualitativa, toda a análise será, inevitavelmente, atravessada pela interpretação do estudioso. Justamente por esse motivo, considero que esta tese se desenvolve em um paradigma interpretativista. A esse respeito, Moita Lopes (1994, p. 331) postula que

[...] o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.

Diante disso, no âmbito de um estudo interpretativista, o pesquisador precisa se comprometer a observar e a compreender os acontecimentos a fim de construir interpretações adequadas para eles, de forma que os sentidos abstraídos sejam sempre justificados, fundamentados e, por isso, passíveis de comprovação, por meio de evidências provenientes dos dados da pesquisa.

Também é pertinente destacar que o estudo relatado nestas páginas insere-se na LA (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 1994, 2006, 2009; Rajagopalan, 2021), área de pesquisa que, segundo Moita Lopes (2006), teve origem em estudos que se valiam de teorias provenientes do campo da linguística para resolver problemas existentes nas aulas de línguas, sobretudo das estrangeiras, como o inglês. O autor acrescenta que, conforme se desenvolveu, a LA passou a agregar construtos teóricos de áreas outras que não exclusivamente a linguística e expandiu seu escopo para além das escolas, dando origem “[...] à formulação de uma LA mestiça ou nômade” (Moita Lopes, 2006, p. 20), de modo que, atualmente, a área trabalha com questões de diversas naturezas, englobando desde aqueles aspectos mais voltados à educação linguística quanto a discussões políticas, ou, ainda, a cominação de ambos (Moita Lopes, 2009).

Desse modo, é importante compreender “[...] que a LA, como sua antiga disciplina-mãe, é eminentemente uma ciência social, onde as regras do jogo são

diferentes e que, portanto, devem ser guiadas por uma série diferente de padrões” (Rajagopalan, 2021, p. 16, tradução própria)⁵⁰.

Em virtude disso, a LA distancia-se de uma visão de língua restrita a um sistema normativo, pois pretende “[...] focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em uma ampla amalgamação de fatores contextuais” (Fabrício, 2006, p. 48). No caso deste estudo, a utilização da linguagem é analisada tanto na prática de produzir textos escritos quanto na de dialogar em equipes com o fito de realizar uma tarefa relacionada à revisão e à reescrita. A partir do que pondera Fabrício (2006), também levo em consideração os contextos nos quais essas ações sociais estão inseridas: a educação escolar e as provas de ingresso no ensino superior, refletindo sobre as coerções que elas suscitam nos discentes.

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados em campo, esta pesquisa desenvolve-se considerando princípios da pesquisa-ação, pois o que busco é refletir sobre minha prática docente na tentativa de aprimorá-la (Thiollent, 2011; Tripp, 2005), conforme apontado na Introdução da tese.

Hopkins (2008, p. 47, tradução própria)⁵¹, ao definir pesquisa-ação, afirma que ela “[...] combina um ato substantivo com um procedimento de pesquisa, é ação disciplinada pela investigação, uma tentativa pessoal de compreensão ao mesmo tempo engajada em um processo de melhoria e reforma”. Trata-se, pois, de uma relação de retroalimentação entre o conhecimento da prática e os conhecimentos teóricos, que servem para iluminar a tomada de decisões com o intuito de promover a melhoria da prática analisada (Cohen; Manion; Morrison, 2007; Thiollent, 2011; Toledo; Jacobi, 2013; Tripp, 2005). Devido às particularidades aludidas, essa metodologia tem grande potencial enquanto instrumento para a formação de professores em serviço (Franco, 2005; Thiollent; Colette, 2014).

Por sua vez, Toledo e Jacobi (2013) apresentam as seguintes características para a metodologia da pesquisa-ação: i) trata-se de um sistema aberto, pois sempre há possibilidade de mudança em seus rumos provocada pelo que se apresenta aos participantes; ii) a ação é desenvolvida durante o próprio processo de pesquisa, nunca depois; iii) não é um processo passivo, pois conta com ações de vários atores; iv) permite atingir modificações em valores ou situações não desejadas; v)

⁵⁰ No original: “[...] that AL – like its former mother-discipline – is eminently a social science, where the rules of the game are different and which, therefore, must be held to a different set of standards”.

⁵¹ No original: “[...] combines a substantive act with a research procedure; it is action disciplined by enquiry, a personal attempt at understanding while engaged in a process of improvement and reform”.

não apenas consegue compreender problemas, mas também enfrentá-los; vi) conjuga “[...] instrumentos de pesquisa dialéticos e não dialéticos” (Toledo; Jacobi, 2013, p. 166); e vii) fomenta a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

No caso do estudo desenvolvido nesta tese, ocupo, simultaneamente, a posição de pesquisador (papel mais voltado à pesquisa) e participante (papel mais voltado à prática docente), sendo considerado, portanto, professor pesquisador. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46):

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. [...] Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

É dessa forma que compreendo meu papel nesta pesquisa: como um docente que reconhece suas limitações, porém que, frente a isso, está disposto a refletir sobre caminhos alternativos para o aprimoramento de suas estratégias de ensino.

Em relação ao papel dos participantes, Franco (2005) ressalta que não devem ser considerados meros informantes em uma pesquisa-ação. A autora critica trabalhos que se dizem pautados nessa metodologia, mas que, na verdade, consistem na aplicação de uma prática pensada exclusivamente pelo pesquisador, sem qualquer colaboração dos participantes, pois, segundo a estudiosa, isso descaracteriza a natureza crítica e dialética da metodologia. Nesse sentido, Freire (2016) pontua que a postura de escuta genuína e interessada é um dos pilares da prática educativa e que, por meio dela, se torna possível falar *com* os alunos e não *a* eles.

Assim, em minha pesquisa, os estudantes participantes puderam colaborar, desde a gênese do projeto de ensino, na definição de sua temática, que partiu de frequentes solicitações desses discentes, passando pela escolha dos melhores dias e horários para as aulas acontecerem, até mesmo por meio da explicitação de seus pontos de vista sobre o desenvolvimento das atividades, mediante sugestões e diálogos sobre aspectos possíveis de serem melhorados em encontros futuros durante o período de geração de dados.

Esses questionamentos, em geral, eram feitos por mim no início e ao término de cada encontro. Embora essa forma de participação ainda não seja considerada a ideal, avalio que ela consiste em um primeiro passo no sentido de ouvir os

estudantes, de considerar seu papel nos rumos da pesquisa. Assim, esse é um dos pontos que pode ser aprimorado em trabalhos futuros, muito embora, o estudo aqui relatado não tenha se desenvolvido à total revelia do posicionamento e da colaboração dos alunos.

É importante ressaltar que, em várias ocasiões em que eram convidados a darem suas sugestões e contribuições ao desenvolvimento do curso, os discentes respondiam que estavam satisfeitos com a forma de encaminhamento das aulas e que não tinham recomendações nem reclamações a apresentar. Diante disso, passei a observar também as atitudes dos participantes frente às atividades e a balizar minhas propostas futuras nessas reações, bem como em comentários que ouvia nas conversas de um aluno com o outro durante as aulas, de forma que, quando necessário, fosse possível promover o redirecionamento de ações e de estratégias no decorrer do percurso da geração de dados.

Foi a partir da atenção a esses pontos que promovi algumas mudanças no projeto, tais como: i) divulgação das notas aos estudantes apenas depois da correção das reescritas (decisão tomada frente à constatação de uma grande ansiedade dos alunos para comparar suas notas uns com os outros após a correção da primeira versão de seus textos); ii) diminuição da extensão dos vídeos e/ou *podcasts* (fruto de comentários de alguns estudantes de que seus grupos não estavam conseguindo dar a necessária atenção a esses materiais devido à preocupação com o tempo para realização da reescrita); iii) digitação dos textos a serem reescritos a fim de facilitar a leitura do material pelos estudantes (resultado da reclamação de alguns grupos que diziam despender tempo considerável para entender a caligrafia de alguns colegas)⁵².

A última alteração a ser mencionada refere-se à adição de questões orientadoras, na ficha de instruções, para auxiliar os grupos a analisar e a identificar problemas nos textos a serem reescritos. Isso foi feito a partir do segundo ciclo de rotação por estações, em decorrência de perceber que alguns grupos apresentaram dificuldades para reconhecer possíveis aspectos falhos nas redações que precisavam reescrever.

Em relação à organização das ações, considero importante fazer um recorte

⁵² Essa ação foi realizada por mim e, ao digitar as produções, mantive-me fiel à escrita original feita pelos estudantes, mantendo todos os problemas originais. Ressalto, também, que meus comentários de revisão (quando presentes nas redações) não foram digitados, já que os estudantes apenas receberiam esses apontamentos na etapa da reescrita individual.

do que a literatura preconiza como fases de desenvolvimento da metodologia de pesquisa que adoto.

Lewin (1946), tido como um dos criadores da pesquisa-ação, concebe-a como um processo cíclico organizado em três etapas: planejamento, execução e reconhecimento/averiguação. No intuito de direcionar pesquisadores na elaboração de projetos de pesquisa-ação, McNiff e Whitehead (2010) apresentam uma série de perguntas as quais os profissionais podem se fazer ao conceber o desenho de seus estudos. Segundo os acadêmicos, elas também acabam se configurando como etapas que podem ser seguidas ao longo do projeto. São elas:

Eu reviso minha prática atual; eu identifico uma área na qual eu quero melhorar; eu faço perguntas com foco em como eu posso melhorá-la; eu imagino um caminho a seguir; eu tento colocar em prática e monitorar o que acontece; eu modifico meus planos à luz do que descobri e continuo com a ação; eu avalio a ação modificada; e eu reconsidero a posição à luz da avaliação (McNiff; Whitehead (2010, p. 95, tradução própria)⁵³.

Os pontos apresentados estão em consonância com as ideias de Lewin (1946) em torno das etapas de realização da pesquisa-ação, uma metodologia na qual o pesquisador é convidado a desempenhar um processo cíclico que envolve a constante transição entre a prática e a reflexão sobre ela, imbuído de um propósito de aprimoramento.

Com relação a esta pesquisa e até que ponto ela pode ser considerada uma prática de pesquisa-ação, vejo que ela não é uma representação tradicional da metodologia, pois não foi formado um grupo de professores com o qual eu trabalharia e que, por sua vez, aplicaria propostas de ensino elaboradas coletivamente (envolvendo pesquisador e docentes participantes) aos estudantes. Ao invés disso, eu me coloco, simultaneamente, como homem da academia e da prática, pesquisando minha própria atuação e refletindo sobre ela. A respeito disso, Cohen, Manion e Morrison (2007) destacam que a pesquisa-ação não precisa ser, necessariamente, uma atividade em grupo, mas que também pode ser uma questão individual, o que justifica minha dupla atuação neste estudo.

Por fim, no que tange ao intuito de melhoria da prática profissional, à proposta

⁵³ No original: "I review my current practice; I identify an area I wish to improve; I ask focused questions about how I can improve it; I imagine a way forward; I try it out, and take stock of what happens; I modify my plans in light of what I have found, and continue with the action; I evaluate the modified action; and I reconsider the position in light of the evaluation".

de solução ou atenuação de uma situação problemática presente em meu cotidiano de atuação, ao caráter iterativo dos ciclos (Tripp, 2005) que são aprimorados com base na análise dos resultados do ciclo anterior e à atenção às impressões e às reações dos participantes na definição de rumos do estudo, é possível considerar que o trabalho relatado, neste texto, configura-se como uma pesquisa orientada metodologicamente por pressupostos da pesquisa-ação.

No próximo tópico, descrevo o contexto da pesquisa, envolvendo a instituição onde os dados foram gerados e os estudantes que participaram do projeto.

2.2 Contexto da pesquisa

Nesta subseção, apresento e discuto os elementos que integram o contexto da pesquisa. Assim, descrevo a instituição de educação onde foram gerados os dados analisados na tese e discorro a respeito de quem foram os participantes do estudo.

2.2.1 A instituição

Os dados desta pesquisa foram gerados no IFMS, instituição criada pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) que, na ocasião, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da transformação de diversas escolas técnicas em câmpus dos Institutos Federais.

O IFMS possui dez câmpus no estado de Mato Grosso do Sul, nas cidades de: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas, além de dois câmpus em fase de implantação, nos municípios de Amambai e Paranaíba (Villas Boas, 2024). Os dados da pesquisa ora relatada foram gerados no câmpus Coxim. O funcionamento da instituição neste município teve início “[...] no segundo semestre de 2010, com a oferta de cursos técnicos a distância em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR)” (IFMS, c2009-2022). Inicialmente, as aulas eram realizadas no prédio de uma escola estadual do município, situação que perdurou até o ano de 2014, quando houve a mudança das instalações para o prédio próprio da instituição (IFMS, c2009-2022).

O público atendido pelo câmpus mencionado consiste em estudantes

provenientes de escolas públicas e particulares de Coxim e de outros municípios da região norte de Mato Grosso do Sul, distribuídos pelas diversas modalidades de educação ofertadas pelo instituto. Vale a pena ressaltar que a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) prevê a reserva de 50% das vagas ofertadas a estudantes provenientes de escolas públicas em cada processo seletivo, sendo que, destas, 50% são reservadas para alunos cujas famílias tenham “[...] renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**” (Brasil, 2012, art. 1º, parágrafo único). Ademais, de acordo com a mesma lei, também reservam-se vagas para “[...] pretos, pardos, indígenas e quilombolas e [...] pessoas com deficiência” (Brasil, 2012, art. 3).

Em 2023, ano de geração dos dados desta pesquisa, o câmpus Coxim ofertou, na modalidade presencial, cursos técnicos integrados ao ensino médio (Aquicultura, Alimentos e Desenvolvimento de Sistemas), EJA, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja (Manutenção e Suporte em Informática), cursos de graduação (Licenciatura em Química, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Sistemas para Internet e Bacharelado em Engenharia de Pesca), pós-graduação *lato sensu* (sendo uma Especialização em Ciências da Natureza e Matemática e outra em Robótica Educacional), além de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado em Bioenergia e Grãos e, também, em Tecnologia de Alimentos, por meio de uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

Na modalidade de Educação a Distância (EaD), o câmpus ofertou cursos técnicos subsequentes (Administração, bem como Manutenção e Suporte em Informática), além de cursos de qualificação profissional (Espanhol Básico II, Inglês Básico I, Inglês Básico II, Operador de Computador e Vendedor).

O câmpus Coxim também possuía, em 2023, uma unidade do Centro de Idiomas (Cenid), que oferecia cursos presenciais de Inglês (níveis básico e intermediário) e Espanhol (níveis básico e intermediário) tanto para a comunidade interna quanto para a externa.

Com relação à estrutura física, o câmpus contava, na ocasião da geração dos dados da pesquisa, com salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva coberta, laboratórios de diversas áreas do conhecimento, biblioteca com terminais de computador de uso individual para estudos e pesquisas, hotel tecnológico, espaço

*maker*⁵⁴, cantina, como também diversos ambientes para convivência no pátio. Além de poderem usufruir das instalações, os discentes que possuem baixa renda podem contar com auxílios visando a sua permanência ao longo do curso. Entre essas ações, encontram-se os auxílios que compõem o Programa de Assistência Estudantil da instituição – Permanência, Transporte, Moradia Estudantil, Indígena e Quilombola, bem como Alimentação (IFMS, 2023a).

Minha trajetória como docente no IFMS teve início com meu ingresso na instituição, em 2019. Desde então, tenho trabalhado, predominantemente, com estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ministrando tanto aulas de língua materna quanto de língua inglesa. A partir dessa experiência, percebi o grande interesse dos estudantes por aprender as nuances envolvidas na produção do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem, algo característico do alunado que se encontra no ensino médio. Com um trabalho de incentivo à colaboratividade e à reflexão sobre o uso da linguagem na leitura e na produção da redação do Enem, procurei contribuir para a formação linguística e crítica desses educandos, de modo que tivessem conhecimentos sobre a prova, referente à parte de produção escrita. Assim, esse foi o tema do projeto de ensino a partir do qual os dados desta tese foram gerados, conforme é detalhado nas subseções seguintes.

Levando esses fatores em consideração, dei início, então, à realização do estudo ora relatado, após solicitação de autorização institucional (Anexo C) e da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da UFMS, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64264822.6.0000.0021 (Anexo D).

2.2.2 Os participantes

Os participantes desta pesquisa consistiram, inicialmente, em 25 estudantes que integraram um projeto de ensino sobre a redação do Enem denominado “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas”, além de mim,

⁵⁴ O Regimento Interno do *IFMaker* (IFMS, 2020, p. 8) define o local como “[...] um espaço de inovação, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa. Busca realizar esta tarefa por meio de eventos, minicursos, palestras e outras ações, além de desenvolver projetos com foco nos problemas locais. Tem como premissa base para o desenvolvimento de suas ações a métrica do ‘faça você mesmo’, que estimula estudantes, servidores e comunidade externa a resolverem problemas, construindo, consertando, modificando e reaproveitando os mais diversos materiais e objetos para a montagem de protótipos com suas próprias mãos, usando como auxílio as ferramentas e equipamentos disponíveis em suas dependências”.

enquanto professor pesquisador. Ao longo do percurso de geração de dados, porém, alguns participantes foram desistindo das atividades, uns por dificuldades para conciliar as aulas com compromissos pessoais que surgiram ao longo dos encontros, outros por questões familiares, de forma que, ao final, havia 21 alunos frequentes.

Puderam participar do projeto aqueles discentes que, no período de inscrição, estavam matriculados no terceiro e/ou quinto semestre de qualquer dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo câmpus e que tivessem interesse na temática discutida. A opção por não trabalhar com estudantes matriculados no primeiro semestre justificou-se: i) pelo fato de que tais alunos estavam vivendo seus primeiros momentos na instituição e, portanto, ainda não estavam completamente habituados à rotina do IFMS; nesse sentido, considerei que a participação nas atividades do projeto poderia comprometer seu processo de habituação a essa nova etapa de escolaridade; e ii) devido aos ingressantes estarem temporalmente mais distantes da realização da prova do Enem quando comparados aos mais experientes, considerei ser mais proveitoso que aqueles que estavam mais próximos da realização da prova tivessem prioridade de participação na ação.

A abertura das inscrições para o projeto foi divulgada via e-mail institucional das turmas e também via grupos de *WhatsApp*. Paralelamente a isso, visitei as salas de aula presencialmente para falar aos alunos a respeito da proposta e da abertura das inscrições. Para inscrever-se, o interessado precisava preencher um formulário do *Google Forms*. Essa ficha de inscrição permaneceu disponível desde às 19h do dia 14/02/2023 até às 19h do dia 25/02/2023⁵⁵. No total, 39⁵⁶ estudantes manifestaram interesse em participar do projeto. O critério de seleção dos 25 participantes foi o de ordem de manifestação de interesse, realizada pelo preenchimento do formulário. A Tabela 1, apresentada a seguir, contém a quantidade de estudantes provenientes de cada curso técnico ofertado pelo IFMS selecionados para participar do projeto.

⁵⁵ O horário de abertura e de encerramento das inscrições às 19h foi definido no intuito de ofertar igualdade de possibilidades aos estudantes do turno matutino e do vespertino. Sendo a seleção dos participantes definida pela ordem de preenchimento do formulário eletrônico, entendi que o horário definido não entrava em choque com a presença dos estudantes em nenhuma aula ou atividade no câmpus.

⁵⁶ Destes 39, 17 eram estudantes do curso técnico em Alimentos, 5 estavam vinculados ao curso técnico em Aquicultura e 17 provinham do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas.

Tabela 1 – Participantes do projeto de ensino quanto ao curso técnico de origem

Curso de origem	Quantidade de participantes
Curso técnico integrado em Alimentos	11
Curso técnico integrado em Aquicultura	2
Curso técnico integrado em Desenvolvimento de Sistemas	12
TOTAL	25

Fonte: Elaboração própria (2025).

Grosso modo, a análise da Tabela 1 pode levar o leitor a supor que os estudantes do curso técnico integrado em Aquicultura manifestaram menor interesse em participar da ação, entretanto, há que se levar em consideração que, dentre os três cursos, o de Aquicultura é o que tinha a menor quantidade de estudantes matriculados no período de realização do projeto. Daí, a quantidade menor de participantes provenientes deste curso específico.

Compreendo que a integração de estudantes vinculados a diferentes cursos técnicos contribuiu para a diversidade de olhares durante as discussões em sala de aula. Além disso, o acolhimento de alunos provenientes de diversos eixos tecnológicos na ação fomentou uma integração entre eles.

No próximo tópico, discuto sobre a organização de minhas ações durante a geração de dados.

2.3 Dados

Esta subseção descreve e informa sobre o percurso de geração dos dados da pesquisa. Para lograr esse objetivo, discuto, primeiramente, as questões teórico-metodológicas nas quais se assentou a prática educativa que propus. Em seguida, descrevo o projeto de ensino concebido e efetivamente desenvolvido. Além disso, discorro sobre como se deu a geração dos dados e, por fim, apresento as categorias definidas para analisar o *corpus*.

2.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da organização didático-pedagógica: metodologias ativas e educação híbrida

Nesta seção, apresento e discuto as principais teorias que orientaram o planejamento e o desenvolvimento do projeto de ensino “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas”, do qual se originaram os dados analisados nesta pesquisa. Para tanto, reflito sobre as metodologias ativas, sobre a educação híbrida⁵⁷ em práticas educativas escolares, bem como faço considerações acerca do modelo de rotação por estações, empregado nas aulas ministradas.

Com relação às metodologias ativas (Bacich, 2018; Moran, 2015a, 2015b, 2018, 2019, 2022), ao defini-las, Moran (2022, p. 17) afirma que

As metodologias ativas envolvem um percurso metodológico que possibilita a ação do aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação, por resolução de problemas e por projetos. Elas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades, desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, bem como explorar atitudes e valores pessoais.

Analizando a definição indicada, vejo um movimento de horizontalização dos papéis desempenhados por estudantes e professores, na medida em que o discente terá a oportunidade de também figurar como protagonista das aulas por meio de situações que fomentem essa posição mais ativa para a construção de seus saberes. Logo, nesse contexto, o docente não assume a figura de um ser “todo-poderoso”, único detentor da verdade a quem estudantes recorrem em busca de conhecimento.

Com a divulgação desta tese, espero apresentar uma possibilidade, dentre outras existentes, para promover mudanças na educação linguística por meio da inclusão de metodologias ativas e da educação híbrida em sala de aula. Ao compartilhar minha prática pedagógica, também reflito sobre ela, sobre seus pontos positivos e suas limitações, concebendo-a como um possível caminho para melhorar

⁵⁷ Entendo que o termo original, do inglês *blended learning* (aprendizagem híbrida, em tradução livre), destaca a atuação do estudante no processo educacional. Na tradução para o português, inicialmente, foi empregado o termo **ensino híbrido**, cujo foco recai sobre a atuação do docente, deixando o estudante em segundo plano. Já é possível encontrar trabalhos em português que adotam o termo **aprendizagem híbrida** (De Classe; De Castro, 2023; Farias, 2023) ou ainda **educação híbrida** (Moran, 2015a, 2022; Santos *et al.*, 2023; Veloso *et al.*, 2023). Considerando a noção freireana (Freire, 2016) de que tanto o aluno quanto o docente aprendem e ensinam no processo educativo, emprego, nesta tese, o termo **educação híbrida**, por entender que ele envolve tanto as ações dos estudantes quanto a dos professores. Sendo assim, mantenho a expressão **ensino híbrido** apenas em trechos provenientes de citações diretas nos quais, porventura, figure.

lacunas específicas reconhecidas em meu contexto de atuação, não como uma solução mágica e definitiva para as problemáticas. Entendo, também, que as reflexões compartilhadas podem suscitar, em docentes leitores deste trabalho, um olhar para seu próprio contexto de atuação e, quiçá, o desenvolvimento de ações que o tornem melhor.

No que tange à educação híbrida, as discussões a esse respeito ganharam proeminência no contexto educacional a partir de publicações americanas ligadas ao *Christensen Institute*⁵⁸ (Christensen; Horn; Staker, 2013; Horn; Staker, 2011, 2015; Staker; Horn, 2012) e são difundidas no Brasil por publicações de estudiosos nacionais sobre a temática (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015a; Bacich; Moran, 2018; Moran, 2015b, 2019, 2022).

Adentro a discussão conceituando a educação híbrida a partir de Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7), que definem o termo da seguinte forma:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Portanto, uma das diferenças entre a educação híbrida e as propostas tradicionais é a combinação de ferramentas virtuais e físicas na educação, o que pode se dar na sala de aula bem como em outros espaços (casa, pátio, biblioteca, laboratórios, etc.)⁵⁹. Complementando a definição apresentada anteriormente, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015b), Moran (2015a, 2015b), assim como Staker e Horn (2012) afirmam que é desejável que exista uma interrelação/interdependência entre as atividades que o estudante desenvolve dentro da sala de aula, no mundo físico, e aquelas que realiza no ambiente digital, de forma que ambas se

⁵⁸ Inicialmente denominado *Innosight Institute* (Christensen; Horn; Staker, 2013), é um instituto criado por Clayton Christensen, professor de administração na Universidade de Harvard falecido em 2020 (Christensen Institute, c2016-2024a). A organização se dedica a discutir e a fomentar processos de inovação disruptiva em diversas áreas como educação, saúde e economia (Christensen Institute, c2016-2024b).

⁵⁹ Não é necessário que as atividades on-line sejam realizadas fora da instituição de ensino para que se caracterize uma prática de educação híbrida. A parte virtual pode ocorrer na sala de aula, como no modelo de rotação por estações, ou no laboratório de informática, caso do modelo de laboratório rotacional (Christensen; Horn; Staker, 2013). A possibilidade de que o aluno desenvolva o momento on-line na escola também fica evidente na apresentação modelo *a la carte*, o qual prevê que “Os alunos podem participar dos cursos online tanto nas unidades físicas ou fora delas” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 27).

complementem e se enriqueçam mutuamente, constituindo, segundo Moran (2015b), uma extensão da sala de aula, na qual o professor pode, inclusive, manter sua comunicação com os alunos por meios digitais.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à relevância da interação em grupo proporcionada pela educação híbrida (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015b; Moran, 2015a, 2015b). Nesse sentido, vê-se como benéfico o equilíbrio entre atividades realizadas individual e coletivamente (Moran, 2015a, 2015b).

Lima e Moura (2015, p. 90) afirmam que “Mesmo com a presença de multimídias na sala, a forma de ensinar, avaliar e orientar sofreu poucas mudanças”. Considero que a afirmação dos autores merece ser analisada com mais profundidade, pois o acesso às benesses do mundo tecnológico não atinge todos os estratos da nossa sociedade de forma equânime (Ribeiro, 2021b, 2022).

Assim, compreendo a implementação da educação híbrida como uma tarefa desafiadora a depender do contexto em que se dá, visto que o Brasil é um país caracterizado pela desigualdade social, fator que leva aqueles que possuem condições financeiras menos privilegiadas a vivenciarem uma experiência educacional muito diversa daqueles que estão em condições mais abastadas. A disparidade no acesso à conexão, por exemplo, se tornou evidente com a pandemia de *covid-19* e foi abordada por diversos autores (Bunzen, 2020; Coscarelli, 2020; Ribeiro, 2021a, 2021b; Rojo, 2020).

Essa situação díspar pode ser comprovada, também, nos dados da pesquisa TIC Domicílios 2024 (Cetic.br, 2025), realizada pelo Cetic.br. O estudo evidencia que

[...] a proporção de usuários de Internet varia conforme a classe socioeconômica e a escolaridade da população com 10 anos ou mais, sendo maior entre indivíduos das classes A (96%) e B (97%) e entre aqueles com Ensino Superior (95%) ou Ensino Médio (92%), em comparação aos das classes DE (73%) e aos com Ensino Fundamental (74%) (Cetic.br, 2025, p. 69).

A partir desses dados, verifico que as classes menos privilegiadas, justamente onde se situam vários dos estudantes atendidos pelo sistema público de educação básica, são os que possuem menos acesso à internet. Além disso, há discrepância entre moradores das cidades e do campo, uma vez que “[...] na área urbana, 86% eram usuários de Internet, proporção que chegou a 90% entre os residentes da região Sul, enquanto foi menor na área rural (76%) e na região Norte (81%)”

(Cetic.br, 2025, p. 69). Fica evidenciado, dessa forma, o quanto o Brasil ainda precisa avançar a fim de tornar-se um país educacionalmente conectado.

Moran (2022) também reconhece a desigualdade como um desafio para a ampliação da educação híbrida nas escolas, uma vez que as diferentes realidades de acesso dos estudantes à rede em seus lares fazem com que o professor precise preparar atividades diferentes para serem realizadas nos momentos do percurso educacional que se dão fora da instituição educativa, pensando naqueles que têm menor disponibilidade de internet. Essa situação aumenta o trabalho do docente, ou seja, cria um cenário de precarização. Segundo o autor, ainda somam-se a isso outras condições de trabalho nada favoráveis a que muitos professores estão sujeitos: extensa carga horária de aulas, elevado número de alunos e atuação em mais de uma escola, o que torna a educação híbrida uma tarefa inviável em certos contextos (Moran, 2022).

Outro aspecto merecedor de atenção é a forma como a educação híbrida e as metodologias ativas são praticadas nas instituições educacionais. A inserção dessas ideias nas salas de aula não pode ocorrer de modo ingênuo, sob o risco de se recair em um modelo mercadológico e neoliberal de educação, pois, ao fazer uma análise de textos relevantes para a literatura da área (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015a; Christensen; Horn; Staker, 2013; Moran, 2015a, 2015b, 2018), constato o envolvimento da iniciativa privada na disseminação desses pressupostos teórico-metodológicos. Instituições como a Fundação Lemann⁶⁰ e o Instituto Península⁶¹, por exemplo, apoiaram a publicação da obra organizada por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015a), a qual, inclusive, dedica seções iniciais a apresentar cada uma dessas organizações ao leitor.

As referidas instituições também são responsáveis pela publicação do texto *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*, de Christensen, Horn e Staker (2013), traduzido a partir do original em inglês. Sobre os três autores que assinam o material, verifico que dois deles (Clayton M. Christensen e Heather Staker) possuem formação acadêmica ligada à área da administração e

⁶⁰ Fundada por Jorge Paulo Lemann em 2002 (Fundação Lemann, c2024). Seu fundador está entre os homens mais abastados financeiramente do nosso país. Ele é conhecido por implementar a cultura da meritocracia em seus empreendimentos e tem participação em empresas como AB Inbev, Burger King e Kraft Heinz (Garcia, 2021).

⁶¹ Fundado por Abilio Diniz em 2011 (Instituto Península, c2019). Falecido em 2024, o empresário fundador do instituto esteve ligado, como dono ou conselheiro administrativo, às empresas Pão de Açúcar, BRF, Carrefour e Península Participações (Braz, 2024).

dos negócios (Christensen; Horn; Staker, 2013), ou seja, não são estudiosos inicialmente voltados à área da educação, o que pode levar a um olhar para as questões educacionais pela perspectiva do mercado.

É possível reconhecer traços dessa visão mercadológica refletidos nas escolhas lexicais de algumas dessas obras. É o caso de termos como “consumo” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 3), “consumidores” (Moran, 2015a, p. 28), “clientes” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 1), “economia” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 33; Moran, 2015b, p. 30; Moran, 2018, p. 8), “econômica” (Moran, 2015b, p. 30), “empreender” (Moran, 2015b, p. 30), “empreendedores” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 5), “empreendedora” (Moran, 2015a, p. 39; Moran, 2015b, p. 16; Moran, 2018, p. 9), “gestão” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 32; Moran, 2015b, p. 28; Moran, 2018, p. 14), “gestor” (Moran, 2015a, p. 39; Moran, 2015b, p. 24), “gerencial” (Moran, 2015a, p. 42), “gerenciar” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 39; Moran, 2015a, p. 41; Moran, 2018, p. 14), “produto” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 2; Moran, 2018, p. 17), “produtividade” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 5) e “produtivos” (Moran, 2015a, p. 31).

Ao tratar da transferência de termos da área empresarial para a educacional, Laval (2019, p. 69) aponta que “[...] numa zona de sobreposição lexical, palavras de entendimento, convivência e passagem de uma esfera para a outra permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino”. Portanto, a escolha desses vocábulos pelos autores dos textos outrora referidos remete a uma concepção de educação enquanto produto a ser oferecido para satisfazer as necessidades dos clientes e do mercado de trabalho (Laval, 2019), ou seja, não é educação para a liberdade de pensar (Freire, 2022), mas para a manutenção das relações de poder econômico da forma como se encontram estabelecidas.

Mesmo diante das questões e empecilhos discutidos, opto por trabalhar com a educação híbrida e com as metodologias ativas na geração de dados desta tese por considerá-las como possibilidades para “[...] romper com séculos de ensino voltado para uma educação vertical, com o professor no topo da relação” (Lima; Moura, 2015, p. 93) e, assim, estabelecer um ambiente em que “[...] a aprendizagem se faz com a dialogia que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação e da aprendizagem” (Silva, 2022, p. 9).

Também avalio como importante que os alunos sejam incentivados a analisar

e a refletir acerca do que ocorre em seu entorno, das questões sociais e políticas que afetam sua família, sua comunidade, seu país e, também, a humanidade como um todo. Como afirma Freire (2011), a leitura de mundo exerce um papel crucial na formação do cidadão, podendo inclusive ser dotada de um caráter transformador da realidade. Compreendo que, no projeto de ensino que conduzi, os momentos de discussão coletiva com a turma sobre os temas solicitados nas propostas de produção textual, realizados previamente à escrita, a partir de textos de suporte, eram oportunidades para ampliar a forma como os participantes liam a realidade social que vivenciavam (Freire, 2011).

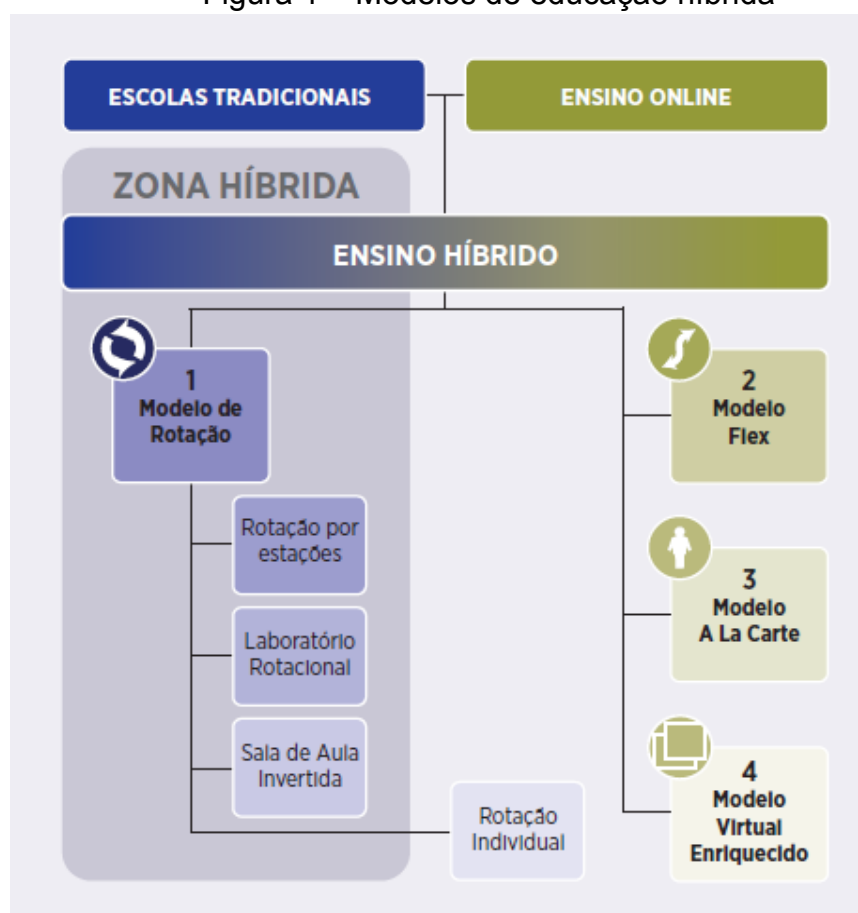
Diante disso, vislumbro, nesses aportes teórico-metodológicos, uma proposta de educação não transmissiva (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015b; Moran, 2015b), interativa (Silva, M., 2015, 2022), que se distancia da educação bancária, possibilitando o desenvolvimento de aulas em que todos ensinem e aprendam (Freire, 2016, 2022).

Ademais, destaco que, em meu contexto de atuação profissional, conto com conexão à internet, com e sem fio, não apenas para mim, mas também para os estudantes, tanto dentro das salas de aula quanto em outros locais do câmpus, como a biblioteca, que oferece terminais de computador conectados à rede para uso individual aos usuários, o que favorece o desenvolvimento de práticas em que se faça uso da tecnologia.

Ressalto, ainda, que realizo a inclusão das metodologias ativas e da educação híbrida em minhas aulas de modo a tentar fugir do modelo mercantilista de educação. Isso porque, ao invés de privilegiar o treinamento mecânico e o uso de percursos argumentativos prontos (Santos, 2023) para a produção da redação do Enem, como é comum nos cursinhos preparatórios oferecidos pelo mercado privado, incentivo os estudantes a refletirem sobre o contexto em que se dá a escrita desse texto, nas características determinadas pelo Inep (Brasil, 2023a) e que precisam ser atendidas ao produzi-lo, bem como possibilito ocasiões para o debate coletivo a respeito do tema proposto para a produção, permitindo que os discentes o relacionem com suas vivências e sua realidade.

Nesse sentido, é válido levar em consideração a diversidade de formas possíveis para desenvolver a educação híbrida nas instituições de ensino. A Figura 1, a seguir, apresenta os principais modelos existentes atualmente.

Figura 1 – Modelos de educação híbrida



Fonte: Christensen, Horn e Staker (2013, p. 28).

De acordo com a imagem, quatro são os modelos de educação híbrida, sendo que o primeiro (rotação) apresenta quatro subdivisões. A seguir, cada um deles é detalhado a partir de Christensen, Horn e Staker (2013):

i) Rotação, no qual os estudantes farão um revezamento entre atividades realizadas por meios físicos e outras realizadas com uso de recursos on-line. Esse modelo contém submodelos, como:

- (a) *Rotação por estações*: quando os estudantes se deslocam pelas estações dentro da própria sala de aula;
- (b) *Laboratório rotacional*: envolve o transitar entre a sala de aula e um laboratório com recursos on-line;
- (c) *Sala de aula invertida*: modelo no qual se prevê, inicialmente, um momento de estudo on-line realizado em casa e, posteriormente, a complementação desses estudos em sala de aula;
- (d) *Rotação individual*: cada aluno segue um roteiro próprio elaborado pelo professor, de forma que não precisa participar, obrigatoriamente,

de todas as atividades/estações;

ii) **Flex**, no qual a maior parte da atividade educativa se concentra no ambiente on-line, embora haja algumas tarefas que não ocorrem de modo conectado;

iii) **À la carte**, modelo em que os alunos fazem ao menos um curso ou disciplina totalmente on-line, realizando as atividades na escola ou fora dela, mas sem deixar de frequentar a instituição de ensino e aprender da forma tradicional também;

iv) **Virtual enriquecido**, que propõe uma divisão do tempo do estudante em momentos presenciais e momentos de atividades on-line realizadas remotamente (Christensen; Horn; Staker, 2013).

O modelo adotado neste estudo foi o de **rotação por estações**. Staker e Horn (2012) definem-no como:

[...] uma implementação do modelo de rotação em que, dentro de um determinado curso ou disciplina (por exemplo, matemática), os alunos fazem rodízio *em um horário fixo ou a critério do professor* entre modalidades de aprendizagem características da sala de aula. A rotação inclui pelo menos uma estação para aprendizagem on-line. Outras estações podem incluir atividades como instrução em pequenos grupos ou para a turma inteira, projetos em grupo, tutoria individual e tarefas de lápis e papel. Algumas implementações envolvem toda a classe alternando entre as atividades em conjunto, enquanto outros dividem a turma em pequenos grupos ou em rotação um por um. O modelo de rotação por estações difere do modelo de rotação individual porque os alunos alternam entre todas as estações, não apenas aquelas em seus roteiros personalizados (Staker; Horn, 2012, p. 8-9, tradução própria)⁶².

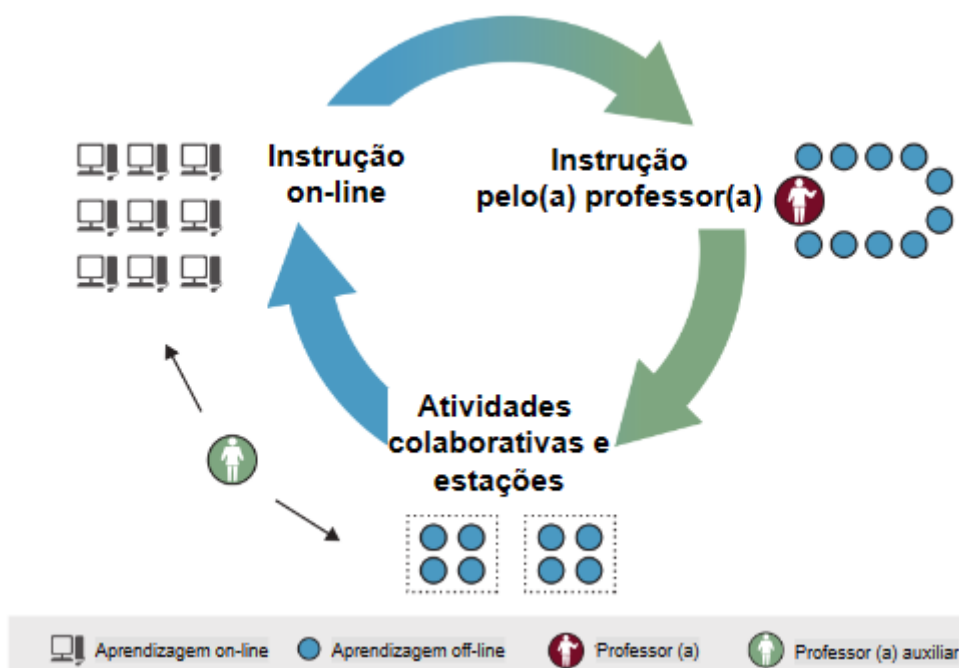
Analisando a definição apresentada pelos autores, convém destacar a importância de que, ao menos uma das atividades propostas nas estações seja realizada on-line, algo também destacado por Christensen, Horn e Staker (2013). Em relação à conceituação anterior, também merecem ser discutidos os tipos de atividades que podem ser inseridas nas estações. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani

⁶² No original: “[...] a Rotation-model implementation in which within a given course or subject (e.g., math), students rotate *on a fixed schedule or at the teacher’s discretion* among classroom-based learning modalities. The rotation includes at least one station for online learning. Other stations might include activities such as small-group or full-class instruction, group projects, individual tutoring, and pencil-and-paper assignments. Some implementations involve the entire class alternating among activities together, whereas others divide the class into small-group or one-by-one rotations. The Station-Rotation model differs from the Individual-Rotation model because students rotate through all of the stations, not only those on their custom schedules”.

(2015b) ressaltam que as atividades de cada estação, geralmente, são independentes umas das outras e não precisam ser realizadas em uma mesma sequência por todos os grupos, mas, de alguma forma, devem integrar-se, oferecendo a todos os estudantes a possibilidade de se apropriarem dos mesmos conteúdos ao final do circuito.

A Figura 2, a seguir, apresenta uma esquematização de como pode ser organizada uma atividade de rotação por estações⁶³.

Figura 2 – Organização do modelo de rotação por estações



Fonte: Tradução própria a partir de Staker e Horn (2012, p. 9)⁶⁴.

Verifico, no esquema proposto pelos autores, que o professor conta com a presença de um auxiliar que lhe dá apoio na realização da aula. Embora essa não seja a realidade de várias escolas brasileiras, ela não impede a prática da rotação por estações em contextos nos quais não se possa contar com esse tipo de auxílio. Nesse caso, o docente poderá fazer adaptações, certificar-se de que os alunos saibam como utilizar plataformas, aplicativos, sites ou *softwares* que, porventura, figurem nas estações on-line e, caso não o saibam, instruí-los antes do início da

⁶³ Para visualizar uma possibilidade de organização da atividade de rotação por estações em forma de animação, é possível acessar o vídeo: ROTAÇÃO por estações. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (21 s). Publicado pelo canal Lilian Bacich. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LN6nwM6Dzws&ab_channel=LilianBacich. Acesso em: 20 mar. 2024.

⁶⁴ Vide figura original no Anexo B.

atividade. Além disso, é possível evitar propor estações que exijam a permanência do professor nelas durante todo o tempo de realização da rotação, entre outras ações que podem ser realizadas a depender do contexto de cada turma e/ou instituição educativa, com o objetivo de que o profissional consiga coordenar os alunos enquanto realizam as atividades.

Diante da discussão realizada, considero evidente a necessidade de mudanças na educação oferecida aos estudantes brasileiros e entendo que a educação híbrida e as metodologias ativas podem contribuir para isso. Entretanto, é crucial que esse processo não seja feito de modo ingênuo, como se, nessas metodologias, estivesse a salvação para resolver os entraves de nossa educação.

Por isso, ao trabalhar com esses pressupostos teórico-metodológicos, torna-se essencial ter em vista a formação crítica do estudante, por meio de uma educação que forme para a vida, para a efetiva participação na comunidade e não apenas para responder aos anseios do mercado de trabalho e das grandes empresas que o dominam (Laval, 2019).

Para tanto, não é preciso decretar o fim da aula expositiva, mas desenvolver um olhar crítico para ela, buscando aproveitar suas potencialidades quando for necessário, de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos, de forma que ela não se mantenha como a única ou a predominante estratégia de ensino presente na escola (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015c). Nesse sentido, experiências desenvolvidas com base em metodologias ativas como as de A. S. Silva (2015) e Silva e Sanada (2018) apresentam momentos em que o professor, após os estudantes terem participado de momentos individuais e/ou em grupos, coloca-se à frente de toda a turma, trabalhando simultaneamente com todos os alunos, seja para sistematizar algum aspecto do conteúdo estudado, seja para dialogar com os estudantes a respeito de suas impressões acerca das atividades realizadas, oportunizando que os discentes vivenciem momentos expositivos conduzidos pelo professor e outros nos quais trabalham em grupos/individualmente.

Isso demonstra o quão imprescindível é o docente nas ações educativas, pois ele é que toma decisões e propõe os caminhos que auxiliam a promover não somente o contato do aprendiz com os saberes constituídos e acumulados historicamente pela humanidade, mas também a reflexão acerca desses conhecimentos. Por mais salutar que sejam as atividades em que o foco esteja no estudante, considero relevante manter em vista a noção de horizontalidade dos

papéis de docente e discente, ou seja, assim como M. Silva (2015, 2022), compreendo que, para construção de uma sala de aula democrática, é necessário evitar que apenas um desses agentes ocupe o papel de destaque, pois “Sabemos que colocar o aluno no centro do processo é fazer a mudança de um polo a outro e recair em simplificação: antes o professor, agora o aluno no centro da cena” (Silva, M., 2015, p. 47).

Assim, não se trata de substituir quem ocupa o centro da sala de aula, mas de que todos possam compartilhar esse lugar, já que tanto educadores quanto educandos possuem sua relevância no contexto educacional. Como afirma Freire (2016, p. 25), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Desse modo, é possível almejar uma realidade educativa em que ambos (professor e aluno) estejam abertos a aprender e a ensinar uns aos outros e, assim, se (re)formarem continuamente (Freire, 2016), criando, dessa forma, uma sociedade mais crítica, cooperativa e reflexiva.

Tendo abordado os principais aportes teórico-metodológicos que fundamentaram a concepção e o desenvolvimento do projeto de ensino que ensejou a geração de dados, descrevo, no próximo tópico, como se deu a execução da proposta.

2.3.2 O projeto de ensino

O projeto de ensino “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas” foi submetido e aprovado pelo IFMS via Edital nº 004/2023 – IFMS/Proen⁶⁵ (IFMS, 2023b) e desenvolveu-se em dezoito encontros semanais com duração de 2 horas-relógio cada, realizados entre os meses de março e junho de 2023, totalizando uma carga horária de 36 horas. As aulas ocorreram no contraturno (período noturno) para que fosse possível atender tanto os estudantes do turno matutino (quinto semestre) quanto os do vespertino (terceiro semestre).

O objetivo principal com o desenvolvimento da ação foi o de proporcionar aos discentes tempo e espaço apropriados para discutir as especificidades exigidas pelo

⁶⁵ O referido edital destinava-se ao registro de projetos de ensino a serem realizados sem fomento durante o ano de 2023 e encontra-se disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/edital-no-004-2023-ifms-proen-fluxo-continuo-para-registro-de-projetos-de-ensino>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Enem em relação ao texto dissertativo-argumentativo, bem como para a leitura, a análise e a produção de textos desse gênero, visando a possibilitar um bom desempenho desses alunos na ocasião de sua participação no exame.

Entre as justificativas para o desenvolvimento do projeto, estão: i) minha experiência enquanto docente da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no IFMS, a partir da qual reconheci a necessidade da proposição de atividades de revisão e reescrita que fomentassem papel mais ativo dos estudantes e promovessem maior engajamento deles ao revisar e reescrever seus textos; é nesse sentido que aliei a metodologia ativa de rotação por estações (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015b; Christensen; Horn; Staker, 2013; Staker; Horn, 2012) à revisão e à reescrita coletiva das redações, favorecendo, assim, o trabalho em grupo, a interação e o diálogo entre os aprendizes no processo de construção colaborativa de seu conhecimento; ii) a recorrência, no diálogo com os discentes, antes da proposição do projeto, do interesse de grande parte deles em aprender mais sobre a redação do Enem, o que motivou a escolha do gênero abordado no curso; e iii) o entendimento de que o ensino de gêneros de cunho argumentativo é feito tardiamente no IFMS, apenas no último ano dos cursos técnicos integrados, de forma que a ação ofereceu aos participantes a possibilidade de entrar em contato com as características específicas da redação em contexto do Enem com antecedência suficiente para que pudessem se apropriar, paulatinamente, delas até a realização do exame.

Os recursos empregados para o desenvolvimento das aulas foram: materiais impressos, quadro-branco, *datashow*, tela para projeção, computadores portáteis, aparelhos celulares, materiais de escrita e papelaria em geral (lápis, caneta, borracha, cartolina, barbante), além de gravadores de voz, para registro das interações durante o trabalho nas estações. Visando a facilitar a disponibilização e a organização dos materiais didáticos do projeto, criei também uma sala de aula virtual por meio da qual foram compartilhados materiais (*slides*, livros e documentos de textos em geral), no ambiente *Google Classroom*, vinculado à minha conta de e-mail institucional. Por meio desse espaço virtual, também solicitei algumas tarefas domiciliares aos estudantes (questionários e fórum).

Com relação à programação de atividades, o Quadro 6, a seguir, apresenta a organização das aulas do projeto, envolvendo as datas de realização dos encontros, os conteúdos trabalhados, assim como os objetivos pretendidos com cada ação.

Quadro 6 – Organização dos encontros do projeto de ensino “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas”

Encontro/ data	Conteúdos abordados	Objetivos
1 (2 horas) 01/03/2023	• Apresentação do professor e dos alunos. • Apresentação do plano de curso e dos objetivos do projeto de pesquisa. • Leitura e entrega dos TALEs/TCLEs. • Aula expositiva dialogada: o texto dissertativo-argumentativo e a redação do Enem; fatores que levam à nota zero na redação do Enem.	• Conhecer melhor os estudantes e suas expectativas para com o curso. • Compartilhar orientações iniciais sobre o projeto de ensino e sobre a pesquisa a ele vinculada. • Contextualizar o texto dissertativo-argumentativo no âmbito do Enem. • Discutir fatores que levam o candidato a receber nota zero na redação do Enem.
2 (2 horas) 08/03/2023	• Produção textual diagnóstica – Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (aplicado na prova de redação do Enem em 2015)⁶⁶. • Recolhimento dos TALEs/TCLEs assinados pelos estudantes.	• Verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem. • Recolher a documentação necessária para efetivar a participação dos estudantes na pesquisa a fim de armazená-la adequadamente.
3 (2 horas) 15/03/2023	• Aula expositiva dialogada: competências 1 e 2.	• Discutir, de forma contextualizada em exemplos, aspectos referentes às competências 1 e 2 da redação do Enem.
4 (2 horas) 22/03/2023	• Aula expositiva dialogada: finalização da discussão sobre competência 2 e discussão sobre competência 3.	• Discutir, de forma contextualizada em exemplos, aspectos referentes às competências 2 e 3 da redação do Enem.
5 (2 horas) 29/03/2023	• Aula expositiva dialogada: competências 4 e 5.	• Discutir, de forma contextualizada em exemplos, aspectos referentes às competências 4 e 5 da redação do Enem.
6 (2 horas) 05/04/2023	• Aula expositiva dialogada: finalização da discussão sobre competência 5. • Proposta de produção textual 1 – Tema: “Caminhos para combater o racismo no Brasil” (aplicado na prova de redação do Enem em 2016)⁶⁷.	• Discutir, de forma contextualizada em exemplos, aspectos referentes à competência 5 da redação do Enem. • Produzir texto dissertativo-argumentativo atendendo às exigências da matriz de referência da redação do Enem.
7 (2 horas) 12/04/2023	• Rotação por estações (reescrita, em grupos, de trechos selecionados entre redações produzidas pelos estudantes na proposta de produção textual 1) – estações 1, 2 e 3.	• Revisar e reescrever, por meio da interação em grupos, textos dissertativo-argumentativos objetivando a compreensão das especificidades assumidas pelo gênero no contexto do Enem.
8 (2 horas) 26/04/2023	• Rotação por estações (reescrita, em grupos, de trechos selecionados entre redações produzidas pelos estudantes na proposta de produção textual 1) – estações 4, 5 e 6.	• Revisar e reescrever, por meio da interação em grupos, textos dissertativo-argumentativos objetivando a compreensão das especificidades assumidas pelo gênero no contexto do Enem.

⁶⁶ Brasil (2015, p. 2).

⁶⁷ Brasil (2016, p. 18).

9 (2 horas) 03/05/2023	- Análise coletiva e validação, com toda a turma, das reescritas realizadas pelos grupos nas estações 1, 2 e 3. - Reescrita individual da produção textual 1.	- Construir conhecimento de forma coletiva por meio da interação e da ação colaborativa com toda a turma mediada pelo professor. - Revisar e reescrever, individualmente, a própria produção textual, promovendo adequações no texto com base nas orientações do professor feitas na correção, bem como nas aprendizagens construídas nos momentos de interação em grupo.
10 (2 horas) 10/05/2023	- Análise coletiva e validação, com toda a turma, das reescritas realizadas pelos grupos nas estações 4, 5 e 6. - Proposta de produção textual 2 – Tema: “Caminhos para o combate ao consumismo na sociedade brasileira”.	- Construir conhecimento de forma coletiva por meio da interação e da ação colaborativa com toda a turma mediada pelo professor. - Produzir texto dissertativo-argumentativo atendendo às exigências da matriz de referência da redação do Enem.
11 (2 horas) 17/05/2023	- Rotação por estações (reescrita, em grupos, de trechos selecionados entre redações produzidas pelos estudantes na proposta de produção textual 2) – estações 1, 2 e 3. - Análise coletiva e validação, com toda a turma, das reescritas realizadas pelos grupos nas estações 1, 2 e 3.	- Revisar e reescrever, por meio da interação em grupos, textos dissertativo-argumentativos objetivando a compreensão das especificidades assumidas pelo gênero no contexto do Enem. - Construir conhecimento de forma coletiva por meio da interação e da ação colaborativa com toda a turma mediada pelo professor.
12 (2 horas) 24/05/2023	- Rotação por estações (reescrita, em grupos, de trechos selecionados entre redações produzidas pelos estudantes na proposta de produção textual 2) – estações 4, 5 e 6. - Análise coletiva e validação, com toda a turma, das reescritas realizadas pelos grupos nas estações 4, 5 e 6.	- Revisar e reescrever, por meio da interação em grupos, textos dissertativo-argumentativos objetivando a compreensão das especificidades assumidas pelo gênero no contexto do Enem. - Construir conhecimento de forma coletiva por meio da interação e da ação colaborativa com toda a turma mediada pelo professor.
13 (2 horas) 29/05/2023	Reescrita individual da produção textual 2.	Revisar e reescrever, individualmente, a própria produção textual, promovendo adequações no texto com base nas orientações do professor feitas na correção, bem como nas aprendizagens construídas nos momentos de interação em grupo.
14 (2 horas) 31/05/2023	Proposta de produção textual 3 – Tema: “Desafios para o combate à fome no Brasil”.	Produzir texto dissertativo-argumentativo atendendo às exigências da matriz de referência da redação do Enem.
15 (2 horas) 07/06/2023	- Rotação por estações (reescrita, em grupos, de trechos selecionados entre redações produzidas pelos estudantes na proposta de produção textual 3) – estações 1, 2 e 3. - Análise coletiva e validação, com toda a turma, das reescritas realizadas pelos grupos nas estações 1, 2 e 3.	- Revisar e reescrever, por meio da interação em grupos, textos dissertativo-argumentativos objetivando a compreensão das especificidades assumidas pelo gênero no contexto do Enem. - Construir conhecimento de forma coletiva por meio da interação e da

		ação colaborativa com toda a turma mediada pelo professor.
16 (2 horas) 14/06/2023	• Rotação por estações (reescrita, em grupos, de trechos selecionados entre redações produzidas pelos estudantes na proposta de produção textual 3) – estações 4, 5 e 6. • Análise coletiva e validação, com toda a turma, das reescritas realizadas pelos grupos nas estações 4, 5 e 6.	• Revisar e reescrever, por meio da interação em grupos, textos dissertativo-argumentativos objetivando a compreensão das especificidades assumidas pelo gênero no contexto do Enem. • Construir conhecimento de forma coletiva por meio da interação e da ação colaborativa com toda a turma mediada pelo professor.
17 (2 horas) 21/06/2023	• Reescrita individual da produção textual 3.	• Revisar e reescrever, individualmente, a própria produção textual, promovendo adequações no texto com base nas aprendizagens construídas nos momentos de interação em grupo.
18 (2 horas) 28/06/2023	• Avaliação final. • Encerramento do projeto de ensino.	• Avaliar reflexivamente o curso e a participação nas atividades propostas, bem como a contribuição delas para a aprendizagem do estudante.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Durante o período de geração de dados, houve um esforço para evitar sobrecarregar os estudantes com atividades domiciliares. Isso porque, enquanto conhecedor da realidade de meus alunos, estava ciente de que eles precisavam atender a várias demandas das disciplinas do núcleo comum, além das disciplinas do núcleo técnico dos cursos nos quais estavam matriculados. Logo, a proposição de muito tempo de estudo fora da instituição poderia ocasionar um desânimo desses educandos ou, ainda, um sentimento de incapacidade para atender a todas as exigências do projeto, culminando, assim, em uma grande evasão, o que não era meu desejo.

Embora tenha levado os fatores mencionados em consideração, foi impossível isentar totalmente os discentes da realização de tarefas domiciliares, pois considerava que dedicar tempo extra, além daquele reservado às aulas presenciais, para estudo e reflexão sobre os assuntos discutidos nos encontros do projeto de ensino contribuiria para uma melhor construção de conhecimento dos estudantes e também para o desenvolvimento de sua autonomia de pensamento. Optei, então, por utilizar o *Google Classroom* como forma de envio e de recepção dessas atividades. A seguir, apresento o Quadro 7, com as atribuições domiciliares, data de postagem, objetivos e forma de correção.

Quadro 7 – Atividades domiciliares

Atividade e data de postagem	Descrição da atividade	Objetivos	Forma de correção ou conferência
Questionário elaborado pelo <i>Google Forms</i> (30/03/2023)	O formulário continha uma redação do Enem ⁶⁸ . Os estudantes precisavam responder a duas questões de múltipla escolha sobre ela. Essas questões solicitavam que assinalassem a pontuação que, em sua análise, cada redação deveria receber na competência 1 (questão 1) e na competência 2 (questão 3). Após assinalar a opção nas questões de múltipla escolha, era necessário dar uma justificativa para a resposta (questões 2 e 4).	Compreender as nuances das competências 1 e 2 da redação do Enem.	Os estudantes receberam <i>feedback</i> imediato, pelo sistema, referente às questões de múltipla escolha. Com relação às questões discursivas (aquelas que solicitavam as justificativas para a pontuação escolhida), foram reservados alguns minutos da aula do dia 05/04/2023 para discutir com a turma as justificativas elaboradas pelos estudantes.
Fórum (05/04/2023)	Foi disponibilizada aos participantes uma redação do Enem. Depois de ler a produção, os estudantes precisavam participar de um fórum, via <i>Google Classroom</i> , que propunha uma discussão com base no seguinte comando: <i>Retome os slides e materiais de leitura sobre as competências 3 e 4. Em que nível dessas competências você acredita que a redação em anexo deveria ser encaixada? Justifique sua resposta.</i>	Compreender as nuances das competências 3 e 4 da redação do Enem.	Não houve tempo hábil para discussão das respostas dos alunos coletivamente na sala de aula. Elas foram apenas acompanhadas remotamente por mim no sistema.
Questionário (10/04/2023)	O questionário era composto por duas questões. Cada uma delas foi elaborada com base em um trecho de uma redação do Enem que apresentava a proposta de intervenção. Na primeira redação, a proposta de intervenção estava incompleta e os	Compreender as nuances da competência 5 da redação do Enem.	Os estudantes receberam <i>feedback</i> imediato pelo sistema.

⁶⁸Utilizei, como textos-base para as atividades aqui descritas, produções feitas por meus alunos em semestres anteriores ao de realização do projeto de ensino e corrigidas por mim. A fim de poder utilizar os textos, solicitei a cada estudante autorização para uso do material, deixando claro que não haveria identificação de autoria em nenhum momento. Quanto à pontuação atribuída ao texto, utilizei como parâmetro a correção realizada por mim, o que pode resultar em uma nota diferente daquela que as redações obteriam, em algumas competências, se tivessem passado pelo processo de correção oficial do Enem.

	estudantes precisavam identificar quais elementos figuravam nela, assinalando a alternativa correta na questão. Já na segunda atividade, o texto-base continha uma proposta de intervenção completa e os estudantes precisavam identificar e assinalar a quantidade de elementos constituintes da proposta que o texto apresentava.		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em minha atuação, privilegiei as atividades presenciais em detrimento do debate das tarefas de casa. Isso fica evidente pela forma como essas tarefas foram conferidas/corrigidas (vide Quadro 7), pois optei pelo uso de questões de múltipla escolha na maioria das atividades, já que permitem correção automática e *feedback* imediato. Quando propus questões discursivas, não consegui tempo hábil para fornecer um *feedback* individual das respostas aos estudantes. Conduzi apenas uma análise coletiva delas, o que, por um lado, é salutar para incentivar a construção conjunta de conhecimentos e a diversidade de olhares para o texto, mas entendo que poderia ter sido complementada por uma correção individual, o que atenderia àqueles estudantes que possuem dificuldades para acompanhar discussões em um grande grupo, no caso específico, constituído por toda a turma e pelo professor.

Esse fato aponta, inclusive, para a dificuldade da rotina vivenciada por mim, enquanto professor em exercício e pós-graduando, no período de geração dos dados, pois a necessidade de conciliar as demandas pessoais, profissionais e acadêmicas, às vezes, resultava na falta de tempo para fazer tudo de forma ideal⁶⁹.

Quanto à participação dos alunos no projeto, o engajamento foi satisfatório, pois as atividades tiveram início com um grupo de 25 estudantes e apenas quatro desistiram ao longo do semestre, finalizando o curso com 21 concluintes.

Feita a devida apresentação do projeto de ensino, na próxima seção, apresento o processo de geração dos dados para a pesquisa.

⁶⁹ Apesar de ser um relato de minha própria experiência, compreendo que essa pode ser uma adversidade enfrentada por outros docentes que se encontram, ou um dia já se encontraram, em cenários semelhantes ao que vivi. Isso sinaliza a importância de que as redes de ensino estejam atentas à realidade de seus professores quanto à possibilidade de sobrecarga de trabalho, bem como forneçam incentivos para a formação de seus docentes por meio da concessão de redução das horas de trabalho ou de eventuais licenças para aqueles que estão em processo de formação.

2.3.3 A geração de dados

Esta subseção relata algumas das opções metodológicas no processo de geração de dados, que ocorreu entre os meses de março e junho de 2023.

Uma das primeiras ações, antes mesmo de iniciar as discussões sobre as características prototípicas da redação do Enem, foi realizar uma avaliação diagnóstica com a turma (encontro 2), pois, como apontado por Costa Val *et al.* (2009), a prática educativa deve iniciar pela averiguação dos conhecimentos que os estudantes já trazem sobre o gênero a ser trabalhado.

A atividade consistiu na aplicação aos alunos de uma proposta de produção retirada da prova do Enem do ano de 2015, cujo tema era “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (Brasil, 2015, p. 2). Convém destacar que, ao definir as propostas de produção, busquei propor temas que pudessem levar os estudantes a refletir sobre os problemas sociais de seu entorno e do país como um todo, tais como violência contra a mulher, racismo, consumismo e fome, seguindo a tendência verificada nos temas das redações do Enem ao longo dos anos.

Essa atividade serviu de subsídio não apenas para que eu, enquanto professor pesquisador, tivesse uma noção do conhecimento prévio dos estudantes em relação ao texto dissertativo-argumentativo nos parâmetros do Enem, mas também para a formação dos grupos de estudantes que participariam da rotação por estações. Após terem sido produzidos pelos estudantes, esses textos foram corrigidos por mim e devolvidos a eles em formato digital, via e-mail, para que pudessem ter as produções consigo, uma vez que as vias originais foram armazenadas como dados desta pesquisa. Nessa ocasião, não houve reescrita, visto que o intuito da atividade se limitava à verificação do conhecimento prévio dos estudantes.

Ao analisar a média aritmética das pontuações obtidas pelos alunos em cada uma das cinco competências, ficou evidente uma defasagem mais acentuada em relação às competências 5 (média = 100 pontos) e 4 (média = 125 pontos). Nas demais competências, as médias foram de 138 pontos na competência 1, 142 pontos na competência 2 e 146 pontos na competência 3. No Quadro 8, a seguir, apresento as principais problemáticas identificadas ao analisar as produções

diagnósticas dos estudantes.

Quadro 8 – Problemas identificados na produção diagnóstica

Competência	Aspectos problemáticos
1	- Desvios: acentuação, concordância, emprego da crase, escolha vocabular, forma ou tempo verbal, ortografia, paralelismo sintático, pontuação, regência, translineação, uso de letras maiúsculas e minúsculas, uso de pronomes, colocação pronominal. - Falhas de estrutura sintática: truncamento, justaposição, ausência de palavras.
2	- Ausência de repertório legitimado. - Ausência de uso produtivo do repertório sociocultural mobilizado. - Presença de parágrafos embrionários. - Repertório sociocultural proveniente exclusivamente dos textos de apoio. - Trechos de cópia do texto de apoio.
3	- Afirmações incoerentes ou contraditórias entre si. - Apresentação das informações sem uma organização lógica, sem uma ordem coerente que promovesse a interrelação entre elas. - Apresentação de ideias sem as devidas justificativas. - Apresentação de informações incompletas, mal desenvolvidas, sem exemplificação. - Ideias formuladas de modo ambíguo ou confuso. - Ideias mencionadas e, posteriormente, abandonadas, deixadas sem desenvolvimento, ao longo do texto. - Repetição da mesma ideia e/ou raciocínio em pontos diferentes do texto. - Transição abrupta entre um tópico e outro.
4	- Ausência de elementos conectivos interparágrafos. - Pouca utilização de elementos coesivos ao longo do texto. - Repetição excessiva do mesmo conectivo ao longo do texto. - Repetição excessiva do mesmo termo/expressão ao longo do texto. - Uso do elemento coesivo “onde” sem função locativa.
5	- Proposta de intervenção elaborada por meio de oração condicional. - Proposta de intervenção elaborada por meio de oração no modo imperativo. - Proposta de intervenção incompleta. - Texto sem proposta de intervenção.

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir das orientações para a produção da redação do Enem (Brasil, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2023a).

Por um lado, é compreensível que as maiores defasagens tenham sido identificadas nas competências 4 e 5, pois elas exigem o atendimento de aspectos bem específicos, como a necessidade da presença de, ao menos, dois conectores interparágrafos na constituição do texto (Brasil, 2019e) ou dos cinco elementos necessários à composição da proposta de intervenção (Brasil, 2019f), nuances, em geral, conhecidas apenas por estudantes que já tiveram aulas propriamente voltadas à redação do Enem.

Destaco, por outro lado, a competência 3 como aquela na qual os estudantes tiveram menos dificuldades, uma vez que se refere a fatores organizacionais do texto, à sua coerência, organização e encadeamento adequado entre as ideias (Brasil, 2019d), algo que é trabalhado no processo de produção de textos pertencentes a uma variedade de outros gêneros nas aulas de Língua Portuguesa e também nas de outras disciplinas do currículo, como relatórios, resumos e resenhas.

Diante dos resultados da correção dos textos, adotei como critério para a formação dos grupos a garantia, sempre que possível, da presença de estudantes com diferentes níveis de conhecimento prévio sobre a redação do Enem em cada equipe. Esse nível foi definido a partir da pontuação obtida pelos estudantes na produção diagnóstica. Considerei quatro níveis de classificação: i) rudimentar (pontuação 0-400); ii) mediano (pontuação 401-600); iii) bom (pontuação 601-800); e iv) excelente (pontuação entre 801-1000)⁷⁰.

É válido ressaltar que as produções foram corrigidas apenas por mim, o que difere do processo empregado pelo Inep na correção oficial das redações do Enem. Dessa forma, as notas atribuídas às produções refletem o olhar de apenas um corretor para os textos, embora, quando necessário, eu tenha recorrido a alguns colegas de trabalho, para dirimir dúvidas sobre aspectos pontuais nas correções, o que foi de grande valia. Porém, a realidade das salas de aula, no que tange ao trabalho com produção de textos, ainda é que o professor responsável pela turma seja o único a realizar a correção das redações de seus estudantes, como ocorreu na pesquisa em questão, afinal de contas os dados foram gerados no contexto real de minha atuação.

Das vinte e cinco produções dos estudantes inscritos no projeto, apenas duas foram classificadas no nível rudimentar, sendo que um desses participantes ficou classificado neste nível por não ter realizado a produção textual, levando-o a obter nota zero. Quanto aos demais níveis, onze produções foram classificadas na faixa mediana; sete, no bom; e cinco, no excelente, o que demonstra que os estudantes já haviam construído vários saberes a respeito da produção textual ao longo de sua formação escolar.

⁷⁰ Embora eu assuma, nesta tese, a concepção de escrita como trabalho (Costa Val *et al.*, 2009; Ciavolella; Menegassi, 2021; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]; Geraldi, 2012a [1984], 1997 [1991]; Menegassi, 2010, 2016), que propõe a avaliação do texto do estudante tendo em vista o percurso realizado ao longo da produção, exclusivamente nesse momento inicial, optei pela atribuição de pontos e pela classificação, no intuito de ter um critério objetivo para subsidiar a organização dos estudantes nos grupos de trabalho.

A formação dos grupos foi feita por mim, mediante sorteio realizado fora do horário de aula e na ausência dos alunos, com auxílio de um site⁷¹, observando, como mencionado, o critério de que houvesse alunos de diversos níveis em cada um dos grupos, justamente com vistas a fomentar o processo de atuação na ZDP dos colegas, proposto por Vigotski (2007), e de colocação de andaimes, descrito por Wood, Bruner e Ross (1976), bem como Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010), de forma que os estudantes menos experientes pudessem aprender com as intervenções daqueles mais experientes. A formação das equipes ficou tal qual apresenta o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Composição das equipes para as atividades de rotação por estações

Grupo	Estudantes (classificação da produção diagnóstica)
1	A1 (excelente), A10 (mediano), A15 (bom), A17 (mediano), A21 (mediano)
2	A6 (mediano), A7 (mediano), A14 (mediano), A20 (excelente), A22 (bom)
3	A3 (excelente), A5 (mediano), A16 (bom), A18 (bom), A23 (rudimentar)
4	A2 (bom), A8 (mediano), A11 (excelente), A12 (mediano), A19 (bom)
5	A4 (mediano), A9 (excelente), A13 (bom), A24 (mediano), A25 (rudimentar)

Fonte: Elaboração própria (2025).

A formação dos grupos manteve-se a mesma durante todo o projeto, pois, em decorrência da grande carga de trabalho que tinha no semestre em que gerei os dados, considerei inviável repetir os sorteios, atendendo ao critério da diversidade de saberes dos integrantes das equipes, a cada nova proposta de tarefa em grupo.

Destaco, também, o fato de que optei por realizar todas as produções textuais em sala de aula, a fim de que eu pudesse acompanhar com maior atenção a realização de tais atividades consideradas de suma importância para o estudo relatado nesta tese.

No que concerne à revisão e à reescrita coletiva por meio das rotações por estações, foram definidas seis estações, uma que tratava sobre o parágrafo de introdução⁷² do texto e outras cinco contemplando aspectos referentes a cada uma das cinco competências da redação do Enem. Os grupos de estudantes tinham um tempo de 30 minutos para passar por cada uma.

Como não era possível realizar seis estações, com duração de 30 minutos cada, em um período de 2 horas, decidi, então, organizar a atividade em dois

⁷¹ Disponível em: <https://sorteador.com.br/sorteio-de-nomes>. Acesso em: 08 fev. 2024.

⁷² A opção de inserir uma estação voltada exclusivamente à introdução se deu pela minha experiência como docente, pois observo, em minhas aulas, que uma quantidade expressiva de estudantes afirmam terem dificuldades para iniciar suas produções.

encontros, de forma a realizar as três primeiras em um e as demais no outro, constituindo, assim, um ciclo completo. Dessa forma, ainda era possível realizar, ao final de cada um desses encontros, um debate coletivo, sob minha medição, analisando as reescritas feitas pelas equipes. Ao todo, foram realizados três ciclos, correspondentes a cada uma das propostas de produção trabalhadas no decorrer do projeto. O Quadro 10 apresenta o tema, a duração e as estratégias empregadas em cada uma das estações do primeiro ciclo.

Quadro 10 – Organização das estações em sala de aula

Estação	Atividades
Estação 1⁷³ Introdução (30 minutos)	- Vídeo (<i>screencast</i>) no qual discuto sobre as características de uma boa introdução para o texto dissertativo-argumentativo, bem como apresento exemplos⁷⁴ de introduções satisfatórias e de outras que precisam ser melhoradas. - O grupo recebe um texto com problemas na introdução e deve reescrever coletivamente o parágrafo introdutório.
Estação 2 Competência 3 (30 minutos)	<i>Podcast</i> no qual são discutidas as características de um bom desenvolvimento para o texto dissertativo-argumentativo. - O grupo recebe um texto com problemas nos parágrafos de desenvolvimento e deve reescrever esses parágrafos coletivamente.
Estação 3 Competência 5 (30 minutos)	- Mapa mental abordando os itens constituintes da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4, grifo próprio) para a redação do Enem e exemplos de “propostas de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 21) completas e incompletas. - O grupo recebe um texto com problemas na elaboração da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4, grifo próprio) e deve propor uma reformulação coletiva para a mesma.
Estação 4 Competência 2 (30 minutos)	- Instruções escritas sobre a importância da presença de repertório legitimado, relacionado ao tema e com uso produtivo (Brasil, 2019c) na redação, bem como apresentando exemplos de redações que atendem a essa exigência e de outras que não o fazem. - O grupo recebe um texto com problemas de “repertório sociocultural” (Brasil, 2023a, p. 11) e deve propor uma reformulação coletiva a fim de solucionar a problemática.
Estação 5 Competência 4 (30 minutos)	Vídeos do YouTube abordando a importância da coesão intraparágrafo e interparágrafo (Brasil, 2019e) na redação do Enem.

⁷³ O fato de as estações serem numeradas não indica que devem ser percorridas por todos os grupos de estudantes na mesma sequência, como fica evidente na seção 2.3.1 e mais adiante nesta seção.

⁷⁴ Os exemplos foram provenientes tanto das próprias produções dos estudantes quanto de fontes externas, como materiais disponíveis na internet.

	O grupo recebe um texto com problemas de coesão e deve propor uma reformulação coletiva de trechos indicados pelo professor a fim de solucionar a problemática.
Estação 6 Competência 1 (30 minutos)	- Vídeo (<i>screencast</i>) no qual discuto sobre a importância do atendimento à norma padrão para a escrita da redação do Enem, bem como apresento exemplos de redações que são gramaticalmente adequadas e outras que não o são. - O grupo recebe um texto com problemas de atendimento à norma padrão e deve propor uma reformulação coletiva de trechos indicados a fim de solucionar a problemática.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Optei pela utilização de variados meios de instrução nas estações (*screencast*, *podcast*, mapa mental, vídeos do YouTube, *handout*) a fim de explorar o potencial dos diversos recursos de ensino que os textos multimodais e as TDIC disponibilizam ao processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a partir do segundo ciclo de rotação por estações, reconheci a importância de variar, em cada estação, o meio de instrução inicial, empregando diferentes recursos para essas instruções. Dessa forma, os meios de instrução de cada estação, ficaram distribuídos conforme consta no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 – Variação nos meios de instrução ao longo dos ciclos

Meios de instrução empregados nas atividades motivadoras		
Primeiro ciclo de rotação por estações	Estação 1 – <i>screencast</i>	Disponível em: https://1drv.ms/v/s!AhUOFgP_Tw9igZEW462qkU7-wqDNnw?e=wlb16r . Acesso em: 15 jun. 2024.
	Estação 2 – <i>podcast</i>	Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/vini-zaca/episodes/Como-produzir-bons-paragrafos-de-desenvolvimento-na-redacao-do-Enem-e227a43/a-a58emb . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 3 – mapa mental	Disponível em: https://1drv.ms/b/s!AhUOFgP_Tw9igY97QOXP8Zg0oH2IXw?e=L2KzWE . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 4 – <i>handout</i>	Disponível em: https://1drv.ms/b/s!AhUOFgP_Tw9igY98FSB6foHnZb4pNg?e=8CADj6 . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 5 – vídeos do YouTube	Vídeo 1 – Disponível em: https://youtu.be/ruMrm8uqbeU?feature=shared . Acesso em: 15 abr. 2024. Vídeo 2 – Disponível em: https://youtu.be/85p_CazV1B0?feature=shared . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 6 – <i>screencast</i>	Disponível em: https://1drv.ms/v/s!AhUOFgP_Tw9i0S683_ckn3DhfP6c?e=unjIRe . Acesso em: 15 abr. 2024.

Segundo ciclo de rotação por estações	Estação 1 – vídeo do YouTube	Disponível em: https://youtu.be/x5QtpUm8OQo . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 2 – vídeo do YouTube	Disponível em: https://youtu.be/jaUyaTxtPw4 . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 3 – mapa mental	Disponível em: https://1drv.ms/b/s!AhUOFgP_Tw9igY97QOXP8Zg0oH2IXw?e=L2KzWE . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 4 – <i>podcast</i>	Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/vini-zaca/episodes/O-repertrio-sociocultural-na-redao-do-Enem-e241trf/a-a9r4u1q . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 5 – <i>screencast</i>	Disponível em: https://1drv.ms/v/s!AhUOFgP_Tw9i0TBg418MjJcmNSZ-?e=hja7Mx . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 6 – <i>handout</i>	Disponível em: https://1drv.ms/b/s!AhUOFgP_Tw9igZANf3SZVOGqfBNVxg?e=okHs6T . Acesso em: 15 abr. 2024.
Terceiro ciclo de rotação por estações	Estação 1 – mapa mental	Disponível em: https://1drv.ms/i/s!AhUOFgP_Tw9igZASJ1hZL1OAR4DLow?e=jrZoZz . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 2 – <i>screencast</i>	Disponível em: https://1drv.ms/v/s!AhUOFgP_Tw9igZEOj_L-laxhgJhKw?e=N8jMA . Acesso em: 15 jun. 2024.
	Estação 3 – <i>podcast</i>	Disponível em: https://podcasters.spotify.com/pod/show/vini-zaca/episodes/Elaboracao-da-proposta-de-interveno-na-redao-do-Enem-e259tve/a-a9v3e5l . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 4 – <i>screencast</i>	Disponível em: https://1drv.ms/v/s!AhUOFgP_Tw9i0TLHDFODQUEc87as?e=nox6ua . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 5 – <i>handout</i>	Disponível em: https://1drv.ms/b/s!AhUOFgP_Tw9igZAPUGuAa0e3amUHdA?e=a0VBh8 . Acesso em: 15 abr. 2024.
	Estação 6 – <i>handout</i>	Disponível em: https://1drv.ms/b/s!AhUOFgP_Tw9igZAQ5pdJOZp86lZNxw?e=LVj0Kb . Acesso em: 15 abr. 2024.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essa variação na forma de apresentação dos conteúdos em cada ciclo de rotação ajudou os estudantes a terem acesso às informações por meio de recursos e estratégias variadas. Essa foi uma das decisões de alteração nos rumos da pesquisa tomadas no decorrer do processo de geração dos dados, evidenciando o caráter cíclico e passível de redefinição de rumos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). O aprimoramento descrito visou a estabelecer um processo educativo mais rico, pois empreguei estratégias diversificadas para apresentar o mesmo conteúdo, o que torna mais favorável o desenvolvimento dos estudantes, com seus diversos estilos de aprendizagem (Gardner, 1994).

Considerando a realização de três estações por encontro e a organização dos estudantes em cinco equipes para percorrê-las no tempo disponível⁷⁵, foi necessário contar com uma quantidade maior de estações. Assim, decidi replicar cada estação original, proporcionando uma outra com a mesma atividade, de modo a possibilitar que todos os grupos pudessem realizar suas tarefas simultaneamente sem a necessidade de aguardar a conclusão delas por outros agrupamentos.

Assim, em um dos encontros destinados às revisões e reescritas coletivas, eram disponibilizadas as estações 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, e 3B enquanto, no seguinte, eram ofertadas as estações 4A, 4B, 5A, 5B, 6A e 6B, fechando, então, um ciclo completo de seis estações. A seguir, na Figura 3, apresento uma foto de como ficou organizado o espaço da sala de aula para realizar a atividade de rotação por estações.

Figura 3 – Organização da sala de aula para as sessões de rotação por estações⁷⁶



Fonte: Elaboração própria (2025).

A escolha de replicar essas estações e apresentar a metade delas em cada

⁷⁵Os encontros tinham duração de 2 horas-relógio cada. Nos dias designados para revisão e reescrita das redações em grupo, as equipes dispunham de 30 minutos para percorrer cada uma das três estações, totalizando 1h30. O restante do tempo destinava-se à discussão e à análise das reescritas feitas pelas equipes, em forma de assembleia com toda a turma, sob minha condução e orientação.

⁷⁶ Vídeo da organização do espaço. Disponível em:

<https://1drv.ms/v/c/620f4fff03160e15/EY5GftGMe-dMviBr87uVJ58BAHkldChrKr3i0t7Za8WmZQ?e=pkM3LT>. Acesso em: 08 abr. 2025.

encontro também teve como objetivo evitar que os estudantes compartilhassem entre si, de um encontro para o outro, informações sobre atividades das estações pelas quais seus grupos já tivessem passado. Isso seria possível caso fossem apresentadas as seis estações e apenas a metade delas fosse percorrida no primeiro encontro. Julgo que esse possível compartilhamento de informações poderia comprometer a fidedignidade dos dados, uma vez que os estudantes poderiam chegar para o segundo encontro de revisões e reescritas colaborativas com estratégias pré-elaboradas para desenvolver a atividade, diminuindo, assim, a necessidade de interação para realizar a tarefa.

Visando a distribuir os cinco grupos pelas estações de forma que todos percorressem a totalidade delas dentro do tempo disponível para o encontro, organizei o seguinte esquema, apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Esquema de rotações para as estações 1, 2 e 3

Grupo	Sequência de estações percorridas
1	1A – 2A – 3A
2	2A – 3A – 1B
3	3A – 1B – 2B
4	1B – 2B – 3B
5	2B – 3B – 1A

Fonte: Elaboração própria (2025).

Da forma como está proposta a rotação das equipes pelas estações, há sempre uma estação vazia, possibilitando: i) que todos os grupos passem por todas as estações; e ii) que estejam ocupadas, no máximo, duas estações idênticas simultaneamente. Ressalto, também, que o fato de cada grupo realizar as atividades em uma sequência diferente não compromete a aprendizagem dos estudantes, já que as estações abordam temas e assuntos independentes.

Conforme apontam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015b), na metodologia de rotação por estações, as atividades de cada estação devem ser, ao mesmo tempo, independentes umas das outras, mas constituir, em sua totalidade, um percurso integrado, de forma que, ao finalizar a última estação, seja possível aos estudantes terem desenvolvido um panorama de todos os conhecimentos objetivados com a realização delas.

Organização semelhante foi desenvolvida para a realização dos encontros voltados às estações 4, 5 e 6, conforme pode ser visualizado no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Esquema de rotações para as estações 4, 5 e 6

Grupo	Sequência de estações percorridas
1	4A – 5A – 6A
2	5A – 6A – 4B
3	6A – 4B – 5B
4	4B – 5B – 6B
5	5B – 6B – 4A

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em cada um dos dois encontros, depois de as equipes terem percorrido todas as estações definidas para o dia, a proposta inicial era realizar um momento para validação coletiva das reescritas produzidas pelos grupos, sob minha mediação. O objetivo desta etapa, era compartilhar, com toda a turma, as reescritas de cada grupo por meio do projetor/*datashow*, a fim de verificar a pertinência e a coerência das sugestões de aperfeiçoamento dos textos-base propostas pelas equipes.

No primeiro ciclo de rotação por estações, porém, não foi possível realizar essa parte final da aula em nenhum dos dois encontros. Isso decorre do fato de que a metodologia era nova para os estudantes, o que fez com que demorassem mais tempo que o previsto em cada estação. Diante disso, a validação das reescritas do primeiro ciclo foi sendo realizada em aulas subsequentes, concomitante a outras atividades, nos encontros 9 (validação das reescritas em grupo feitas nas estações 1 a 3) e 10 (validação das reescritas em grupo feitas nas estações 4 a 6). No segundo e no terceiro ciclos, já foi possível realizar essas validações no mesmo dia em que as reescritas eram produzidas pelos grupos, pois os estudantes e eu já estávamos mais habituados ao processo de trabalho com a rotação por estações.

A partir do que foi relatado, compreendo que mudar as práticas de ensino é sempre um processo de desestruturação e reestruturação do trabalho em sala de aula, tanto para estudantes quanto para professores. Abrir-se a novas formas de atuação envolve uma saída da zona de conforto e a disponibilidade para, em certos casos, perder o controle do que é previsto inicialmente até que as situações passem a se tornar mais habituais a estudantes e a docentes que se lançam ao uso de práticas educacionais diferentes das tradicionais.

Esse processo ocorreu, particularmente, comigo, pois, antes do desenvolvimento deste projeto, empregava poucas metodologias que demandassem uma reorganização do espaço da sala de aula e dos papéis docente e discente. Após a experiência com rotação por estações, sinto-me mais aberto a propor formas

de trabalhos semelhantes em minha prática pedagógica.

Por fim, no encontro seguinte às rotações por estações, cada estudante recebia sua produção para que realizasse, individualmente, a reescrita de sua redação, promovendo, assim, a alternância entre tempos de aprendizagem individual e em grupos (Moran, 2015a, 2015b, 2018). Nas duas primeiras sessões de reescrita individual, esses textos apresentaram marcações feitas por mim para orientar a revisão e a reescrita. Na terceira e última sessão, entretanto, os estudantes receberam suas redações sem qualquer marcação, pois, dessa forma, era possível verificar o quão autônomo cada um se tornara para revisar a própria escrita a partir das interações coletivas durante a realização das atividades nas estações anteriores.

A fim de diminuir a artificialidade das produções textuais realizadas em ambiente escolar, questão já apontada por Geraldi (1997 [1991], 2012b [1984], 2012c [1984]), realizei a exposição de algumas das produções dos estudantes no perfil do Instagram⁷⁷ criado especificamente para o projeto, a fim de que toda a comunidade pudesse ter acesso a exemplos de bons textos disponíveis, não no intuito de reproduzi-los, mas sobretudo para que compreendessem as características prototípicas mais frequentemente presentes no texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem.

No próximo subitem, apresento os instrumentos que utilizei na fase de geração de dados do estudo.

2.3.4 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de geração de dados empregados no decorrer do projeto de ensino foram: questionários, entrevistas semiestruturadas, observações durante as aulas, registradas em anotações de campo, gravações das interações dos grupos nos momentos de revisão e reescrita coletivas, bem como as produções textuais realizadas pelos alunos.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) conceituam o questionário como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Nesta tese, o mesmo questionário (Apêndice A) foi aplicado três vezes aos participantes,

⁷⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/projeto.redativa/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

sempre ao término de cada ciclo de rotação por estações. O intuito de repetir a aplicação do instrumento foi de identificar se havia alterações nas impressões e percepções dos estudantes ao longo do curso. As questões foram transpostas para o *Google Forms* e enviadas aos alunos pelo *Google Classroom* e também no grupo de *WhatsApp* do projeto.

Em relação às entrevistas, são, na concepção de Gil (2002), um dos instrumentos de indagação mais flexíveis. Utilizei a entrevista de tipo “parcialmente estruturada” que é “[...] guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso [da entrevista]” (Gil, 2002, p. 117). Foram selecionados dois participantes de cada um dos cinco grupos para serem entrevistados, totalizando dez entrevistas/entrevistados. Convidei para participar desse momento aqueles cuja atuação, durante as atividades em grupo, despertavam, em meu olhar de pesquisador, a necessidade de melhor compreensão. Assim, busquei entrevistar tanto discentes que demonstravam participação ativa nas revisões e reescritas coletivas quanto aqueles que participavam menos, no intuito de entender como cada um desses perfis significavam seu trabalho nas rotações por estações.

Também levei em consideração a disponibilidade dos discentes convidados para participar da entrevista (Apêndice B). Houve casos de cursistas que não tinham tempo disponível ou que não se sentiram à vontade para a conversa, o que me levou a convidar outro estudante. Os educandos que aceitaram colaborar foram entrevistados individualmente por mim nas imediações do IFMS – câmpus Coxim, fora do horário das aulas do projeto de ensino e do curso técnico ao qual estavam vinculados. Os diálogos foram gravados em áudio utilizando gravador digital Sony®, modelo ICD-PX240 e, posteriormente, transcritos com o auxílio da plataforma Reshape®⁷⁸, a fim de integrarem as análises desta pesquisa.

Quanto à observação que realizei em sala de aula, Marconi e Lakatos (2003, p. 190) afirmam que ela auxilia a “[...] conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Tendo isso em vista, estive atento às reações dos estudantes e a seu comportamento enquanto participavam das aulas. Os fatos que mais me chamaram atenção foram registrados em minhas anotações de campo, que também integram o

⁷⁸ Disponível em: <https://www.reshape.com.br/>. Acesso em: 21 maio 2024.

conjunto de dados da pesquisa. Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 362) afirmam que “‘Notas de campo’ são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida”. Dessa forma, em minhas anotações de campo, registrei fatos, atitudes dos alunos e impressões que considerei significativos durante o processo de geração dos dados.

Além desses instrumentos, vali-me de gravações em áudio para registrar as interações dos participantes em seus respectivos grupos de trabalho enquanto faziam a revisão e a reescrita coletiva das redações no modelo de rotação por estações. As conversas foram gravadas com uso de cinco gravadores digitais Sony®, modelo ICD-PX240 e, depois, transcritas para análise com ajuda da plataforma Reshape®. Bortoni-Ricardo (2008) apresenta como vantagem das gravações em áudio ou vídeo o fato de elas poderem ser retomadas várias vezes para solucionar dúvidas e aprimorar o construto teórico em construção pelo pesquisador. Em contrapartida, Emerson, Fretz e Shaw (2013) ponderam que elas não dão conta de captar a totalidade do que ocorre em uma situação interativa, pois quando são transcritas, perdem-se aspectos não-verbais, como os gestuais e aqueles referentes à comunicação visual entre os participantes.

Por fim, também são considerados como dados desta tese os “[...] documentos recolhidos no local” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 62), que consistem em todas as produções de texto realizadas pelos cursistas ao longo do projeto de ensino. Esses textos são importantes na medida em que fornecem indícios do desenvolvimento dos estudantes como produtores e revisores do texto dissertativo-argumentativo do Enem.

Nas análises, os dados obtidos a partir das diversas fontes descritas são triangulados. “A **triangulação** é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 61). Sendo assim, no percurso analítico deste trabalho, são mobilizadas informações provenientes de dois ou mais instrumentos que apontem para uma mesma constatação, o que garante maior fidedignidade ao exercício reflexivo-analítico.

Ante o exposto, constituem-se como *corpus* analítico desta pesquisa: i) as gravações em áudio que tiveram qualidade suficiente para serem analisadas⁷⁹; ii)

⁷⁹ A fim de delimitar quais gravações seriam consideradas passíveis de análise, levei em consideração, principalmente, a qualidade dos áudios, uma vez que registros de baixa qualidade

respostas dos estudantes aos questionários; iii) gravações de entrevistas individuais realizadas com alguns dos participantes; iv) produções textuais dos alunos; e v) notas de campo realizadas por mim.

A próxima subseção apresentará as categorias analíticas definidas para orientar o processo de análise dos dados gerados.

2.3.5 Categorias de análise

Os dados gerados são analisados por meio de três categorias analíticas, definidas a partir dos estudos sobre gêneros discursivos de Bakhtin (2016):

- a) discussões sobre estilo;
- b) discussões sobre conteúdo temático; e
- c) discussões sobre estrutura composicional.

A fim de melhor orientar as análises, foram definidas, também, três subcategorias analíticas, aplicáveis a todas as categorias principais, a saber:

- i) andaimes presentes nas interações;
- ii) contribuição(ões) das interações no desenvolvimento da autonomia dos estudantes como produtores e revisores de seus textos; e
- iii) alterações promovidas no próprio texto em decorrência das interações.

Devido à limitação de espaço na tese, selecionei, do *corpus*, os dados que considero mais pertinentes para elucidar as discussões desenvolvidas nas análises. O processo de seleção foi orientado por uma adaptação da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Dentre as etapas preconizadas por Bardin (2016), vali-me das seguintes: a) leitura/escuta dos materiais; e b) classificação por critério semântico-temático, observando as categorias e subcategorias analíticas definidas para a pesquisa.

Em complemento aos critérios anteriores, e a fim de subsidiar a escolha dos grupos e das respectivas passagens conversacionais analisadas, considerei: c) a existência, no conjunto de registros em áudio de cada equipe, tanto de trechos de interação dos alunos entre si quanto dos discentes comigo, abordando uma mesma categoria semântico-temática; d) a presença de alterações referentes à categoria semântico-temática em análise nas reescritas individuais finais de, pelo menos, um dos integrantes do grupo selecionado; e) ausência de cópias indevidas de trechos

 dificultam o processo de análise, podendo levar a equívocos na interpretação dos dados.

provenientes da internet na produção textual usada como texto-base para a estação em que se deu a conversação gravada⁸⁰; e f) relevância, sob meu ponto de vista, das discussões suscitadas pelos fragmentos conversacionais, considerando a contribuição dos excertos para a concretização dos objetivos e para a comprovação da hipótese do estudo.

O Quadro 14, a seguir, apresenta, em maiores detalhes, o que analiso em cada uma das categorias e subcategorias apresentadas.

Quadro 14 – Detalhamento das categorias analíticas

Categorias de análise	Subcategorias de análise
A. Discussões sobre estilo – nesta categoria, serão analisados fragmentos nos quais a discussão se dá em torno das escolhas de recursos linguísticos, dentre as várias possibilidades oferecidas pela língua, para construção do enunciado em processo de produção.	i) andaimes presentes nas interações – esta subcategoria terá como finalidade fazer a identificação das principais estratégias de andaimagem presentes nas interações. <i>Instrumentos a serem analisados:</i> transcrições das conversas gravadas ao longo das atividades de revisão e reescrita, em grupos, e notas de campo do pesquisador. <i>Fundamentação teórica:</i> Van de Pol <i>et al.</i> (2012); Van de Pol, Mercer e Volman (2019); Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010); Wood, Bruner e Ross (1976).
B. Discussão sobre conteúdo temático – nesta categoria, serão privilegiados excertos nos quais são feitas considerações sobre as ideias e informações mobilizadas para construir o enunciado.	ii) contribuição(ões) das interações no desenvolvimento da autonomia dos estudantes como produtores e revisores de seus textos – o objetivo desta subcategoria é identificar possíveis contribuições das interações dos estudantes, entre si e com o docente, para que esses educandos aprimorem-se como revisores textuais. <i>Instrumentos a serem analisados:</i> transcrições das conversas gravadas ao longo das atividades de revisão e reescrita, em grupos, produções textuais dos estudantes, respostas dos participantes aos questionários aplicados no decorrer da geração de dados, transcrição de entrevistas feitas com alguns estudantes e notas de campo do pesquisador. <i>Fundamentação teórica:</i> Aliberti (2013); Antunes (2003, 2010); Araujo (2004); Bakhtin (2015, 2016); Brasil (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2023a); Breidenbach (2006); Costa Val <i>et al.</i> (2009); Fiad e Mayrink-Sabinson (1994 [1991]); Fiad (2006, 2009); Garcez (1998); Gasparotto (2020); Geraldi (1996, 1997 [1991], 2012a [1984]); Haar (2006); Mendes (2020); Menegassi (1998, 2010, 2011, 2016); Menegassi e Gasparotto (2019); Passarelli (2012); Philippakos e MacArthur (2016); Philippakos (2017); Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004); Santana e Nascimento (2018); Santos, Lopes e Moraes (2022); Sobral (2009); Spinillo (2015); Trupiano (2006); Vigotski (2001, 2007); Volóchinov (2017, 2019). iii) alterações promovidas no próprio texto em decorrência

⁸⁰ Na ocasião da análise dos dados, constatee a presença de passagens copiadas da internet em algumas redações que haviam sido utilizadas como textos-base para a rotação por estações, embora eu tenha solicitado aos participantes que não utilizassem o aparelho celular no momento da escrita. As gravações em áudio das interações que se deram em torno dessas produções textuais foram descartadas.

C. Discussão sobre estrutura composicional – esta categoria será dedicada a analisar trechos de interação cuja temática sejam os aspectos estruturais e organizacionais do gênero texto dissertativo-argumentativo do Enem, considerando suas partes constituintes (introdução, desenvolvimento e conclusão) bem como possíveis formas de organizar de cada uma delas.	das interações – esta subcategoria pretende demonstrar evidências de como as interações realizadas durante as atividades de revisão e reescrita, em grupos, refletem-se nas alterações promovidas pelos estudantes em seus textos quando fazem a revisão e a reescrita dessas produções sem o auxílio de um outro leitor. <i>Instrumentos a serem analisados:</i> produções textuais realizadas pelos participantes na terceira, e última, proposta de produção textual do projeto de ensino. <i>Fundamentação teórica:</i> Brasil (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2023a); Fabre (1986); Fiad (1991); Geraldi (1996); Menegassi (1998, 2016); Moterani (2012).
--	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Definidas as categorias de análise e tendo apresentado o plano analítico, trago, no próximo capítulo, os dados a serem utilizados como objeto de análise em cada uma das categorias elencadas.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO ANALÍTICO

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.
(Freire, 2022, p. 95)

Este capítulo destina-se a analisar os dados selecionados a partir dos gerados no decorrer do estudo. As análises são realizadas à luz do arcabouço teórico apresentado no primeiro capítulo da tese e encontram-se organizadas conforme as categorias analíticas a seguir: a) discussões sobre estilo; b) discussões sobre conteúdo temático; e c) discussões sobre estrutura composicional, definidas com base em Bakhtin (2016). Também proponho subcategorias, inerentes a todas as categorias principais, para melhor orientar a análise. São elas: i) andaimes presentes na interação; ii) contribuição(ões) das interações no desenvolvimento da autonomia dos estudantes como produtores e revisores de seus textos; iii) alterações promovidas no próprio texto em decorrência das interações. Início com a apresentação de algumas observações em relação à heterodiscursividade (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022) que caracteriza as interações estabelecidas ao longo da geração de dados para, em um segundo momento, analisar o *corpus* à luz das categorias e subcategorias apresentadas.

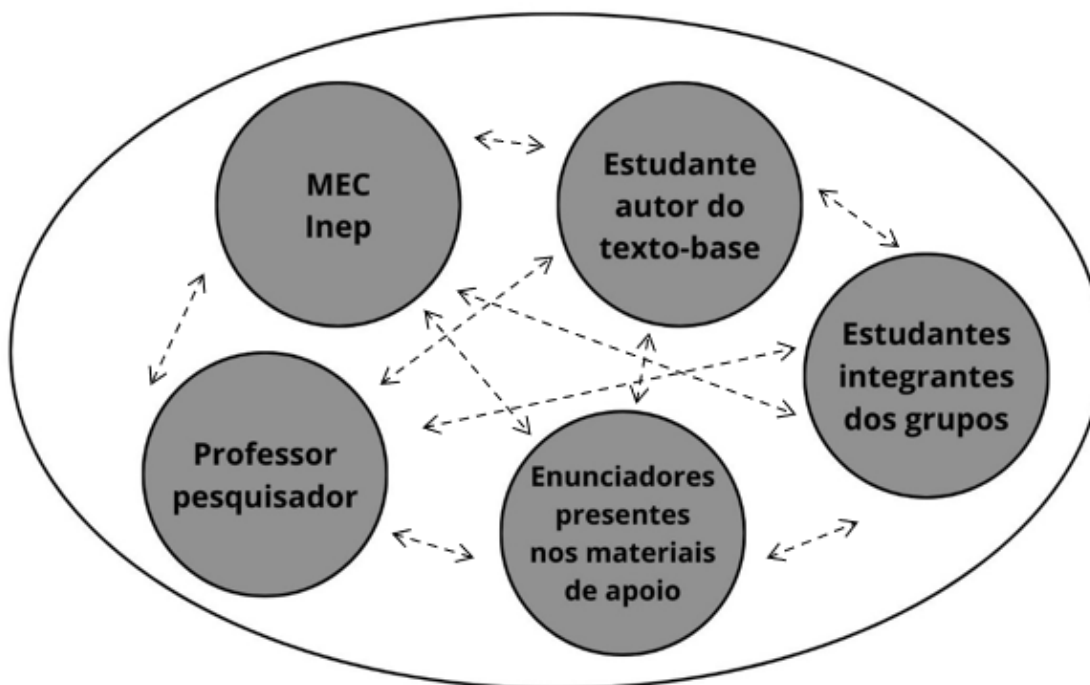
3.1 Considerações analíticas preliminares: a atmosfera heterodiscursiva

Nas aulas desenvolvidas durante o projeto de ensino, é possível identificar a presença de diversas vozes que se encontram e interagem entre si. Isso quer dizer que as relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) não se limitam aos enunciados produzidos por aqueles interlocutores situados no “[...] *horizonte espacial comum* dos falantes” (Volóchinov, 2019, p. 118), mas envolvem também vozes outras, como a dos elaboradores dos materiais oficiais sobre a redação do Enem produzidos e publicados pelo MEC/Inep, bem como a de pessoas externas à sala de aula que aparecem nos *podcasts* e vídeos disponibilizados aos educandos.

Assim, durante o trabalho dos alunos na rotação por estações, percebo que as peculiaridades do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem circulam

nas seguintes vozes sociais, apresentadas na Figura 4:

Figura 4 – Vozes que integram o ambiente heterodiscursivo das aulas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A grande elipse que envolve as diferentes vozes, retratadas pelos círculos cinzas, representa todo o contexto no qual as interações se dão, ou seja, as atividades do projeto de ensino desenvolvido em sala de aula, que constitui a arena na qual diversas posições sociais colidem (Volóchinov, 2017). As setas duplas do esquema representam o movimento fluido dos embates entre essas vozes, ou seja, indicam as aproximações e os distanciamentos que existem entre elas. A seguir, explico cada elemento do esquema e a forma como atua no desenvolvimento do curso.

i) MEC/Inep – voz revestida de autoridade para estabelecer regras, uma vez que é o órgão definidor das características que a produção textual deve assumir, bem como dos parâmetros avaliativos aos quais são submetidas as redações dos candidatos. Essa voz se materializa nos materiais de orientação sobre a redação do Enem utilizados em sala de aula, como a Cartilha do Participante (Brasil, 2023a) e nos manuais dos corretores (Brasil, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f). O MEC/Inep é o “supradestinatário” (Bakhtin, 2016, p. 104) ou “destinatário superior” (Garcez, 1998, p. 61), a quem o candidato busca atender em sua enunciação;

ii) estudante autor do texto-base revisado e reescrito nas estações – em cada estação, foi fornecido aos discentes uma produção textual escrita por um dos colegas de sala para que pudesse ser revisada e reescrita pelos grupos. Assim, não se pode deixar de considerar a voz desse estudante como constituinte da heterodiscursividade (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022) dessa prática didática. A voz desse enunciador, de alguma forma, se contrapõe à voz do MEC/Inep, pois, pelo fato de o texto conter algum tipo de inadequação, representa o não-atendimento ao que foi preconizado oficialmente como padrão para a redação no Enem;

iii) estudantes integrantes dos grupos de trabalho – na ocasião das aulas em forma de rotação por estações, também são enunciadores e responsáveis por produzir um texto adequado às exigências do MEC/Inep para o texto dissertativo-argumentativo do Enem. Logo, esses indivíduos representam aqueles que devem seguir e conformar seus enunciados aos padrões estabelecidos, ou seja, são os que devem observar as regras estipuladas, embora, durante as interações, esses estudantes também possam atuar como mediadores uns dos outros para a consolidação de saberes acerca da escrita. Cumpre ressaltar que, ao circular por intermédio da voz dos alunos, o discurso do MEC/Inep é reassimilado e passa por uma reacentuação, o que pode originar enunciados com estilo e entonação diferentes do original (Bakhtin, 2016). Por isso, os estudantes, ao discutirem e se auxiliarem mutuamente, fazem-no de um modo menos formal do que as publicações oficiais. Quanto às relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017), em geral, as vozes dos estudantes instauram relação de concordância com voz do MEC/Inep, pois eles seguem (ou tentam seguir) os preceitos definidos para a produção de um exemplar satisfatório do gênero discursivo estudado; entretanto, em certas ocasiões, pode haver divergências entre essas vozes sociais, quando os alunos, por exemplo, confundem-se e equivocam-se ao tratar dos conceitos e características do texto dissertativo-argumentativo em suas interações. Também é possível a existência de discordâncias internas entre os membros de um grupo na tomada de decisões sobre a reescrita, originando, assim, enunciados dissonantes. Na maioria dos casos, também é de contraposição a relação estabelecida entre a voz dos integrantes de uma equipe e do autor do texto-base, salvo quando o grupo reconhece e comenta algum aspecto positivo na produção desse colega;

iv) professor pesquisador – enquanto docente, refrato o discurso do MEC/Inep durante as aulas, pois atuo imbuído do propósito de favorecer a apropriação e a internalização (Vigotski, 2007) das características prototípicas do gênero discursivo em pauta pelos estudantes. Por mais que, em vários momentos de minha interação com os discentes, eu possa manifestar críticas e questionamentos ao exame ou a aspectos relativos às suas competências avaliativas (Brasil, 2023a), meus enunciados, muitas vezes, estabelecem concordância com os provenientes do órgão responsável pelo exame. É válido pontuar que a forma como o discurso do MEC/Inep soa em minha voz também é fruto de reacentuação e reassimilação (Bakhtin, 2016), já que, dado o caráter didático da minha posição social como docente, abordo as competências e nuances da redação do Enem da forma que julgo que sejam melhor internalizadas pelos educandos (Vigotski, 2007), o que envolve, em certas situações, tratar do conteúdo valendo-me de um registro menos formal que o dos manuais e cartilhas (Brasil, 2023a). Ou seja, diferentemente dos alunos, em virtude de minha formação em Letras, possuo não somente os conhecimentos linguísticos, mas também os metodológicos. Longe de me tornarem o pleno detentor do saber, isso me possibilita selecionar e produzir materiais didáticos para conduzir as aulas, bem como definir estratégias e encaminhamentos que favoreçam o aprimoramento de saberes pelos discentes pautando-me na escuta (Freire, 2016). Por fim, aponto que ocupo a posição de “destinatário real” (Garcez, 1998, p. 61) dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos participantes, uma vez que sou o coordenador do projeto de ensino e exerço o papel de leitor/avaliador/corretor das produções finais;

v) enunciadores presentes nos materiais de apoio – em cada estação, foi disponibilizado aos estudantes um tipo de material de apoio (*handout*, *podcast*, *screencast*, mapa mental, vídeo do YouTube) para subsidiar a revisão e a reescrita do texto-base. As vozes dos enunciadores presentes nesses materiais também contribuem para a instauração do ambiente heterodiscursivo (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022) em que se desenvolveu a prática educativa relatada nesta tese. Embora, algumas vezes, a minha voz tenha estado presente em determinados recursos de suporte, este item evidencia, também, a presença de vozes outras, como a dos interlocutores presentes nos vídeos do YouTube e nos *podcasts*, que atuaram no sentido de mediar a relação dos

estudantes com os enunciados do MEC/Inep. Para além disso, destaco a voz dos candidatos-participantes de edições anteriores do Enem que, por terem alcançado pontuação máxima na prova de redação, tiveram seus textos analisados em alguns desses materiais de assistência. Neste caso, verifico uma relação de concordância e de complementaridade entre essas vozes e a voz do MEC/Inep, na medida em que elas não apenas retomam, mas ampliam, por meio de exemplos, discussões e orientações, o discurso oficial referente ao texto dissertativo-argumentativo do Enem.

Entretanto, há que se considerar, também, a voz de alguns discentes participantes da investigação cujos excertos de produções com inadequações foram incluídos, por mim, na elaboração de alguns dos recursos de apoio, a fim de evidenciar o não-atendimento a algum critério avaliativo do texto dissertativo-argumentativo. Nessa situação, portanto, a relação estabelecida entre a voz do educando-autor e a voz do MEC/Inep é de oposição (Brasil, 2023a).

Tendo descrito as vozes presentes na sala de aula durante a realização das atividades, no próximo tópico, apresento e analiso fragmentos de interação ocorridas durante as aulas nos momentos de revisão e reescrita organizados em forma de rotação por estações.

3.2 As interações e suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes enquanto produtores e revisores de textos

O propósito desta seção é discutir as interações dos estudantes entre si e comigo durante a participação desses alunos nas revisões e reescritas grupais organizadas segundo o modelo de rotação por estações.

No decorrer das análises, evidencio como os discentes contribuem uns com os outros na construção de seus conhecimentos sobre a produção textual do texto dissertativo-argumentativo do Enem, além das minhas contribuições, como professor pesquisador, para esse processo. Destaco, também, as diferenças entre as intervenções dos estudantes e aquelas realizadas por mim, demonstrando as especificidades inerentes a esses dois papéis – aluno e professor – ao longo das aulas.

Outro aspecto que levo em consideração é que, em alguns momentos, as interações ocorreram sob mediação de recursos tecnológicos, possibilitando o

estabelecimento de relações dialógicas entre enunciados dos estudantes, meus, bem como de interlocutores que não estavam fisicamente presentes na sala de aula, a saber: pessoas que figuravam nos recursos tecnológicos incluídos nas aulas, como vídeos, *podcasts*, entre outros materiais disponíveis na internet e acessados pelos discentes durante a realização das atividades. Todas essas interações e relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) contribuíram para promover e facilitar a internalização (Vigotski, 2007) das características da redação do Enem pelos estudantes durante as aulas do projeto.

Na seção, são apresentados trechos das gravações realizadas em sala de aula, que mostram as conversas entre os membros dos grupos de trabalho enquanto realizam as tarefas propostas. A transcrição dos excertos foi realizada com o auxílio da plataforma Reshape®⁸¹, sendo que o trabalho do *software* foi revisado por mim a fim de garantir maior fidelidade e correção das transcrições em relação aos áudios. Ressalto que, por terem sido gravadas em um ambiente em que várias pessoas conversavam simultaneamente, o que provoca ruídos de fundo, torna-se inevitável a existência de trechos incompreensíveis ao transcrever as falas. Esses trechos são sinalizados com “[?]”.

Os segmentos de interação foram selecionados tendo como critério o fato de serem aqueles que melhor servem a meus propósitos analíticos e são relacionados, sempre que possível, com informações presentes nos questionários respondidos pelos participantes, nas observações registradas em minhas notas de campo, bem como em comentários extraídos de entrevistas individuais realizadas com alguns dos alunos.

Considerando as configurações de uma tese, bem como o tempo disponível para desenvolvê-la, foi necessário selecionar um fragmento de interação, em particular, a fim de evidenciar a discussão sobre um determinado aspecto da produção do texto dissertativo-argumentativo por um grupo específico de alunos. Apesar disso, enfatizo que conversas sobre o mesmo assunto também foram identificadas nos demais grupos, de modo que os trechos de diálogos indicam temas que foram objeto de debates não apenas dos grupos em análise, mas também das demais equipes.

3.2.1 Discussões sobre estilo

⁸¹ Disponível em: <https://www.reshape.com.br/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

Este tópico dedica-se à análise de trechos das interações em sala de aula que demonstram que, ao revisar e reescrever os textos-base disponibilizados nas estações, os discentes engajam-se na reflexão sobre aspectos relativos ao estilo do gênero discursivo em estudo (Bakhtin, 2016), como a escolha lexical e a construção frasal.

O percurso analítico envolve a apreciação de: i) interações alunos-alunos; ii) interações dos discentes comigo; bem como das iii) alterações promovidas por um dos integrantes da equipe cujas conversações foram analisadas, na ocasião da reescrita individual da última proposta de produção textual do curso. Apresento, a seguir, o excerto de interação dos estudantes entre si.

3.2.1.1 *Estilo: interações entre os estudantes*

Os interlocutores deste primeiro diálogo são os membros do grupo 1 e a interação ocorreu durante o primeiro ciclo de revisão e reescrita, na estação de número 2, cujo propósito era aprimorar um dos parágrafos de desenvolvimento da redação disponibilizada à equipe, aspecto observado na competência 3 da redação do Enem (Brasil, 2019d, 2023a).

Os estudantes receberam, como material de apoio para a estação, um *podcast* sobre como produzir os parágrafos de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo do Enem. Também foi disponibilizada ao grupo uma ficha de instruções que orientava os discentes a reescreverem, coletivamente e compartilhando ideias uns com os outros, um dos parágrafos de desenvolvimento da redação fornecida à equipe.

No Quadro 15, figura o texto-base que precisava ser reescrito pelos educandos, cuja temática era a da prova de redação do Enem 2016: “Caminhos para combater o racismo no Brasil” (Brasil, 2016, p. 18).

Quadro 15 – Texto-base para a estação 2, ciclo 1 (transcrição)⁸²

01 Muito se discute a importância de combate ao 02 Racismo no Brasil, onde os povos negros tem 03 a maior taxação em criminalidade, analfabetismo

⁸² A transcrição de todos os textos, nesta tese, mantém-se fiel à produção original, conservando a escrita do estudante, inclusive no que tange às inadequações gramaticais e ortográficas. O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 1, p. 284).

04 e mortalidade. A taxa de mortalidade é tão
 05 alta que Jovens de 15 a 29 anos são mortos
 06 sendo 77% negros.
 07 Para lutar Contra o Racismo no Brasil é
 08 preciso que racistas compreendem as raças, et
 09 nias e religiões. Saber que no Brasil foi coloniza
 10 do por povos negros e índios e principalmente
 11 enteder que a cor de pele não te faz diferente
 12 por ser branco.
 13 É correto afirmar que leis e ações feitas pela
 14 justiça, fizeram com que pessoas negras tenha
 15 mais segurança, redução de desigualdade e
 16 aumento de penalidade para pessoas que cometen
 17 esse ato criminoso.
 18 É preciso diminuir essas taxas de racismo
 19 e lutar pela igualdade de todos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O parágrafo em destaque no texto apresentado contém informações que não foram suficientemente desenvolvidas, pois cita que é necessário entender as “[...] raças, etnias e religiões” (Quadro 15, linhas 08-09), mas não explicita o que, exatamente, é preciso compreender em relação a elas nem justifica como essa compreensão pode contribuir no combate ao racismo. Ademais, o estudante que produziu esse texto cometeu um equívoco ao afirmar que o “[...] Brasil foi colonizado por povos negros e índios” (Quadro 15, linhas 09-10), quando foram os portugueses que o fizeram. Essas inadequações levaram a redação em questão a ser selecionada para a reescrita.

Apresento, no Quadro 16, a seguir, a transcrição do fragmento de interação entre os membros do grupo 1, contemplando as “estratégias de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)⁸³ identificadas em minha análise.

A fim de preservar o anonimato, os participantes são identificados por A (aluno) seguido de um número. Cada turno da conversa também foi numerado com o fito de facilitar a retomada de um determinado ponto do diálogo nas análises, quando necessário. Por isso, é possível visualizar um número que precede a identificação de cada aluno. Assim, 1.A15, por exemplo, indica que se trata do

⁸³ No original: “scaffolding strategies”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

primeiro turno de fala da transcrição e que ele foi enunciado por A15. Saliento, também, que destaquei, com sublinhado, as partes que indicam verbalização das orações/períodos do texto em (re)construção pela equipe. Além disso, estão entre aspas, as falas dos estudantes que representam a leitura em voz alta do texto-base.

Quadro 16 – Excerto de interação do grupo 1, estação 2, ciclo 1

Turno/ aluno	Transcrição da fala	Estratégia de andaimagem (intenção+meio) (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976)
1.A15	A gente tem que iniciar com uma frase [?] declarativa de impacto.	Intenção(ões): estruturação cognitiva. Meio(s): sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa.
2.A21	É faz sentido, ó! <u>Para lutar contra o racismo no Brasil, é preciso compreender as raças, etnias e religiões e respeitá-las.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
3.A17	É ...isso aqui tudo já deixa bem claro assim.	Estratégia de andaimagem identificada em 3.A17 e 4.A15: Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
4.A15	Deixa bem claro. Com certeza.	
5.A1	<u>É pre...é preciso compreender...compreender que existem diferentes...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
6.A15	É...vai ter que deixar claro porque esse compreender as raças ali fica meio vago.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa; expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
7.A1	<u>Entender que existem diferentes...</u>	
8.A15	Tem que entender que existem diferentes raças e etnias e religiões e respeitá-las.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
9.A21	<u>E é necessário...</u> o respeito, né?	Estratégia de andaimagem identificada no intervalo entre 9.A21 e 14.A15: Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
10.A1	<u>Que precisam ser res... ser respeitadas.</u>	
11.A15	Então, vamo lá. [?]. <u>É preciso que... compreendam.</u> Compreendam o que?	
12.A21	<u>É preciso compreender!</u>	

13.A1	<u>Compreender as diferentes...</u>	
14.A15	<u>Compreender as diferentes raças, etnias e religiões e saber respeitá-las.</u> Fim. Tá bom? [?]	
[....]		
15.A15	<u>É necessário compreender...</u>	Estratégia de andaimagem identificada em 15.A15 e 16.A21: Intenção(ões): manutenção da direção.
16.A21	<u>...as diferenças... entre as raças, etnias e religiões.</u>	Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
17.A1	Não era <u>compreender as difere...</u> <u>compreender que existem diferentes...?</u>	
18.A15	Vamo vê. <u>Compreender as diferenças entre as raças, et... e respeitá-las ou compreender que existem diferenças e respeitá-las?</u>	
19.A21	Eu acho que... <u>que existem...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
20.A1	Não precisa.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
21.A21	É... a gente nem põe.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
22.A1	<u>Existe.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
23.A17	<i>[O estudante estabelece conversa paralela com o professor sobre o que seria feito na aula seguinte].</i>	
24.A21	Exatamente. Daí, ficaria assim: <u>É preciso compreender as diferenças entre as raças...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
25.A1	A gente fala, tipo, é preciso entender que existem.	
26.A15	É...tá dando uma ideia de que não sabe...que, geralmente, as pessoas sabem, elas só não...	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
27. A21	É...de que as pessoas não sabem [?].	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.

28.A15	Então, vamo vê. <u>Para lutar contra o racismo no Brasil, é necessário compreender as diferenças entre raças, etnias e religiões e respeitá-las.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
29.A1	Aham!	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
30.A21	Ou seja, respeitar as diferenças.	
31.A15	É!	
32.A1	Ai...ah...como? <u>As diferentes?</u>	
33.A21	Acho que eu me enrolei aqui.	
34.A15	<u>Para lutar contra o racismo no Brasil, é necessário compreender as raças...</u>	
35.A21	<u>Compreender as diferenças!</u>	Estratégia de andaimagem identificada no intervalo entre 34.A15 e 38.A15: Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
36.A15	<u>Compreender as diferenças ...</u>	
37.A15 e A21	<u>...entre as raças, etnias e religiões e respeitá-las.</u>	
38.A15	<u>Ponto. Compreender que existem diferentes raças, etnias e religiões e respeitá-las.</u>	
39.A1	<u>Compreender que existem diferentes?</u>	
40.A17	Para de encher o saco dela.	
41.A15	Tá. A17, já que cê é o único que não tava nessa aqui, você vai decidir. <u>Para lutar contra o racismo no Brasil, é preciso compreender...</u> Agora você presta atenção nisso. <u>Compreender... as diferentes raças, etnias e religiões e respeitá-las ou compreender que existem [?] diferenças entre...</u> Pera um pouquinho.	
42.A1	<u>Compreender.</u>	
43.A15	<u>Compreender as diferenças, né?</u> Não. Pera lá.	
44. A21	O que você falou?	
45.A15	<u>Que existem diferenças entre raças, etnias e religiões e respeitá-las?</u>	
46.A17	Não. Essa segunda parte ficou muito... o período ficou muito grande.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
47.A21	É!	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
48.A15	<u>Compreender as diferenças entre raças, etnias e religiões e respeitá-las.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.

49.A17	<u>E, assim, respeitá-las.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
50.A21	<u>E, assim, respeitá-las...</u> fica melhor.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
51.A17	Porque, por exemplo, você põe isso e isso aqui.	
52.A21	Aham. Tá ótimo!	Intenção(ões): manutenção da direção; gerenciamento de contingência/controle da frustração. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
53.A15	<u>...entre raças, etnias e religiões.</u>	
54.A17	Tem uma frase que diz assim: "O ser humano teme aquilo que não compreende". Por isso que a gente tem medo do escuro. A gente não sabe o que é o escuro.	Intenção(ões): estruturação cognitiva. Meio(s): manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele.
55.A15	<u>Entre raças, etnias e religiões ou entre as raças.</u>	
56.A21	<u>Entre raças, etnias e religiões</u> porque daí [?].	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão.
57.A1	<u>As dife... as dif...</u> como que ficou?	
58.A21	<u>Entre raças, etnias e religiões e, assim, respeitá-las.</u>	
59.A15	<u>Para combater o racismo no Brasil, é necessário compreender as diferenças entre raças, etnias e religiões... para respeitá-las.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
60.A17	<u>Vírgula... e, assim, respeitá-las.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
61.A21	<u>Assim, respeitá-las. Assim, respeitá-las.</u>	
62.A1	Ou <u>respei...</u> e <u>ou respeitando-as ou respeitá-las.</u>	Estratégia de andaimagem identificada no intervalo entre 62.A1 e 65.A21: Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
63.A17	Põe uma vírgula aqui!	
64.A15	<u>...diferenças entre as raças, etnias e religiões e, assim, respeitá-las.</u>	
65.A21	<u>E, assim, respeitá-las.</u>	

Fonte: Elaboração própria (2025).

No excerto apresentado, os participantes do grupo refletem e tomam decisões sobre questões de escolha lexical, bem como de construção frasal para realizar a reescrita.

Com relação às estratégias de andaimagem, percebo uma predominância da intenção de *manutenção da direção* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976). Isso demonstra que os estudantes estão focados em realizar a atividade proposta e que fazem poucas divagações ou desvios de assunto, o que contribui para a boa utilização do tempo disponível para concluir a tarefa da estação.

Os “meios de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)⁸⁴ mais frequentes na interação são:

- *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; e*
- *manifestar avaliação sobre uma sugestão.*

A explicação para esse fato pode estar relacionada ao trabalho de exploração e experimentação com uma diversidade de possibilidades de itens lexicais e de construção frasal (Costa Val *et al.*, 2009; Fiad, 2006, 2009) realizado pelos estudantes no fragmento de interação apresentado. Isso contribui para que os educandos compreendam que a língua oferece vários caminhos para a constituição do dizer e para que tenham a chance de experimentá-los, tendo em vista o que melhor atende ao projeto discursivo do grupo, bem como às características do gênero do discurso (Bakhtin, 2016).

As respostas dadas pelos estudantes aos questionários também demonstram que sua participação, nas atividades de revisão e de reescrita em grupo, proporcionou-lhes oportunidade para refletir acerca das diversas opções disponíveis na língua para elaborarem seus enunciados (Fiad, 2006, 2009). Isso fica evidente na resposta de A15 à segunda pergunta do questionário (Apêndice A), que solicitava uma justificativa para a avaliação do aluno em relação à sua experiência de revisar e reescrever uma redação em conjunto com seus colegas. O estudante respondeu:

⁸⁴ No original: “scaffolding means”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

Assim como no questionário anterior, acredito que a interação com os demais alunos ajuda muito na formulação da escrita (Resposta de A15 ao questionário 2).

O estudante destaca que sua participação interagindo com os colegas nas estações auxiliou a melhorar a “formulação da escrita” (A15), o que pode ser compreendido como a estruturação e a organização dos períodos, demonstradas pela análise do fragmento.

Nesse sentido, verifiquei que a preocupação dos participantes com as questões lexicais e frasais não visa simplesmente ao atendimento de normas gramaticais, mas busca conferir maior clareza e detalhamento de ideias ao enunciado, o que contribui para o aprimoramento da coerência do texto, ao menos no que tange ao período em elaboração no fragmento de interação analisado. Ou seja, os estudantes não consideram a forma linguística *per se*, mas levam em consideração o quão compreensível o enunciado ficará para o leitor, como ocorre em 3.A17 e 6.A15. Essa antecipação de como o interlocutor interpretará o que o grupo escreve é apontada por Bakhtin (2015, 2016) e Volóchinov (2017) como parte do processo de constituição de enunciados concretos (Bakhtin, 2016; Brait; Melo, 2006). Logo, os estudantes levam em consideração o “campo aperceptivo da percepção” (Bakhtin, 2016, p. 63) de seus interlocutores ao realizarem a reescrita.

No caso específico, os alunos têm em mente tanto a minha figura quanto a dos colegas de classe na posição de destinatários/interlocutores reais (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011) e a dos profissionais que atuam na avaliação da prova de redação do Enem como destinatários/interlocutores virtuais (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011). A presença do destinatário/interlocutor superior (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011) também pode ser percebida na situação comunicativa, pois os participantes tentam obedecer a uma orientação vinda do MEC/Inep e discutida durante as aulas do projeto de ensino sobre a importância de que, ao produzir o texto dissertativo-argumentativo, “[...] não fiquem lacunas de sentido a serem preenchidas pelo leitor” (Brasil, 2023a, p. 16). Portanto, os estudantes buscam, em sua revisão, tornar o texto mais adequado aos seus prováveis leitores (Passarelli, 2012).

O Quadro 17 expõe um levantamento das possibilidades de estruturas linguísticas que foram sugeridas ao longo da conversa apresentada.

Quadro 17 – Possibilidades de estruturas linguísticas identificadas no fragmento de interação do grupo 1, estação 2, ciclo 1

“É preciso compreender” / “É preciso que compreendam” / “É necessário compreender”
“as raças, etnias e religiões” / “que existem diferentes raças, etnias e religiões” / “as diferentes raças, etnias e religiões” / “as diferenças entre as raças, etnias e religiões” / “que existem diferenças entre (as) raças, etnias e religiões”
“e respeitá-las” / “que precisam ser respeitadas” / “e saber respeitá-las” / “e, assim, respeitá-las” / “respeitando-as”
“entre raças” / “entre as raças”

Fonte: Elaboração própria (2025).

Noto que, quando trabalham em grupo, as possibilidades de itens lexicais e construções frasais, em geral, ampliam-se, o que está relacionado à ideia de Vigotski (2001, p. 328) de que, uma pessoa “[...] orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”. Desse modo, os alunos começam a compreender que sempre é possível dizer ou escrever algo de várias formas diferentes (Fiad, 2006, 2009; Geraldi, 1997 [1991]), mas que há algumas que se adequam mais aos interlocutores/destinatários (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011), às nuances do gênero discursivo (Bakhtin, 2016), bem como a seu contexto de circulação (Antunes, 2003; Bakhtin, 2016; Costa Val *et al.*, 2009). De posse dessa compreensão, os participantes podem pensar melhor sobre como expressar suas ideias no momento da escrita, revisão e/ou reescrita individual.

As diversas avaliações manifestadas em relação às sugestões dos colegas, caracterizadas pelo meio de andaimagem *manifestar avaliação sobre uma sugestão*, em alguns casos, acompanhado por *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico*, colaboram para que aquele que sugeriu tenha a chance de perceber como sua indicação é interpretada pelos demais, levando-o à reflexão sobre sua proposta (Garcez, 1998). Desse modo, a participação dos estudantes na revisão e na reescrita das redações em grupos, no formato de rotação por estações, ajudou no desenvolvimento de uma maior consciência da presença do interlocutor/destinatário pelos participantes (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011; Philippakos; MacArthur, 2016).

Esse fato fica evidente na entrevista realizada com A15, em que o estudante destacou que sua participação nas revisões e reescritas grupais o levou a considerar

a importância de que o texto seja compreendido pelo leitor.

E eu acho que essa dinâmica em grupo ajudou nisso, porque com todos eles lendo, com todos eles avaliando as redações, eu pude ver como cada um interpreta, como cada um pensa, no próprio texto. E eu penso assim, duas vezes antes de colocar uma coisa lá na reescrita, para que seja o mais fácil possível para a outra pessoa ler, não só eu (Entrevista individual com A15).

A atitude analítica, inicialmente performada pelo outro, com o passar do tempo, passa a ser adotada pelo próprio proponente, que aprimora o olhar crítico para seu próprio discurso (Garcez, 1998), contribuindo para que ele aprenda a fazer a leitura crítico-reflexivo-analítica cara à etapa de revisão textual. Ou seja, a postura analítica que um colega demonstra frente às sugestões que circulam no grupo fica disponível para que seja internalizada pelos outros colegas (Vigotski, 2007).

Nesse processo, os estudantes acabam transitando entre as funções de proponentes de itens lexicais/estruturas sintáticas e a de analistas/leitores das propostas dos companheiros, movimento reconhecido por autores como Geraldi (1996), Menegassi e Gasparotto (2019), bem como Passarelli (2012) como importante para a constituição dos aprendizes como produtores textuais.

Ressalto, entretanto, que há uma baixa frequência do meio de andaimagem *expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão*. Percebi essa ausência de justificativas para as sugestões dadas pelos estudantes nas interações da maioria dos grupos, constatação semelhante a de Araujo (2004), o que mostra a importância da preparação dos alunos para a realização da revisão dos textos uns dos outros (Philippakos, 2017). Ao longo da pesquisa, orientei os discentes para que trabalhassem em colaboração, compartilhando suas ideias e considerando as sugestões dos colegas, porém, eles não foram instruídos, explicitamente, para que dessem sugestões acompanhadas de justificativas. Assim, cada participante justificou suas ideias/sugestões apenas quando lhe pareceu necessário ou conveniente, o que explica a pequena ocorrência do meio de andaimagem mencionado.

Avalio, também, que, mesmo quando o foco das discussões recai sobre questões de cunho linguístico, os estudantes demonstram, em momentos pontuais, extrapolar as análises dessa natureza em suas interações, o que fica evidente, no meio de andaimagem *manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o*

tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele, presente no turno 54.A17. Nessa ocasião, o estudante pretende demonstrar aos colegas que atitudes racistas são fruto do desconhecimento. Esse fato aponta para o desenvolvimento de valorações (Volóchinov, 2019) sobre o tema proposto pela redação, evidenciando que a atividade analisada também ajudou na apuração do senso crítico dos estudantes.

Quanto a isso, os estudos de Gasparotto (2020), Geraldi (1997 [1991]) e Haar (2006) apontam que a revisão envolve não somente a parte linguístico-gramatical e discursiva do texto, mas também permite ao estudante refletir e compreender melhor o assunto sobre o qual escreve. Sendo assim, além de favorecer a reflexão sobre a língua e seus recursos, a interação analisada proporcionou aos participantes uma oportunidade para (re)pensar as causas do racismo em nossa sociedade e para que fossem estabelecidas relações dialógicas com outro enunciado (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) introduzido no diálogo por A17.

Para concluir a exploração dessa passagem da atividade, é válido verificar como ficou a reescrita do grupo, apresentada a seguir, no Quadro 18.

Quadro 18 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 2, ciclo 1 (transcrição)⁸⁵

01 Para lutar contra o racismo no Brasil é necessário
02 compreender as diferenças entre raças, etnias e religiões
03 e assim respeita-lás; Afinal, é com conhecimento que
04 aprendemos a valorizar. Do ponto de vista histórico, sabe-
05 mos [x] que o país foi colonizado principalmente por
06 povos negros [x], tornando-nos assim uma
07 nação miscigenada. A partir desse pedaço de conhecimen_
08 to, podemos concluir que a cor da pele não é, nem
09 nunca será, um fator determinante para a exclusão
10 social.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A reescrita apresenta alguns avanços em relação ao texto-base, uma vez que os estudantes conseguiram desenvolver e detalhar melhor as ideias, sobretudo em relação ao que é preciso compreender sobre as “[...] raças, etnias e religiões” (Quadro 18, linha 02) e os resultados advindos disso. Entretanto, como já apontado por Araujo (2004), Breidenbach (2006), bem como por Menegassi (1998), nem sempre a revisão conduz à melhoria plena do texto.

⁸⁵ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 1.1, p. 284).

Nesse caso, é possível reconhecer um aprimoramento parcial do texto-base, já que o problema de incoerência com a afirmação de que o Brasil foi colonizado por povos negros ainda permanece e, na tentativa de dar um encerramento ao parágrafo, ainda surge outra afirmação questionável: “[...] podemos concluir que a cor da pele não é, nem nunca será, um fator determinante para a exclusão social” (Quadro 18, linhas 08-10). Ora, sabemos que, infelizmente, apesar de todo o aparato legal para coibi-lo, o racismo ainda existe em nossa sociedade, o que leva negros e indígenas, por exemplo, a sofrerem preconceito, que é uma forma de exclusão, de modo que uma possibilidade para reformular o segmento seria: “[...] podemos concluir que a cor da pele não **deveria ser** um fator determinante para a exclusão social”. Nesse caso, o uso do futuro do pretérito do modo indicativo demonstraria que não se trata da realidade constatada socialmente, mas de um anseio.

Diante disso, fica evidente a importância da atuação do professor no processo educativo, justamente porque há aspectos em que os estudantes não conseguem avançar sozinhos. Nesse sentido, o docente, enquanto profissional da área de linguagens, é aquele que precisa atuar na ZDP (Vigotski, 2007) dos estudantes para auxiliá-los em seu percurso de aprimoramento de saberes relativos à escrita levando-lhes além daquilo que conseguem fazer por sua própria conta (Vigotski, 2001). Tendo isso em mente, e considerando os estudos de Araujo (2004) e Mendes (2020), que apontam o fato de que a revisão e a reescrita coletivas, em duplas ou grupos, não devem ser as únicas estratégias propostas para o trabalho com essas etapas da produção textual, foi proposto um momento de análise das reescritas sob minha orientação.

Durante a leitura das reescritas feitas pelas equipes com toda a turma, que aconteceu em encontro posterior ao da reescrita do parágrafo apresentado, após as equipes terem percorrido as estações, questionei os estudantes se eles conseguiam perceber incoerências no parágrafo reescrito pelo grupo 1. Alguns integrantes de outras equipes apontaram a questão da colonização não ter sido feita pelos negros, mas, sim, pelos europeus. Eu, então, manifestei concordância com o comentário e adicionei a reflexão sobre a construção que dá fecho ao parágrafo, de forma que tanto as colocações dos estudantes quanto as minhas intervenções podem ser consideradas como contribuições ao aprendizado dos discentes e como ações em suas ZDP (Vigotski, 2007).

Destaco alguns aspectos da reescrita que não comentei com os educandos na análise coletiva do texto, por terem me ocorrido apenas em reflexões posteriores a partir de minha leitura do parágrafo, mas que poderiam ter sido sugeridos como acréscimos e detalhamentos para que a reescrita ficasse ainda mais lapidada. São eles: i) a sugestão envolvendo a compreensão e o respeito às diferenças (Quadro 18, linhas 02-03) – acredito que seria mais pertinente propor a problematização dessas diferenças, buscando compreender os motivos que as engendram, pois isso levaria a uma melhor conscientização das pessoas sobre o tema e à alteração da realidade, ao passo que a proposta de respeitar as diferenças não tem esse caráter transformador; ii) a afirmação de que o conhecimento conduz à valorização (Quadro 18, linhas 03-04) – é importante considerar de que ponto de vista esse conhecimento é pensado, pois se sabe que o discurso presente em alguns livros didáticos e em várias fontes tidas como “oficiais” sobre a colonização do Brasil privilegia a versão dos europeus sobre os acontecimentos. Nesse sentido, o conhecimento capaz de conduzir à valorização do aporte cultural afrodescendente e indígena para nossas bases culturais é aquele que expressa o ponto de vista dos colonizados sobre sua história. Entendo, portanto, que os estudantes poderiam ter detalhado de que tipo de conhecimento tratam no texto; e iii) a expressão “pedaço de conhecimento” (Quadro 18, linhas 07-08) – a escolha vocabular poderia ser repensada, pois não se trata de uma construção comum na língua portuguesa, prejudicando a clareza do enunciado.

As lacunas apresentadas pela reescrita analisada demonstram que o desenvolvimento dos alunos não se dá em uma ocasião isolada, sendo necessário que vivenciem uma determinada experiência mais de uma vez para que o conhecimento passe a figurar em seu “nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2007, p. 97). Ou seja, como se tratava do primeiro ciclo de rotação por estações e do primeiro encontro em que a reescrita estava sendo trabalhada, era natural encontrar limitações como essa na produção dos agrupamentos, pois estávamos apenas no início dos trabalhos.

Passo, a seguir, a outro excerto de interações, desta vez, proveniente do segundo ciclo de rotação por estações.

3.2.1.2 Estilo: interações dos estudantes comigo

Neste subtópico, analiso uma passagem conversacional em que eu interajo com os integrantes do grupo 1 durante as atividades referentes à estação de número 1, cujo propósito era trabalhar a elaboração do parágrafo introdutório do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem.

O material de suporte oferecido aos alunos foi um vídeo do YouTube no qual uma professora apresentava uma possibilidade de organização das informações no parágrafo introdutório da redação e exemplificava a proposta de construção textual mostrando redações que lograram nota máxima no Enem.

No Quadro 19, consta o texto-base que precisava ser revisado e reescrito pelo grupo 1. O tema da proposta de redação era “Caminhos para o combate ao consumismo na sociedade brasileira”.

Quadro 19 – Texto-base para a estação 1, ciclo 2 (transcrição)⁸⁶

01	<u>Nos dias de hoje, a necessidade de comprar os</u>
02	<u>“novos”, os lançamentos, se dá pela necessidade de</u>
03	<u>querer pertencer a algum grupo ou preencher um</u>
04	<u>vazio interno.</u>
05	Em primeiro lugar, uma pesquisa feita pela
06	OMS (Organização Mundial da Saúde) mostra
07	que pessoas consumistas comprem em excesso
08	para descontar seus sentimentos, usando como
09	um escape. O vazio causado por algum trauma,
10	faz com que a pessoa sinta a necessidade absur-
11	da de ter certos produtos por achar que precisa
12	daquilo.
13	Além disso, o consumismo pode trazer pro-
14	blemas para a saúde de quem compra, pelo
15	acúmulo de objetos e traz danos para o meio
16	ambiente pelo descarte de materiais, como plás-
17	ticos, papéis e vidros. A supervalorização dos
18	bens materiais, o “ter”, e a desvalorização
19	[x] de pessoas e relacionamentos, o “ser”,
20	têm criado um abismo emocional pelo distan-
21	ciamento da sociedade brasileira.
22	Portanto, alguns dos caminhos para o comba-
23	te deste problema podem ser palestras, por meio
24	de parcerias com escolas e universidades. Para
25	que aja a conscientização das causas e conse-
26	quências do excesso de compras, ação reali-
27	zadas pelo Ministério da Saúde, órgão respon-
28	sável pela organização de melhorias e assistên-
29	cia da população.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A produção textual transcrita foi escolhida como texto-base pelo fato de que sua introdução não apresenta, de forma explícita, o tema proposto para a redação. A

⁸⁶ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 2, p. 285).

fim de auxiliar os discentes na identificação dessa lacuna, foram propostas as seguintes questões, adicionadas à ficha de instruções entregue ao grupo: “O vídeo assistido pelo grupo mencionou três elementos essenciais na construção de uma boa introdução (contexto, tema e tese [objetivo do texto e objetivo dos parágrafos de desenvolvimento]), porém, a redação que vocês receberam apresenta apenas um desses elementos. Qual deles? Ele foi elaborado de modo satisfatório? Por quê?” e “Conforme o vídeo, para compor uma boa introdução, é muito importante ter em mente o tópico principal de cada um dos parágrafos de desenvolvimento. Qual é o assunto central de tais parágrafos na redação que vocês receberam?”.

Quanto às perguntas, destaco que, além de orientar o olhar dos estudantes, auxiliando-os na identificação dos pontos de melhoria do texto-base, elas estabelecem relações com o vídeo (Como escrever a introdução [...], 2019) disponibilizado ao grupo como apoio para a realização da tarefa, evidenciando o caráter dialógico e heterodiscursivo da prática educativa em foco (Bakhtin, 2015, 2016; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022; Volóchinov, 2017, 2019).

No Quadro 20, é possível visualizar a transcrição da interação entre estudantes do grupo 1 e mim (identificado, na transcrição, como P).

Quadro 20 – Excerto de interação do grupo 1, estação 1, ciclo 2

Turno/ aluno	Transcrição da fala	Estratégia de andaimagem (intenção+meio) (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976)
1.P	Vamos prorrogar por mais cinco minutos, tá, pessoal!	
2.A15	Copia essa parte aqui, que é o que temos. Depois o professor dá uma luz. Porque esse vai ser o começo, que é a única coisa que dá.	
3.A1	<u>A Revolução Industrial e o advento...</u> . É isso aqui?	
4.A15	Aham! <u>A Revolução Industrial e o advento do capitalismo abriram as portas para a socie... denominada sociedade de consumo.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
5.A17	Fantástico!	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.

6.A15	Tá!	
7.P	<u>Essa é uma realidade...</u> Tem que dizer que esse problema tem aqui, que existe o consumismo no Brasil, não existe? E que ele precisa ser combatido. E que para ser combatido a gente pode fazer isso analisando o quê? As causas. Daí você apresenta as causas.	Intenção(ões): manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
8.A17	É que quando o senhor dá uma nova ideia, parece que tudo que a gente fez não serve para nada, entende?	
9.A15	É! Pa...	
10.P	Não! Eu já aproveitei aqui o que tava.	
11.A15	Daí, começa a atropé... pa... aí, come... exatamente. Aí a gente começa a atropelar, daí não sabe qual ideia coloca. Tá dando errado aqui o negócio. Esse tema acabou comigo, professor. Não vou nem mentir.	
12.A21	Tipo, <u>no Brasil, o consumismo é um problema</u> .	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
13.A15	Tá... a gente tem... parou em <u>sociedade de consumo</u> , né, A1?	
14.A1	Isso!	
15.P	Uhum!	
16.A15	<u>Sociedade de consumo</u> . E agora a gente tem que falar o tema. <u>Essa situação no Brasil... ah...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
17.P	<u>Essa situação no Brasil...</u> E aí?	
18.A15	Não sei, professor. Sabe o bloqueio que deu no A21? Tá me dando aqui também.	
19.A17	Isso!	
20.P	Então, cadê os outros colegas? E aí?	
21.A15	O A1 tá na reescrita.	
22.P	<u>Essa situação no Brasil...</u> Mas ele também pode contribuir.	

23.A15	É que do jeito que tá o tempo, a gente tem que focar em ter pelo menos alguma coisa ali.	
24.A21	Obrigada!	
25.A17	Toma água, A15! Respira!	
26.P	<u>Configura-se...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
27.A17	Saúde!	
28.P	Essa situação no Brasil não é um problema? Então, afirmem isso. De que jeito vocês podem dizer isso na redação?	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita; fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto.
29.A17	<u>Essa situação no Brasil é um problema</u> é uma ótima frase para se pôr na redação.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; manifestar avaliação sobre uma sugestão.
30.A15	<u>Essa situação se configura como um problema</u> ...	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
31.P	Deixar mais formal a frase. <u>Essa situação no Brasil...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): evidenciar o nível de formalidade requerido pelas construções frasais no gênero em estudo.
32.A15	<u>Se configura como um problema.</u>	Estratégia de andaimagem identificada em 32.A15 e 33.A17: Intenção(ões): manutenção da direção.
33.A17	<u>Vem agravando o estado de saúde.</u>	Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
34.P	<u>Se configura como um problema.</u> E... que pr... <u>um problema que precisa ser...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
35.A17	<u>Combatido.</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.

36.P	<u>Combatido ou resolvido ou solucionado,</u> para não imitar as mesmas palavras.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão.
37.A15	<u>Um problema que precisa ser</u> <u>solucionado... para...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
38.P	<u>Para tanto...</u>	Intenção(ões): manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
39.A21	Combatido não é uma das palavras-chave do tema?	
40.P	Oi? É. Mas você não precisa repetir as mesmas palavras.	Estratégia de andaimagem identificada no intervalo entre 40.P e 42.P: Intenção(ões): manutenção da direção; estruturação cognitiva. Meio(s): elucidar dúvida relativa a algum aspecto linguístico, textual ou discursivo; dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos.
41.A15	Pode ser no mesmo sentido.	
42.P	Você pode colocar outras de igual sentido.	
43.A21	Entendi.	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
44.P	<u>Para tanto...</u>	
45.A15	<u>Essa situação se caracteriza como um</u> <u>problema no Brasil...</u>	
46.A1	[?]	
47.A15	Não.	
48.A1	Essa postura consumista?	
49.A15	Não.	
50.A1	Ah, bom.	
51.A15	Só vai até onde não está riscado aqui. Para em consumir. Con... consumo e põe um ponto.	
52.P	<u>Essa situação...</u>	
53.A15	<u>Essa situação...</u>	
54.A21	[?] o consumismo.	

55.A17	<u>Essa situação vem se mostrando.</u>	Estratégia de andaimagem identificada no intervalo entre 55.A17 e 56.A15: Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
56.A15	Isso! <u>No Brasil, o consumismo configura-se como um problema social que precisa de combate imediato.</u>	
57.A17	Fantástico!	Intenção(ões): manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
58.A15	E aí você coloca isso aqui.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No fragmento apresentado, verifico que os estudantes recebem meu auxílio para a construção de parte de um período específico do texto que estava sendo desafiador para a equipe. Intervenho quando percebo a dificuldade do grupo e, com isso, atuo na ZDP (Vigotski, 2007) dos alunos de modo que eles consigam fazer mais com minha ajuda do que estavam conseguindo sozinhos (Vigotski, 2001). Isso demonstra a importância da minha intervenção nesse tipo de atividade, pois não desempenho apenas o papel de supervisão e acompanhamento dos estudantes, mas tenho uma participação decisiva para alavancar o desenvolvimento da escrita desses participantes quando eles apresentam-se limitados.

Uma possível causa para que o grupo tenha ficado travado em sua escrita pode estar no grau de dificuldade que o tema proposto representa para os discentes, como pontua 11.A15. A importância do conhecimento sobre o que se escreve é salientada por Antunes (2003) e Costa Val *et al.* (2009), que demonstram que quando há problemas com o conteúdo do gênero, sua produção fica mais desafiadora aos estudantes.

Ademais, destaco a dificuldade representada pelo fato de os membros do grupo terem de trabalhar a partir de um projeto enunciativo (Bakhtin, 2016) que não lhes era próprio, uma vez que, nas tarefas grupais, a produção textual revisada e reescrita pertencia a um colega de turma. Outra possível explicação para a paralisação da equipe pode ter sido o sentimento de ansiedade causado pela preocupação com o tempo disponível para concluir a tarefa, evidente entre os turnos 23.A15 e 25.A17.

Assim como na interação entre os estudantes analisada anteriormente, a intenção de andaimagem predominante foi a de *manutenção da direção* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976), entretanto, nesta segunda

conversação, verifico uma maior ocorrência da intenção de *estruturação cognitiva* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010) e *redução dos graus de liberdade* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976) em comparação com a anterior. Isso pode estar relacionado à minha participação na conversa com os estudantes.

Os meios de andaimagem identificados em minha atuação foram:

- *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita;*
- *sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita;*
- *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita;*
- *elucidar dúvida relativa a algum aspecto linguístico, textual ou discursivo;*
- *dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos;*
- *fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto;*
- *evidenciar o nível de formalidade requerido pelas construções frasais no gênero em estudo; e*
- *expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão.*

Dentre os itens apresentados, o que ocorreu com maior frequência foi *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita*. A partir disso, compreendo que, tanto os colegas quanto eu colaboramos para evidenciar a diversidade de possibilidades de construção linguística para a efetivação da reescrita (Fiad, 2006, 2009). Dessa forma, entendo que a multiplicidade de agentes demonstrando a existência desses variados caminhos para a comunicação das ideias amplia as possibilidades de internalização (Vigotski, 2007), pelos alunos, de um comportamento questionador diante da escrita, levando-os a pensar, no momento de escrever ou revisar seus próprios escritos, se não há maneiras outras de dar forma a seu projeto de dizer (Bakhtin, 2016).

Embora, juntos, os estudantes tenham feito mais sugestões que eu na interação analisada, vale ressaltar que apenas A15 colocou mais vezes esse meio de andaimagem específico que eu, o que demonstra a relevância da minha participação na conversa.

Destaco, ainda, que a forma como faço sugestões se diferencia da maneira como os estudantes o fazem, pois observei que minhas indicações não são tão completas ou diretas como as deles. Atribuo isso ao fato de que, nas ocasiões em que auxiliava os alunos, eu procurava incentivá-los a encontrarem formas de estruturar os períodos e, por isso, costumava sugerir o início de uma estruturação frasal e interrompê-la em um determinado ponto para que os discentes a completassem, agindo, portanto, com a intenção de *redução dos graus de liberdade* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976). Entendo que, ao agir assim, eu incentivava os estudantes a terem mais autonomia para tomar as decisões referentes à escrita de seu texto, não impondo uma forma única de resposta possível.

O incentivo para que os alunos busquem formas próprias de construir seu enunciado parece surtir efeito positivo, pois, no turno 36.P, eu sugiro duas alternativas para substituição da forma verbal “combatido”, e, posteriormente, 56.A15 apresenta uma sugestão com o uso da forma substantivada “combate”, demonstrando que o estudante conseguiu propor uma forma linguística diferente a partir das que haviam sido sugeridas por mim.

O Quadro 21, a seguir, apresenta um levantamento das diversas possibilidades de itens lexicais e estruturação sintática aventadas no trecho de interação em análise. É importante ressaltar que outras transformações aconteceram depois do ponto em que foi interrompida a transcrição, resultando no aparecimento de formas diferentes das que se fazem presentes na reescrita final feita pelo grupo.

Quadro 21 – Possibilidades de itens lexicais e estruturas linguísticas identificadas no fragmento de interação do grupo 1, estação 1, ciclo 2

“Essa é uma realidade”/ “Essa situação no Brasil”/ “Essa situação”
“configura-se”/ “é um problema”/ “se configura como um problema”/ “se caracteriza como um problema” / “configura-se como um problema social”
“vem agravando o estado de saúde”/ “vem se mostrando”
“que precisa ser”/ “que precisa de”
“combatido”/ “resolvido”/ “solucionado”/ “combate”

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essa diversidade de alternativas para a construção do enunciado apresentada

no Quadro 21, em partes, é decorrente da minha ação incentivadora. A título de exemplo, menciono os turnos 28.P e 31.P, nos quais há um incentivo aos estudantes para cogitar formas de textualizar as ideias do grupo. O meio de andaimagem presente em 28.P – *fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto* – figura entre aqueles que são colocados com maior frequência por mim quando considerado todo o *corpus* de interações gerado no estudo. Isso mostra que, em certos momentos, opto por permitir que os estudantes tentem encontrar caminhos próprios para desenvolver sua escrita, da mesma forma como foi constatado na pesquisa de Garcez (1998). Essa postura também é uma forma de respeitar e valorizar a palavra dos estudantes, incentivando-os a se constituírem como sujeitos-autores (Ciavolella; Menegassi, 2021; Geraldi, 1997 [1991], 2012a [1984]).

Outros meios de andaimagem com potencial contributivo para a evolução dos estudantes enquanto produtores e revisores textuais são *elucidar dúvida relativa a algum aspecto linguístico, textual ou discursivo* e *dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos*. Na análise do *corpus* da pesquisa como um todo, percebi que os meios mencionados estão entre aqueles que são mobilizados mais frequentemente por mim. Isso aponta não apenas para o meu papel de conhecedor da área, mas também para minha indispensabilidade, mesmo em situações em que a revisão se dá com maior protagonismo dos educandos.

No caso específico das intervenções mencionadas, atuo na ZDP (Vigotski, 2007) dos estudantes, pois se trata de ocasiões nas quais há esclarecimento de dúvidas, ou seja, ajudo os aprendizes a compreenderem melhor aspectos do gênero discursivo trabalhado, levando-os a internalizar (Vigotski, 2007) critérios que podem ser empregados tanto na avaliação de textos dos colegas quanto na produção e/ou revisão de suas próprias redações (Philippakos; MacArthur, 2016).

Ressalto que minhas intervenções, nos momentos em pauta, estabelecem relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) com enunciados e vozes outras devido à heterodiscursividade (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022) que se faz presente na sala de aula. Isso se dá porque a orientação de contemplar as palavras-chave do tema da redação (ou sinônimos delas) a fim de apresentá-lo na introdução foi dada: i) pela

docente que aparecia no vídeo de apoio (Como escrever a introdução [...], 2019); ii) por mim, durante as aulas; e iii) nos materiais de orientação para os corretores divulgados pelo Inep (Brasil, 2023c). Avalio que essa diversidade de vozes por meio das quais as especificidades do texto dissertativo-argumentativo solicitado no Enem circula na sala de aula, de forma heterodiscursiva (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022), multiplica os caminhos pelos quais os estudantes podem internalizar (Vigotski, 2007) esse conhecimento.

Ao introduzir o meio de andaimagem *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita*, no turno 7.P, além de colaborar para a superação do bloqueio criativo que os estudantes estavam enfrentando, indiretamente, evidencio que as escolhas linguístico-gramaticais, relacionadas estilo (Bakhtin, 2016) do texto devem ser feitas em função do que se almeja comunicar, ou seja, do conteúdo temático do enunciado e do projeto discursivo da equipe, demonstrando aos estudantes como todos os aspectos constituintes do gênero estão simbioticamente interligados (Bakhtin, 2016).

Destaco, ainda, a presença do meio *evidenciar o nível de formalidade requerido pelas construções frasais no gênero em estudo*, também mobilizado exclusivamente por mim no fragmento de interação analisado. A contribuição do meio de andaimagem aludido dá-se no sentido de destacar para os estudantes a exigência do uso do registro formal para a produção do texto dissertativo-argumentativo (Brasil, 2019b, 2023a). Assim, esse “lembrete” ajuda-os a internalizar (Vigotski, 2007) essa característica do gênero discursivo estudado, sendo possível mobilizá-la no momento de redigir ou de revisar seu texto.

Entendo caber uma ressalva em relação a essa atuação minha, pois, em 31.P, quando eu solicito aos estudantes que busquem uma maneira mais formal para apresentar a informação de que o consumismo é um problema na realidade nacional, há dois pontos a serem considerados. Por um lado, reconheço que essa solicitação representa uma contribuição para que os estudantes trabalhem com as múltiplas possibilidades expressivas oferecidas pelo sistema linguístico, ou seja, leva a entender que, mesmo construções frasais consideradas corretas são passíveis de reescrita para que comuniquem as ideias de outra forma (Fiad, 2006, 2009), o que pode até resultar na ampliação do vocabulário dos estudantes (Antunes, 2010). Além disso, ao destacar que é preciso certo grau de formalidade para a escrita do

texto dissertativo-argumentativo, indiretamente, estou reforçando uma das características do gênero, relacionada à competência 1 (Brasil, 2019b, 2023a) e, conseqüentemente, apontando para um critério de análise que os alunos devem observar tanto nos textos alheios quanto em seus próprios (Philippakos; MacArthur, 2016).

Por outro lado, reconheço que o pedido dirigido aos alunos pode levá-los a entender que a sugestão de elaboração frasal dada antes da minha solicitação não era formal o suficiente, quando, na verdade, ela o era, já que não havia nada, em sua formulação, que caracterizasse a presença “[...] de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade” (Brasil, 2023a, p. 10). Assim, avalio que é preciso cuidado com esse tipo de orientação, pois isso pode fazer com que os estudantes desenvolvam uma compreensão equivocada de que, para escreverem textos formais, precisam recorrer a palavras pouco usuais no cotidiano com as quais eles não têm familiaridade, ficando mais suscetíveis ao emprego equivocado desses termos.

Quanto a *expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão*, este foi um dos meios de andaimagem utilizados apenas por mim no fragmento em questão. Muito provavelmente em decorrência de uma preparação insuficiente quanto à forma de agir e colaborar com os colegas dentro do grupo (Philippakos, 2017), no *corpus* da pesquisa, houve muitas sugestões injustificadas (Araujo, 2004) partindo dos discentes. Desse modo, ao explicar as razões da sugestão, no turno 36.P, eu demonstro aos membros do grupo 1 a importância de ofertar recomendações completas a fim de ampliar a compreensão dos demais sobre o que está sendo proposto.

Diante da análise da minha atuação no sentido de colaborar para que os alunos consigam construir a reescrita, verifico que exerço o papel de coautor dos estudantes e os incentivo a se colocarem como sujeitos do que têm a comunicar em uma atividade de produção de textos, caracterizando, desse modo, a escrita como trabalho (Ciavolella; Menegassi, 2021; Geraldi, 1997 [1991], 2012a [1984]; Menegassi, 2016).

Embora a finalidade desta análise recaia sobre as contribuições das minhas intervenções para a formação dos estudantes enquanto revisores, considero relevante apontar a presença dos meios de andaimagem *manifestar avaliação sobre uma sugestão* e *evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do*

gênero, como ações realizadas exclusivamente pelos discentes na interação em análise. Quanto ao primeiro meio, ele demonstra que os estudantes do grupo 1 não receberam minhas sugestões de modo passivo, mas que consideravam a pertinência das indicações e refletiam sobre elas, exercitando a leitura crítico-reflexivo-analítica.

No que tange ao segundo meio de andaimagem mencionado, presente em 16.A15, compreendo que ele demonstra o fato de que a revisão e a reescrita realizada pelas equipes no modelo de rotação por estações permitiu que os participantes observassem, na construção do texto-base, os vários elementos constituintes do parágrafo introdutório, pois, além das questões de estilo e de conteúdo temático, também houve menção e oferta de suporte referente à organização composicional (Bakhtin, 2016). Essa forma holística de ver o enunciado pode ser internalizada (Vigotski, 2007) pelos componentes do grupo e, posteriormente, ser colocada em prática em um processo imitativo (Vigotski, 2001) nos momentos de produção/revisão/reescrita individuais.

Vejo, também, o estabelecimento de uma relação dialógica (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) entre o comentário de 16.A15 e o vídeo do YouTube disponível como material de suporte ao grupo, já que, nele, a professora orientava os estudantes a estruturar o primeiro parágrafo da redação a partir dos elementos: contexto, tema e tese (Como escrever a introdução [...], 2019). Assim, a sugestão do estudante revela que ele internalizou (Vigotski, 2007) algo que estava no vídeo e, a partir disso, consegue orientar seus companheiros na realização da atividade, muito embora não seja possível relacionar a orientação dada por 16.A15 exclusivamente ao material audiovisual, já que as mesmas explicações também circularam, durante as aulas do projeto, na minha voz, marcando o ambiente heterodiscursivo (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022) que caracterizou a prática educativa analisada.

Apresento, no Quadro 22, a reescrita realizada pelo grupo 1 em resposta à estação 1, ciclo 2.

Quadro 22 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 1, ciclo 2 (transcrição)⁸⁷

04 ⁸⁸ A Revolução industrial e o advento do capitalismo abriram
--

⁸⁷ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 2.1, p. 285).

⁸⁸ O grupo havia feito uma primeira reescrita que, posteriormente, foi descartada, por isso o texto inicia na linha 04.

05 as portas para a denominada “Sociedade do consu-
 06 mo”. No Brasil essa situação se configura como um proble
 07 ma social que necessita de combate, pois nos dias atuais
 08 a necessidade de sempre estar adquirindo os lancamen-
 09 tos do mercado faz com que as pessoas sintam que precisam
 10 disso para preencher o seu vazio interno.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Apesar de resolver problemas do texto-base como: i) ausência de apresentação do tema da redação; ii) falta de uma contextualização do tema; iii) repetição da palavra “necessidade” (Quadro 19, linhas 01-02); iv) incompletude sintática da expressão “os ‘novos’; os lançamentos” (Quadro 19, linhas 01-02), o texto reescrito apresenta aspectos que podem ser aprimorados.

Para tanto, entendo que uma intervenção ainda mais pontual de minha parte na ZDP (Vigotski, 2007) dos estudantes seria benéfica para ajudá-los a ir além do ponto onde conseguiram chegar sozinhos (Vigotski, 2001, 2007). Um exemplo disso é a forma como o grupo finaliza o parágrafo. Durante as aulas, e também no vídeo de apoio – “Como escrever a introdução da redação do Enem: passo a passo com exemplos de redação nota 1000”, disponível no YouTube – foi sugerido aos estudantes que concluíssem a introdução do texto mencionando os tópicos frasais a serem abordados nos parágrafos de desenvolvimento. Percebo que há uma tentativa da equipe de seguir essa orientação, pois o trecho referente à busca pela aceitação de um determinado grupo social é suprimido na reescrita, muito provavelmente, por não aparecer em nenhum momento do desenvolvimento, entretanto, ele não é substituído pelo assunto, de fato, desenvolvido no segundo parágrafo do texto-base: consequências do consumismo para a saúde dos consumistas e para o meio ambiente. Dessa forma, embora tenha melhorado em relação ao texto-base, a parte final da introdução da redação ainda fica comprometida.

Há, também, outros pontos possíveis de melhoria mais relacionados à competência 1 (Brasil, 2019b, 2023a), como: i) uso de letra inicial minúscula na palavra “industrial” (Quadro 22, linha 04); ii) emprego indevido de letra inicial maiúscula na palavra “Sociedade” (Quadro 22, linha 05); iii) ausência de sinal indicativo de divisão silábica na palavra “problema” (Quadro 22, linhas 06-07); e iv) erro de ortografia em “lancamentos” (Quadro 22, linhas 08-09). Todos os aspectos apresentados poderiam ser aprimorados a partir da minha colaboração (Vigotski,

2007), enquanto especialista na área de linguagens e alinham-se à ideia de que nem toda alteração decorrente da reescrita conduz ao aumento da qualidade do texto (Araujo, 2004; Breidenbach, 2006; Trupiano, 2006; Menegassi, 1998).

Apesar disso, foi possível perceber que os estudantes demonstraram estar em processo de internalização (Vigotski, 2007) das características do gênero e que atuei junto aos educandos colaborando na construção de um período do texto que representava uma dificuldade da equipe.

O tópico subsequente contempla as transformações atinentes ao estilo (Bakhtin, 2016) promovidas por um dos membros da equipe 1 a seu texto na reescrita individual da última proposta de escrita do projeto de ensino.

3.2.1.3 Estilo: comparação entre primeira versão e reescrita individual

A seguir, referente ao estilo, apresento uma comparação⁸⁹ entre a primeira versão e a reescrita do texto de A1, membro do grupo 1, cujas passagens das interações foram objeto de análise nesta seção. A redação foi produzida em atendimento à última proposta de produção do projeto, sobre o tema “Desafios para o combate à fome no Brasil” e suas versões encontram-se disponíveis no Quadro 23.

Quadro 23 – Primeira versão e reescrita do texto de A1 produzidas na terceira proposta de produção textual (transcrição)⁹⁰

Primeira versão	
01	A fome é um problema que atinge milhares de pessoas ao
02	redor do mundo, sendo que a sociedade brasileira não se encon-
03	tra fora deste cenário. No Brasil os índices estatísticos da fome
04	no país são altos e discorrer sobre algumas causas de sua existên-
05	cia se torna essencial para a busca de meios em combatê-la.
06	A obra literária “A menina dos fósforos” retrata a história de uma garota
07	que vendia fósforos afim de se sustentar, num frustante dia ao se
08	deparar que não vendeu nenhum de seus fósforos tomou a atitude de
09	acendê-los afim de se aquecer. Neste momento ao acender os fósforos ela
10	teve ilusões de seus maiores sonhos, sendo que um deles foi em ter
11	uma comida para suprir sua fome. Paralelo a isso no Brasil inú-
12	meras pessoas sofrem de insegurança alimentar onde a mesma só
13	é suprida em uma realidade ilusória, isso se dá pela falta de

⁸⁹ Além da leitura feita por mim, contei com o auxílio do *site* Diffchecker (Disponível em: <https://www.diffchecker.com/>. Acesso em: 21 dez. 2024) para verificar as diferenças entre as versões dos textos.

⁹⁰ Os textos originais, manuscritos, podem ser consultados no Anexo F (itens 1 e 1.1, p. 290-291).

14 amparo que muitos órgãos governamentais não realizam para as pessoas 15 que sofrem de necessidades principalmente financeiras. 16 Além disso a grande concorrência por empregos e a grande seleti- 17 vidade que existe em contratar as pessoas só aumenta o número de 18 [x] desempregados em nossa sociedade, acarretando assim a falta 19 de acesso das mesmas para adquirir itens básicos de ali- 20 mentos como o arroz e o feijão. A desigualdade social que existe 21 fortemente em nossa nação se torna um fator determinante pa- 22 ra a permanência da fome no Brasil. 23 Portanto para combatermos essa problemática é preciso que o Gover- 24 no incentive a criação de organizações Humanitárias em prol do com- 25 bate à desnutrição, afim de realizar atendimentos gratuitos com 26 o intuito de atender o máximo de pessoas como por exemplo 27 a organização médicos sem fronteiras.
Reescrita
01 A fome é um problema que atinge milhares de pessoas ao redor 02 do mundo, sendo que a sociedade brasileira não se encontra 03 fora deste cenário. No Brasil os índices estatísticas da fome no 04 país são altos e discorrer sobre algumas causas de sua existência 05 se torna essencial para buscar meios em combatê-la. 06 A Obra literária “A menina dos fósforos” retrata a história de 07 uma garota que vendia fósforos afim de se sustentar, num frus- 08 trante dia ao se deparar que não vendeu nenhum de seus 09 fósforos tomou a atitude de acendê-los afim de se aquecer. Nes- 10 te momento em que os acendeu, olhou fixamente para a chama 11 presente nele e começou a imaginar seus maiores sonhos, sendo 12 que um deles foi em ter comida para suprir sua fome. Paralelo 13 a isso podemos fazer um comparativo com inúmeras famíli- 14 as brasileiras que sofrem de insegurança alimentar, onde a 15 mesma só capaz de ser extinguida em uma realidade ilusó- 16 ria, isso se dá pela falta de amparo que muitos órgãos gover- 17 namentais deixam de realizar para estas pessoas, que sofrem 18 principalmente por necessidades financeiras. 19 Além disso a grande concorrência por empregos e a alta seletividade 20 que existe no mercado de trabalho só aumenta o número de desem- 21 pregados em nossa sociedade, acarretando assim a falta de acesso das 22 mesmas em adquirir alimentos básicos como o arroz e o feijão. A desigual- 23 dade social que existe fortemente em nossa nação se torna um fator deter- 24 minante para a permanência da fome no Brasil. 25 Portanto para combatermos essa problemática é preciso que o Governo Fede- 26 ral incentive a criação de organizações que se habilitem a preparar as 27 pessoas que sofrem de desemprego, habilitando-as com uma formação 28 para serem inseridas no mercado de trabalho, como cursos pro- 29 fissionalizantes capazes de oferecer uma vida digna a es- 30 tas pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As mudanças de uma versão para a outra encontram-se destacadas em negrito. O foco da análise recai sobre as alterações realizadas a nível de estilo

(Bakhtin, 2016) entre as versões do texto de A1, embora o estudante também tenha modificado sua redação em outros aspectos. O Quadro 24, a seguir, apresenta as principais alterações nos âmbitos lexical e sintático promovidas pelo aluno-autor em ordem de ocorrência no texto.

Quadro 24 – Alterações promovidas por A1 em relação ao estilo (Bakhtin, 2016) do gênero

Ordem	Primeira versão	Operação linguístico-discursiva (Menegassi, 2016)	Reescrita
1	“[...] a busca de meios” (linha 05).	substituição	“[...] buscar meios” (linha 05).
2	“Neste momento ao acender os fósforos ela teve ilusões de seus maiores sonhos” (linhas 09-10).	substituição adição	“Neste momento em que os acendeu, olhou fixamente para a chama presente nele e começou a imaginar seus maiores sonhos” (linhas 09-11).
3	“[...] ter uma comida para suprir sua fome” (linhas 10-11).	supressão	“[...] ter comida para suprir sua fome” (linha 12).
4	“Paralelo a isso no Brasil inúmeras pessoas sofrem de insegurança alimentar” (linhas 11-12).	substituição adição	“Paralelo a isso podemos fazer um comparativo com inúmeras famílias brasileiras que sofrem de insegurança alimentar” (linhas 12-14).
5	“[...] onde a mesma só é suprida em uma realidade ilusória” (linhas 12-13).	substituição	“[...] onde a mesma só capaz de ser extinguida em uma realidade ilusória” (linhas 14-15).
6	“[...] muitos órgãos governamentais não realizam para as pessoas” (linha 14).	substituição	“[...] muitos órgãos governamentais deixam de realizar para estas pessoas” (linhas 16-17).
7	“[...] que sofrem de necessidades principalmente financeiras ” (linha 15).	substituição deslocamento	“[...] que sofrem principalmente por necessidades financeiras ” (linhas 17-18).
8	“[...] a grande seletividade” (linhas 16-17).	substituição	“[...] a alta seletividade” (linha 19).
9	“[...] que existe em contratar as pessoas ” (linha 17).	substituição	“[...] que existe no mercado de trabalho ” (linha 20).
10	“[...] para adquirir itens básicos de alimentos como o arroz e o feijão” (linhas 19-20).	substituição adição deslocamento	“[...] em adquirir alimentos básicos como o arroz e o feijão” (linha 22).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Verifico, na comparação entre as versões, a presença de alterações resultantes da experimentação com os recursos do sistema linguístico feitas por A1 (Costa Val *et al.*, 2009; Fiad, 2006, 2009). É o caso das modificações promovidas sob os números de ordem 1, 3, 5, 6, 9 e 10. Em geral, essas transformações não têm a intenção de corrigir nenhum aspecto incorreto do texto, mas apenas comunicam as ideias de uma forma diferente.

Embora o estudante explore as possibilidades significativas oferecidas pela língua, em certos casos, essa experiência resulta no surgimento de construções gramaticalmente incorretas, como pode ser visualizado na alteração número 5, em que A1 emprega o particípio regular do verbo “extinguir” em uma situação na qual, devido à presença do verbo “ser” na construção frasal, é necessário o uso de seu particípio irregular (extinto).

Também observo que A1 promoveu alterações de nível sintático e/ou lexical que resultaram em um maior detalhamento das ideias de seu texto, como ocorrem nas mudanças 2 e 4.

A transformação de número 7 demonstra que o estudante foi capaz de reconhecer uma estruturação sintática não muito comum na língua portuguesa e propor, na reescrita, uma melhoria para ela.

Já na alteração sob número sequencial 8, avalio que o intuito do aluno-autor foi o de eliminar a repetição da palavra “grande”, que já havia sido utilizada no início do período. Essa mesma motivação pode ser reconhecida na alteração cujo número de ordem é 2, visto que, com ela, A1 tenta resolver a repetição de “fósforo”, obtendo êxito quando substitui o termo que estava se repetindo pela forma pronominal “os”, embora cometa um erro de concordância no emprego da forma “nele”, que deveria estar no plural.

Diante do exposto, avalio que, depois de ter participado dos ciclos de rotação por estações, A1 consegue promover algumas alterações que melhoram seu próprio texto, apesar de cometer alguns deslizos ao modificá-lo (Breidenbach, 2006; Menegassi, 1998). Isso evidencia que a situação didática vivenciada pelo aluno ajudou-o a internalizar (Vigotski, 2007) algumas atitudes importantes para produzir e revisar sua redação.

Entretanto, percebo que há, na primeira versão, aspectos referentes ao estilo que não foram alterados por A1, tais como os casos de redundância presentes nos trechos “No Brasil os **índices estatísticos** da fome no país são altos” (Quadro 23,

linhas 03-04) e “[...] isso se dá pela falta de amparo que muitos órgãos governamentais **não realizam** para **as** pessoas” (Quadro 23, linhas 13-14). Dessa forma, a revisão feita pelo docente assume importância como um complemento às revisões feitas pelos estudantes em grupos e/ou individualmente (Araujo, 2004; Mendes, 2020) e, se realizadas de forma constante (Menegassi, 1998), poderão conduzir os educandos à melhoria de sua atuação como produtores e revisores de textos.

A partir do movimento analítico realizado, concluo que, no que concerne ao estilo (Bakhtin, 2016), as estratégias de andaimagem mobilizadas pelos educandos nas interações entre si e aquelas introduzidas por mim no diálogo com os participantes são complementares umas às outras, embora reflitam as especificidades próprias dos diferentes papéis desempenhados por eles e por mim na prática pedagógica.

De modo geral, todas elas contribuíram para a formação dos participantes como produtores e revisores textuais, já que: i) provocaram a tomada de uma atitude reflexiva ante as escolhas linguísticas e seus efeitos na constituição do texto; ii) promoveram a oportunidade para a experimentação dos múltiplos recursos oferecidos pelo sistema linguístico (Costa Val *et al.*, 2009; Fiad, 2006, 2009), incentivando os estudantes a serem mais ousados na escrita (Breidenbach, 2006); e iii) salientaram a importância de ter o destinatário/interlocutor como parâmetro para as decisões tomadas durante a escrita (Bakhtin, 2016; Boscolo; Ascori, 2004; Garcez, 1998; Menegassi, 2011; Philippakos; MacArthur, 2016).

No próximo tópico, serão analisadas interações e reescritas sob a ótica do conteúdo temático (Bakhtin, 2016) do gênero.

3.2.2 Discussões sobre conteúdo temático

Este subtópico destina-se à análise de interações cujo cerne esteja atrelado ao conteúdo temático (Bakhtin, 2016) do texto dissertativo-argumentativo do Enem. De modo semelhante ao subitem anterior, inicio observando interações entre os estudantes para, posteriormente, ater-me às situações em que interajo com os membros da equipe em foco. Ao fim do percurso, apresento a comparação entre a primeira versão e a reescrita da última proposta de produção textual feita por um dos estudantes do grupo cujas interações tenham sido analisadas.

3.2.2.1 Conteúdo temático: interações entre os estudantes

A primeira situação interativa a ser discutida deu-se entre os estudantes do grupo 3, durante o segundo ciclo de rotações, na estação de número 2, que abordava a construção dos parágrafos de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo.

Para subsidiar o trabalho das equipes, disponibilizei um vídeo do YouTube (Como escrever o desenvolvimento [...], 2019) no qual uma professora fornecia orientações sobre como organizar a escrita dos parágrafos de desenvolvimento da redação do Enem, bem como comentava analiticamente uma redação à qual foi conferida nota máxima no exame.

O texto-base cuja reescrita foi solicitada na estação 2 está apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 – Texto-base para a estação 2, ciclo 2 (transcrição)⁹¹

01	Com o avanço do Capitalismo, e a revolução
02	industrial o consumismo tomou forma, e veio
03	ganhando espaço na vida de todos nós. Com
04	simplês [x] decisões, na maioria das vezes
05	inconsciente, alimentando o lado consumista
06	de cada um, e alimentando a sociedade
07	capitalista que lucra com o consumo de
08	[x] cada um.
09	<u>hodiernamente, a sociedade em si, estimula</u>
10	<u>o consumismo, e conforme ele aumenta, a</u>
11	<u>"máquina" que [x] a ele estimula, ganha</u>
12	<u>mais força. O real problema não está no</u>
13	<u>prazer de cada um do comprar algo, mas sim</u>
14	<u>nas consequências que isso traz para a própria</u>
15	<u>e para o meio ambiente. Como a super degra-</u>
16	<u>dação do espaço, e da saúde dos mineiros nas</u>
17	<u>minas de cobre no Chile, como aponta pesquisas</u>
18	<u>feitas pela BBC</u>
19	Ademais, esse "problema", não afeta só o meio,
20	mas sim a cada ser, corrompendo a simplicidade
21	e suficiência que apriori eram presentes, afeta o
22	subconsciente, e o molda de maneira que se perde
23	o controle do próprio desejo.
24	Portanto, cabe a todos nós, de maneira
25	passiva, controlar o consumismo que habita
26	em cada um, para que este não atrapalhe a
27	vida de cada um, e através dessas ações anti
28	consumistas, assim evitando que ela por neio
29	de diversos meios, contamine a outras pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

⁹¹ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 3, p. 286).

A escolha desta redação específica para ser reescrita justifica-se pelo fato de que seu primeiro parágrafo de desenvolvimento deixa informações sem explicação suficiente, caso do estímulo ao consumismo feito pela sociedade, cujas formas de realização não são apresentadas no texto.

Há, também, questões a serem aprimoradas em relação à organização das ideias, já que, no parágrafo referido, o aluno autor parece iniciar tratando das causas da problemática e, sem concluir a abordagem desses aspectos, passa a tratar das consequências. Tencionava, com a proposta de reescrita dessa produção, levar os discentes a considerar a possibilidade de destinar um parágrafo para discussão das causas e outro para os efeitos do consumismo.

Além disso, o exemplo da “[...] super degradação do espaço, e da saúde dos mineiro nas minas de cobre no Chile” (Quadro 25, linhas 15-17) parece romper com a expectativa do que se espera em termos de argumentação para uma discussão sobre consumismo, pois, em se tratando das consequências para a saúde das pessoas, é mais esperado que sejam evidenciados os efeitos sobre os consumistas e não sobre aqueles que fornecem matéria-prima para a produção dos bens.

Sendo assim, propus as seguintes perguntas na ficha de instruções para a realização da estação: *“O texto menciona que a sociedade estimula o consumismo, mas não explica de que forma isso é feito. Também é afirmado que o consumismo traz consequências para o meio ambiente, mas nenhuma delas é apresentada ao leitor⁹². Vocês perceberam que são dois blocos de assuntos diversos: um referente às causas e outro às consequências do problema? Sabendo que uma boa redação precisa ter um projeto de texto organizado e coerente, pensem em como essas informações poderiam ser melhor dispostas em uma redação com dois parágrafos de desenvolvimento”; e “Como vocês puderam ver, no primeiro parágrafo de desenvolvimento, o texto menciona que a sociedade estimula o consumismo e que isso traz consequências tanto para as pessoas como para o meio ambiente. Em seguida, o(a) estudante traz o exemplo dos trabalhadores das minas de cobre no Chile. Tal exemplo não está adequado para a situação. Discutam possíveis razões para isso. O que poderia ser feito para resolver esse problema do texto?”.*

⁹² Em posterior análise da redação, depois da realização da atividade em rotação por estações, verifiquei que a produção textual, ao contrário do que afirma a questão orientadora, menciona a destruição dos locais destinados à mineração de cobre no Chile (Quadro 25, linhas 15-17).

O Quadro 26, a seguir, contém os trechos de interação selecionados para análise.

Quadro 26 – Excerto de interação do grupo 3, estação 2, ciclo 2

Turno/ aluno	Transcrição da fala	Estratégia de andaimagem (intenção+meio) (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976)
1.A16	Bom, eu acho que... aqui... o... “hodiernamente, a sociedade em si estimula o consumismo” dá pra deixar e, depois, você explica o motivo disso. Aí exemplifica e termina.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita; sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita.
2.A18	Hum...	
3.A16	<u>Hodiernamente, a sociedade em si estimula o consumismo, visto que... é... o meio de obtenção de lucros no sistema capitalista é por meio da compra dos produtos gerados por tal.</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
4.A5	Não entendi.	
5.A18	(Risos).	
6.A16	Pô, eu tive o maior... Nossa, eu tive o maior... o maior...	
7.A18	Maior epifania.	
8.A16	Exatamente!	
9.A18	Acabou já!	
10.A16	<u>Hodiernamente, a sociedade em si estimula o consumismo, visto que o sistema capitalista... é... !@#\$%.</u> Eu esqueci o que eu falei. Eu falei um bagulho tão bonito. !@#\$%. Ah, não, cara. Nossa! Professor, você viu o que eu falei, cara! Eu falei perfeito. Eu nunca vou lembrar o que eu falei.	
[...]		
11.A16	<u>Em si estimula o consumismo...</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
12.A18	Ele usou tanto o intelecto para [?].	
13.A16	<u>Visto que... Ah, tá! Visto que... a maneira de se obter lucro por meio do capitalismo... é na compra dos produtos gerados por tal.</u> Era isso!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
14.A18	Era isso.	

15.A16	Era isso. Era isso.
16.A5	Então, escreve, pô!

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A intenção de andaimagem que perpassa todo o fragmento de interação analisado é a de *manutenção da direção* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976). Assim, o grupo se mantém no propósito de cumprir a tarefa.

Em relação aos meios de andaimagem, estão relacionados abaixo aqueles identificados no trecho de interação em estudo:

- *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita;*
- *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita;*
- *sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita.*

O mais predominante entre os meios elencados foi o de *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita*. Isso demonstra que, no excerto em questão, os estudantes realizam um movimento que parte da discussão das ideias a serem incluídas no texto para, posteriormente, avaliar as possibilidades de materializá-las linguisticamente, ou seja, constato a relação entre os aspectos do conteúdo temático e aqueles relativos ao estilo no decorrer da discussão (Bakhtin, 2016). Assim como Antunes (2003) e Costa Val *et al.* (2009), compreendo que, uma vez tendo definido, de forma específica, o que pretendem comunicar ao interlocutor, o processo de construir as sentenças torna-se menos desafiador ao grupo.

Outra possível explicação para a maior frequência desse meio específico de andaimagem em relação aos demais é o fato de A16 ter se esquecido de sua sugestão inicial (3.A16) e precisar reelaborar a construção frasal proposta inicialmente (11.A16 e 13.A16). Dessa forma, no trecho conversacional, há duas construções frasais bastante semelhantes que contém praticamente a mesma ideia.

Identifico que, em todas as versões elaboradas pelos estudantes, o advérbio “hodiernamente”, presente no texto-base original, foi mantido, o que aponta para uma valoração positiva do grupo em relação a palavras de uso pouco recorrente no

cotidiano, por acreditarem que isso torna o texto mais elegante (Garcez, 1998). Essa parece ser a ideia do aluno que produziu o texto-base, noção que é ratificada pelos integrantes do grupo 3 quando optam por manter a forma adverbial na reescrita.

Quanto a isso, lanço mão de minhas observações no decorrer do processo de geração de dados, pois essa mesma noção esteve presente nas aulas expositivo-dialogadas que conduzi, durante a leitura e a análise de uma redação à qual foi atribuída pontuação máxima no Enem. Na referida ocasião, vários estudantes ficaram admirados com o emprego do advérbio “hodiernamente” pelo autor daquele texto. Inclusive, um deles comentou: “Nossa! A pessoa que usa ‘hodiernamente’ na redação já tirou 1000 mesmo!”. A reação da turma ao advérbio utilizado e à fala descrita relacionam-se a uma concepção que percebi ser comum a vários discentes que participaram do projeto: a de que, para escrever “[...] de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa” (Brasil, 2023a, p. 4), é preciso empregar palavras de uso menos frequente nas interações do dia a dia. É assim que o autor do texto-base bem como os estudantes do grupo 3 parecem pensar.

No entanto, avalio que é necessário desconstruir essa ideia, tendo em vista que a associação da escrita formal e de boa qualidade ao emprego de termos pouco comuns na fala cotidiana pode fazer com que os educandos mobilizem vocábulos rebuscados em seus textos sem que, necessariamente, saibam utilizá-los em contextos e acepções adequadas, levando-os a incorrer em erros que, ao invés de auxiliá-los na construção de uma boa redação, acabam prejudicando a produção textual.

O meio de andaimagem *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita* também se destaca no contexto da interação analisada, pois sua presença demonstra que a atividade educativa vivenciada pelos estudantes incentiva-os à reflexão sobre as informações contidas no texto-base, ou seja, sobre o conteúdo temático do enunciado (Bakhtin, 2016).

Assim, verifico que os estudantes conseguem, com o auxílio da intervenção de A16, reconhecer a ausência de desenvolvimento de uma das ideias presentes no parágrafo a ser reescrito, bem como propor um caminho para solucionar o problema (1.A16) que preserve a ideia original do texto-base e a amplie, deixando a redação mais completa e atinente às expectativas avaliativas do gênero que, na competência

3, volta-se à organização e ao desenvolvimento adequados das informações (Brasil, 2019d, 2023a).

Compreendo que sugestões de natureza temática, como a que está sendo discutida, apresentam um potencial de contribuição significativo para que os estudantes do grupo tornem-se melhores na produção e na revisão textual. Isso por demonstrarem que a (re)escrita de um texto vai além de seus aspectos puramente linguístico-gramaticais, mas, antes disso, deve considerar “[...] o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” (Bakhtin, 2016, p. 36), ideia que é compartilhada por estudiosos como Antunes (2003, 2010), Breidenbach (2006), Gasparotto (2020), bem como Menegassi (2010).

Desse modo, propostas que alterem e aprimorem o conteúdo temático (Bakhtin, 2016) representam uma atitude desejável para que seja internalizada (Vigotski, 2007) e imitada (Vigotski, 2001) pelos estudantes, posteriormente, quando em situação de trabalho individual, e avalio que isso pode ser favorecido pela prática de revisão em forma de rotação por estações. Esse processo se dá pelo fato de que um dos colegas, ao dar sugestões de natureza temática, pode contribuir para reforçar aos demais a importância de considerar uma boa seleção de informações e argumentos bem como uma apresentação detalhada e organizada dos mesmos, conforme as orientações do Inep (Brasil, 2019d, 2023a). Desse modo, há uma contribuição para o desenvolvimento do olhar crítico-reflexivo-analítico dos estudantes para o texto do outro e também para o próprio texto, de modo específico para a parte temática do enunciado (Bakhtin, 2016).

Nesse sentido, é válido considerar que os alunos, sobretudo aqueles menos experientes, tendem a compreender as atividades de revisão e de reescrita textuais como consistindo exclusivamente na correção de questões gramaticais e de pontuação (Breidenbach, 2006), incorrendo no que Jesus (1998, p. 99) denomina de “higienização da escrita”. Entretanto, diante da oportunidade de revisar e de reescrever com a colaboração do colega, os discentes costumam contemplar tanto os atributos formais quanto os temáticos (Araujo, 2004; Garcez, 1998; Spinillo, 2015) e os organizacionais (Garcez, 1998) do texto, além de demonstrarem maior facilidade para perceber a ausência de informações importantes à compreensão do leitor tanto na situação de revisão quanto na de produção textual (Boscolo; Ascori, 2004). O fragmento de interação em análise pode ser relacionado com os resultados dos estudos referenciados, já que a reunião dos estudantes em equipes originou a

análise, a percepção e o aprimoramento do texto-base quanto a seu conteúdo temático (Bakhtin, 2016).

A adição sugerida por 1.A16 no sentido de justificar que a razão para o estímulo do consumismo é a busca pela obtenção de lucro, objetivo principal do mundo dominado pelo capital, demonstra ser resultante de uma reflexão do estudante acerca do tema da proposta de redação. Esse movimento é evidenciado por Haar (2006) ao afirmar que, em decorrência da revisão textual, há uma melhoria na compreensão do assunto a respeito do qual o texto trata.

Destaco, entretanto, que a ficha de instruções, com suas perguntas guia, também pode ter contribuído para direcionar o olhar de A16 para a lacuna no desdobramento da ideia discutida, possibilitando o reconhecimento do que precisava ser melhorado no texto-base. Estabelecem-se, dessa forma, relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) entre o enunciado do aluno autor (texto-base), o meu (questões orientadoras) e o dos componentes do grupo 3 no sentido de serem complementares uns aos outros, de forma a integrar uma aula heterodiscursiva (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022), resultando na promoção do desenvolvimento dos discentes enquanto revisores e escritores do texto dissertativo-argumentativo do Enem.

As respostas dos membros do grupo 3 às perguntas do questionário referente ao segundo ciclo de rotação por estações evidenciam o reconhecimento, pelos educandos, de que ter participado das práticas de revisão grupal os auxiliou a terem contato com diferentes formas de pensar para (re)escrever o texto, como pode ser verificado a seguir.

Sempre tento ajudar na reescrita, tanto para ajudar mesmo, tanto para aprender e ter a opinião alheia (Resposta de A16 à pergunta 4 do questionário 2).

Constato, a partir da resposta do estudante, que ele tem consciência de sua participação ativa nas discussões do grupo, o que fica evidente no fragmento de interação analisado, já que A16 é o responsável pelas sugestões de melhoria do texto-base. O aluno demonstra reconhecer que também é beneficiado ao colaborar para revisar e reescrever as redações, pois afirma que aprende e pode ter acesso ao ponto de vista dos demais colegas durante a atividade.

Apresento, a seguir, respostas de A18 semelhantes à analisada

anteriormente.

É sempre bom compartilhar e ouvir ideias diferentes com outras pessoas (Resposta à pergunta 2 do questionário 2).

Participei de todas as discussões e sempre tentando implementar minha opinião e, principalmente, ouvindo os meus colegas (Resposta à pergunta 4 do questionário 2).

Poder dividir os meus conhecimentos com os meus colegas e ouvir os conhecimentos deles (Resposta à pergunta 9 do questionário 2).

O participante A18 destaca a contribuição do compartilhamento de ideias, saberes e posicionamentos durante as discussões. Observo, também, que o estudante reconhece a importância das intervenções dos colegas, pois, em todos os excertos, ele afirma escutar os companheiros. Esse fato demonstra que a equipe 3 trabalhou em uma atmosfera democrática, que proporcionou liberdade para os discentes se expressarem, ensinarem e aprenderem uns com os outros, algo que Trupiano (2006) reconhece como um fator positivo das atividades de revisão em pares e em grupos.

Avalio que, no excerto de interação em análise, mesmo que as sugestões de aprimoramento tenham vindo de A16, os demais membros do grupo 3 também aprenderam ao visualizarem a forma como o colega atuou sobre o texto-base, bem como ao verificarem uma possível forma de solucionar um problema que a redação apresentava.

Nas entrevistas individuais, também verifiquei a valoração positiva do aporte dado pelas sugestões dos integrantes do grupo. Apresento, a seguir, um trecho de meu diálogo com A5 a respeito dessa temática.

Prof – Ok! E o que você pensa sobre o fato de você poder revisar uma redação que tem algum problema, reescrever, né? Propor uma reescrita ali junto com os outros colegas?

A5 – [...] Agora, ter contato com as idealizações de outros alunos é muito interessante também. Porque, às vezes, a ideia tá na nossa cabeça, a estrutura tá na nossa cabeça de um jeito, mas vem o outro aluno, dá o palpite dele, a gente interage. Acaba sendo uma coisa muito melhor, por vezes, né? Totalmente diferente do que a gente pensava. Então, isso abre uma margem muito grande no nosso desenvolvimento (Entrevista individual com A5).

Reconheço, por meio da resposta de A5, a ampliação de perspectivas que o contato com o pensamento do outro proporcionou aos estudantes nas rotações por estações. Isso remete à noção vogotskiana de que é possível ir mais longe quando se recebe o apoio cognitivo de outras pessoas (Vigotski, 2001), distanciando-se de práticas educativas individualistas (Smolka, 2008) e transmissivas. Dessa forma, os integrantes da equipe conseguiam perceber pontos de melhoria em suas ideias e em seu raciocínio argumentativo, contribuindo para a melhoria do texto-base e, conseqüentemente, da própria (re)escrita de exemplares do gênero texto dissertativo-argumentativo do Enem em ocasiões futuras.

Visualizei esse movimento de aprimoramento das ideias em decorrência das contribuições dos colegas no excerto de interação analisado, já que a recomendação de 3.A16 leva à ampliação e, ao mesmo tempo, ao preenchimento de um vazio argumentativo do texto-base.

Além de refletir sobre as ideias, propriamente ditas, verifico que a equipe também leva em consideração a organização das informações ao longo da composição textual (1.A16), movimento evidenciado por *sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita*. Esse fato demonstra que, embora as estações tenham sido concebidas em uma perspectiva orientada pela intenção de andaimagem de *redução dos graus de liberdade* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976), por terem como foco central um aspecto específico relacionado ao gênero discursivo estudado, a interação entre os estudantes, em certos casos, supera a divisão didática pensada inicialmente e demonstra que todos os fatores caracterizadores do enunciado estão imbricados uns aos outros e são, na realidade, inseparáveis (Bakhtin, 2016).

Ressalto, ainda, que a presença desse meio de andaimagem está associado ao vídeo disponibilizado à equipe na estação 2, uma vez que, nele, a docente sugeria organizar os parágrafos de desenvolvimento de forma a contemplar tópico frasal, explicação, exemplificação e conclusão (Como escrever o desenvolvimento [...], 2019). Essa proposta de organização parece ter sido internalizada (Vigotski, 2007) por A16, uma vez que sua sugestão (1.A16) está em consonância com a orientação presente na produção audiovisual referida. Assim, novamente, há o estabelecimento de uma relação de diálogo (Bakhtin, 2015, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) entre os enunciados em análise, mesmo que ela não esteja

explicitada na interação, uma vez que o estudante não faz menção direta ao vídeo em sua fala.

Outro possível fator que pode ter auxiliado os estudantes a considerar o texto para além de questões sistêmicas da língua é o fato de que a atividade proposta na estação pedia para que os estudantes focassem um aspecto previamente definido da redação ao invés de solicitar uma revisão de caráter genérico e abrangente. Quanto a isso, Boscolo e Ascori (2004) concluíram que, quando se coloca como propósito da revisão e da reescrita o aprimoramento de um fator específico da produção textual, os alunos conseguem obter êxito na tarefa.

Considero importante evidenciar o fato de que houve estudantes que optaram por não interagir com os parceiros durante a maior parte das atividades em grupo. No caso do trecho que é objeto da presente análise, A5, A16 e A18 foram os participantes da interlocução. A23 não compareceu à aula. Já A3, mesmo estando presente, não interagiu com seus companheiros no fragmento selecionado. Quase não se ouve falas da referida estudante nos demais trechos da gravação que não foram eleitos para fins analíticos e minhas observações em sala de aula ratificam sua baixa participação nas revisões e reescritas feitas com sua equipe. Embora a educanda produzisse textos de boa qualidade, na maioria do tempo das atividades grupais, ela permanecia quieta, demonstrando apatia e falta de disposição para se envolver nas conversas com seus colegas.

Nas respostas ao questionário do segundo ciclo de rotações, é possível encontrar algumas explicações para a postura de A3.

Participei com contribuições esporádicas à realização das atividades (Resposta à pergunta 3, questionário 2).

Participei mais ou menos, dando uma opinião ou outra, mas ainda não me soltei com meu grupo (Resposta à pergunta 4, questionário 2).

A socialização e poder ter diversos modelos de redação para corrigir, achei importante (Resposta à pergunta 9, questionário 2).

Minha inclusão no grupo, como eu prefiro fazer as coisas sozinha⁹³, não consigo impor muito minha opinião, então pra quem tem dificuldade assim como eu, acho que foi a dificuldade (Resposta à pergunta 10, questionário 2).

⁹³ Pelo fato de que esta resposta específica permite ao leitor identificar o gênero de A3, empregarei formas gramaticais femininas para referir-me a ela nesta seção. Nos casos em que é impossível a identificação do gênero, manterei o uso das formas masculinas, com o fito de preservar a identidade dos participantes.

Inicialmente, fica evidente que A3 tem consciência da forma como se portou no decorrer das aulas em que foi necessário trabalhar em grupo, pois ela afirma que não contribuiu com frequência nos debates. A partir das respostas, entendo que os motivos para a baixa participação da aluna em questão podem estar relacionados a uma dificuldade para se socializar com os demais. Como, em seu grupo, não havia nenhum estudante que frequentasse as aulas regulares na mesma turma que A3, infiro que a discente possa ter se sentido deslocada, embora eu tenha percebido que os integrantes da equipe eram acolhedores e amigáveis, inclusive com A3.

Outro possível motivo para o comportamento de A3, respaldado pela resposta à pergunta 10, conforme transcrição anterior, pode ser uma preferência por trabalhar individualmente. É possível que isso esteja relacionado à competitividade que caracteriza os processos seletivos para ingresso no ensino superior, que, por sua vez, leva os estudantes a reterem seus conhecimentos para si ao invés de compartilhar com os demais que, nessa ótica, são vistos como seus potenciais concorrentes. Nesse sentido, Mendes (2020) aponta a ausência de envolvimento dos estudantes e a instauração de um clima competitivo entre eles como fatores que podem prejudicar o bom andamento de práticas de revisão grupal. Esses também foram desafios presentes, não muito frequentemente, na realização desse estudo, como demonstrado.

Quanto a A3, compreendo que, mesmo interagindo pouco com seus companheiros, a estudante pode ter aprendido e se desenvolvido como produtora e revisora de textos representativos do gênero discursivo redação do Enem em decorrência daquilo que ouviu dos colegas e os viu fazer. A recíproca, porém, não se aplica a esse caso, pois sua baixa participação pode ter tornado a prática educativa analisada menos rica, pelos conhecimentos que deixaram de ser partilhados com os demais. Daí, a importância de o docente incentivar, constantemente, os estudantes a interagirem quando da realização de práticas educativas colaborativas. Foi exatamente isso que tentei fazer durante as aulas, enfatizando aos grupos, antes do início, bem como no decurso das aulas destinadas à rotação por estações, a relevância das discussões e da colaboração para realizar as atividades. Talvez, por esse motivo, tenham sido poucos os casos de estudantes com baixa interação ao longo do projeto de ensino.

Apresento, no Quadro 27, a reescrita do texto-base realizada pelo grupo 3.

Quadro 27 – Reescrita proposta pelo grupo 3, estação 2, ciclo 2 (transcrição)⁹⁴

01 Hodiernamente, a sociedade em si estimula o consumismo, visto que a
02 forma de obtenção de lucro vem da compra dos produtos gerados
03 pelas [x] empresas, logo, quanto mais venda mais lucro, que
04 no fim é o objetivo de qualquer organização capitalista. Um exemplo
05 de consumismo é a compra de celulares, pois as empresas estão
06 sempre atualizando os seus dispositivos, fazendo com que o consumista
07 tenha a necessidade de ter o produto.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Julgo que a equipe conseguiu melhorar significativamente as ideias do parágrafo bem como sua organização. Para tanto, as informações referentes às consequências do consumo exagerado foram suprimidas, de modo que a parte do texto em foco ficou destinada exclusivamente à discussão acerca das raízes da questão. Além disso, o grupo promoveu uma complementação da primeira asserção do parágrafo, ao explicitar o modo como se dá o estímulo social às práticas consumistas fomentadas pelo mercado.

Quanto à disposição geral das informações, verifico que ela seguiu a orientação do vídeo de suporte, pois os estudantes iniciaram com uma afirmação; em seguida, explicaram-na de forma detalhada; exemplificaram-na com fatos do cotidiano e, depois, promoveram o encerramento, conforme a explicação dada no objeto audiovisual (Como escrever o desenvolvimento [...], 2019).

Apesar de considerar boa a reescrita produzida pela equipe 3, é válido ponderar, conforme Fiad (2006, 2009), que mesmo os textos bem escritos podem ser considerados passíveis de reescritas a fim de que seus autores encontrem novas opções de expressão. Nesse sentido, verifico que, no intuito de elevar ainda mais a qualidade do parágrafo em análise, seria possível eliminar repetições de alguns termos como “consumismo” (Quadro 27, linhas 01 e 05), “lucro” (Quadro 27, linhas 02 e 03), “empresas” (Quadro 27, linhas 03 e 05), além de “produto(s)” (Quadro 27, linhas 01 e 07).

Embora isso não tenha sido solicitado aos participantes devido a limitações de ordem temporal bem como pelo fato de a repetição desses termos não ser o foco da estação 2, entendo que tal prática seria benéfica por levar os estudantes a ampliação de seu vocabulário (Antunes, 2010) por meio da tentativa de encontrar sinônimos para as palavras que se repetem.

⁹⁴ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 3.1, p. 286).

Na próxima etapa desta análise, discuto um caso de interação dos estudantes comigo sobre aspectos temáticos (Bakhtin, 2016).

3.2.2.2 Conteúdo temático: interações dos estudantes comigo

Esta parte da análise envolve minha participação na interação com os estudantes da equipe 3. O fragmento de conversação aconteceu durante a passagem do grupo pela estação 4, também do segundo ciclo de rotação por estações.

A finalidade da quarta estação era que os educandos refletissem e discutissem sobre o “repertório sociocultural” (Brasil, 2023a, p. 11), um dos requisitos avaliados na competência 2 da matriz avaliativa do texto dissertativo-argumentativo em contexto do Enem (Brasil, 2019c, 2023a), por meio da revisão e da reescrita de uma produção que se apresentava problemática quanto ao fator mencionado.

Para subsidiar o trabalho das equipes, foi disponibilizado um *podcast* produzido por mim, contando com a participação de uma professora voluntária, a respeito da temática abordada na estação.

A seguir, apresento, no Quadro 28, o texto-base cuja revisão e reescrita os estudantes precisavam realizar.

Quadro 28 – Texto-base para a estação 4, ciclo 2 (transcrição)⁹⁵

01	Na sociedade brasileira, o [x] consumismo tem
02	sido um grande problema, no qual, o “ter” vale mais
03	que o “ser”. As pessoas entram em ciclos viciosos de com-
04	pras e esquecem de suas responsabilidades maiores
05	Em primeiro lugar, gostaria de citar um vídeo de
06	<u>Steven Cutts, chamado “Woff up call”, que fala sobre a</u>
07	<u>obcessão de um homem em comprar sempre o celular.</u>
08	<u>vídeo-game mais atualizado, em que sua obcessão</u>
09	<u>acaba em uma montanha de lixo.</u>
10	Além disso, são diversas as consequências, tanto físi-
11	cas como emocionais, tais como: gastos desnecessários, amea-
12	ças a saúde, perdas de amigos e familiares, alto nú-
13	mero de dívidas e vício excessivo. [x] Tem
14	como causas a vontade de se encaixar em um grupo,
15	que te influencia a querer algo que não necessita,
16	causando também a possível mudança de personalidade, [x]
17	querer se gabar por ter algo que o outro não tenha
18	Portanto, alguns caminhos para o combate ao consumis-

⁹⁵ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 4, p. 287).

19 mo seria, a maior conscientização da sociedade, o
 20 consumo consciente, um maior planejamento das compras.
 21 O ministério da cidadania, [x]
 22 [x] responsável pelos direitos dos cidadãos, poderia intervir
 23 por meio de políticas em cidades, escolas e prefeituras,
 24 para que todos comprem com sabedoria e [x] cons-
 25 ciência

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A justificativa para a escolha desta redação como objeto de trabalho na estação 4 está no fato de que o autor inclui, em seu texto, “repertório sociocultural” (Brasil, 2023a, p. 11) com legitimidade e que estabelece relação com o tema proposto (consumismo), conforme as orientações do MEC/Inep (Brasil, 2019c, 2023a), porém não realiza uma discussão que evidencie a imbricação do curta-metragem citado com o raciocínio argumentativo desenvolvido.

Sendo assim, meu intuito com essa escolha era que os estudantes percebessem e/ou relembassem que a simples menção a um repertório adequado não garante o atendimento pleno ao que se exige na avaliação do texto dissertativo-argumentativo do Enem, mas que é preciso trabalhar o objeto citado entrelaçando-o explicitamente ao projeto discursivo realizado.

A ficha de instruções disponibilizada ao grupo contava com as seguintes questões-guia: “O texto apresenta repertório sociocultural legitimado e pertinente ao tema da redação (vídeo ‘Wake-up call’, de Steve Cutts), porém não podemos dizer que ele tenha sido usado de forma produtiva no texto. Por quê?”; e “Como é possível dar ao repertório utilizado no texto um uso produtivo?”.

O Quadro 29, a seguir, mostra o excerto da interação que selecionei para análise e discussão.

Quadro 29 – Excerto de interação do grupo 3, estação 4, ciclo 2

Turno/ aluno	Transcrição da fala	Estratégia de andaimagem (intenção+meio) (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976)
1.A5	Por exemplo, eu criei uma teoria, aí eu vou usar um repertório sociocul... sociocultural legitimado pra comprovar essa teoria. Tá certo, né, professor?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
2.P	Ãh?	

3.A5	Tá certo o que eu fiz, né?	
4.P	Eu não tava ouvindo antes.	
5.A5	Eu peguei e criei uma contextualização, porque ele apresentou um repertório, mas ele não disse o que ... é... o como que ele quer utilizar esse repertório, né? Ele não tá dando o... o...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; apontar inadequação(ões).
6.P	O uso produtivo.	
7.A5	O uso produtivo. Aí o que eu fiz? Eu criei uma... uma teoria, depois vou encaixar esse repertório pra comprovar essa minha teoria. Aí eu coloquei assim, ó: <u>em primeiro lugar, a obsessão de comprar o produto mais atual é uma problemática da contemporaneidade, tendo em vista o movimento das suas grandes indústrias... das grandes indústrias, através do marketing, para a venda de suas novas mercadorias.</u> Aí eu ia colocar o mesmo repertório.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita; sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
8.P	Que eu nem me lembro mais qual é... desse texto.	
9.A5	Que é o... cadê meu repertório?	
10.A18	<i>Wake Up Call</i> ⁹⁶ .	
11.P	Ah!	
12.A18	De Steven Cutts.	
13.P	Daí você vai dizer que isso fica evidente...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
14.A5	É... e...	
15.P	No curta-metragem <i>Wake Up Call</i> ...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
16.A5	É, eu não sei como que eu ligaria.	
17.P	Que mostra tal, tal, tal.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
18.A5	É!	

⁹⁶ Wake [...] (2014).

19.P	Sim, faz sentido. Bastante.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
20.A5	Bastante? (Risos). É o que... é o que sei... é o que eu faço, né, geralmente no texto. E o seu, A18, como é que ficou?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): compartilhar com os demais estratégias e/ou procedimentos empregados na produção de seu próprio texto.
21.A18	Eu coloquei assim, <u>em primeiro lugar...</u> Eu praticamente copiei essa parte aqui, só que eu adicionei mais no final. <u>Em primeiro lugar, gostaria de citar um vídeo de Steven Cutts, chamado <i>Wake Up Call</i>, que fala sobre a obsessão de um homem em comprar sobre o celu... em comprar sempre o celular mais atualizado, fazendo com que o antigo acabe em uma montanha de lixo.</u> Eu só atualizei essa última parte. <u>Isso se encaixa com a sociedade atual, que sempre opta pelo modelo mais novo do produto.</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
22.P	Já foi uma tentativa de desenvolver o repertório, né? Não foi só apresentado, né? Você comentou alguma coisa sobre ele. As duas propostas estão num bom caminho.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; estruturação cognitiva. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
23.A5	Qual que tá mais desenvolvida assim, professor, o que o senhor sugeriria?	
24.P	É que a sua não terminou ainda, né?	
25.A5	Não. Aí, eu colocaria...	
26.P	Então não sei como você vai fazer essa... essa... essa ligação. Mas a sua tem um bom potencial, sim.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
27.A5	Mas daí eu colocaria assim... é... <u>essa... isso poderia ser facilmente visto a... no... Isso é... isso é mostrado no vídeo de... do autor</u> , né?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
28.P	Uhum. Então, pessoal, as duas pra mim estão num bom caminho. A do A18 está mais enxuta, mais condensada, né? E a sua teve uma contextualização que é bem legal. Se der tempo, e eu acho que tem, por que não colocar as duas opções?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa.
29.A5	No nosso texto?	

30.P	Coloca as duas opções na resposta. Você vai transcrevendo a sua, e depois você coloca ali “ou” e transcreve a sua depois. Eu acho que é legal!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa; manifestar avaliação sobre uma sugestão.
[...]		
31.P	Deixa eu dar uma olhada de volta aqui nesse texto.	
[...]		
32.P	Eu acho que, sim, A18. Faltou uma conclusão. Tá... <u>Isso... se encaixa com a sociedade atual que sempre opta pelo modelo mais novo do produto...</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; apontar inadequação(ões); exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
33.A18	Falta mais coisa. Só que eu ainda não consigo colocar o que precisa.	
34.P	<u>Desencadeando o consumo quando não há necessidade e...</u> fazer aquela ideia de fechar o ciclo, né? E isso tudo vai desembocar onde? Em... em um consumo desenfreado, em... né? Mostrar que isso... vai desembocar lá no consumismo, né?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; estruturação cognitiva. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
35.A18	Hum...	
36.P	Acho que daí... fecharia bem o seu parágrafo. Entendeu?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
37.A18	<u>Levando o consumista a praticar ainda mais o consumismo?</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
38.P	Eu acho que essa ideia de consumista e consumismo vai gerar uma...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
39.A18	Tá.	
40.P	Circularidade de raciocínio. Aí... <u>levando as pessoas, levando... os indivíduos, levando...</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; estruturação cognitiva. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.

41.A18	<u>Os indivíduos a... praticar o consumismo.</u>	Estratégia de andaimagem identificada em 41.A18 e 42.P: Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção.
42.P	Ou <u>levando-nos</u> , mas não...	Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
[...]		
43.A5	Ô professor! Vem cá! Vê aqui se ficou bom, ó.	
44.P	Hum.	
45.A5	A gente escolheu o do A18 porque tá mais curto, né? Mas, ó, o meu ficou assim, ó. <u>Em primeiro lugar, a obsessão de comprar produtos mais... de comprar o produto mais atual... é uma problemática da contemporaneidade, tendo em vista o movimento das grandes in... das grandes indústrias... através do marketing... para a venda de suas mercadorias. Steven Cutts critica essa obsessão... pelas compras... no... o... no curta-metragem... Wolff Up Call... que fala sobre um personagem... viciado em comprar... sempre os celulares e videogames... mais atualizados e no fim... isso acaba gerando uma montanha de lixo.</u> O que o senhor acha?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
46.P	Ok! Eu acho que tá bem pertinente. Muito bom o parágrafo. Acho que você também conseguiu desenvolver legal as ideias, né? Parabéns!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
47.A5	O do A18 ficou como?	
48.P	Os dois ficaram muito bons. Olha só que grupo produtivo. Ao invés de uma solução, vieram com duas.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
49.A18	Na verdade, três. Ele também fez.	
50.P	Ah (risos)! Deixa eu ver essa terceira solução.	
51.A16	Não quiseram me ouvir! (risos).	
52.A18	Vou escrever "palavra" em Inglês.	
53.P	Então... ah... então, aqui... como você termina... você termina o parágrafo... falando de problemas monetários e psicológicos, né? E aí, o que o avaliador ao olhar pro seu texto falaria: Quais problemas monetários e quais problemas psicológicos?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; apontar inadequação(ões); evidenciar a figura do interlocutor/destinatário, considerando suas possíveis interpretações do texto.
54.A16	Eu ia falar no próximo parágrafo.	

55.P	Se você realmente... fizer isso no próximo parágrafo, tudo bem, mas... talvez... você pudesse simplesmente citar um exemplo de cada um. Problemas monetários, como o endividamento extremo. Problemas monetários, como o alto grau de endividamento pelas famílias. E psicológicos, como... frustração por não conseguir... obter o que deseja...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
56.A16	Baixa autoestima.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
57.P	Baixa autoestima... enfim... um exemplo de cada. Só para não ficar vago. Fora isso, tá ok também o seu. Parabéns, pessoal!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Identifico duas intenções de andaimagem na passagem analisada. Em ordem de maior frequência de aparecimento ao longo da conversa são: *manutenção da direção* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976) e *estruturação cognitiva* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010). Ambas apareceram de forma predominante em minhas falas quando comparadas com as dos educandos. Destaco, de modo específico, a última por ter figurado exclusivamente nas minhas intervenções. Isso demonstra que os estudantes demandaram bastante meu auxílio no trecho de interação analisado e que o apoio foi dado de forma substancial.

Atribuo essas diversas solicitações de ajuda do grupo 3 não, necessariamente, à existência de dificuldades enfrentadas por seus integrantes na realização da tarefa, mas a uma tendência de apreciação do meu parecer sobre a qualidade da reescrita que estava sendo produzida. Nesse sentido, observei, no decorrer dos encontros, que os membros do agrupamento em questão sentiam-se mais confiantes quando eu validava o que estava sendo proposto pela equipe.

Uma possível explicação para isso pode ser devido aos participantes do projeto de ensino ainda conviverem, nas aulas dos cursos técnicos dos quais eram alunos, com práticas educativas tradicionais, orientadas por uma relação hierárquica e autoritária entre docente e discente. Dessa forma, a procura pela minha manifestação diante da reescrita representaria a busca por uma palavra final, que

confere valor positivo e correto ao que está sendo feito.

Outra possibilidade pode estar relacionada a uma compreensão do meu papel como aquele que possui conhecimentos mais específicos da área da produção textual, ou seja, sou percebido, em termos vigotskianos (Vigotski, 2007), como o colaborador mais experiente, motivo que os leva a considerar meus posicionamentos frente ao que estão produzindo não somente como uma forma de avaliação do próprio trabalho, mas também como um meio de ampliar seus conhecimentos, ao conseguirem perceber inadequações que, sozinhos, eles não são capazes.

No que concerne aos meios de andaimagem, verifico a existência dos seguintes, ordenados pela quantidade de ocorrências⁹⁷:

- *manifestar avaliação sobre uma sugestão;*
- *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita;*
- *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico;*
- *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita;*
- *apontar inadequação(ões);*
- *sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa;*
- *sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita;*
- *compartilhar com os demais estratégias e/ou procedimentos empregados na produção de seu próprio texto; e*
- *evidenciar a figura do interlocutor/destinatário, considerando suas possíveis interpretações do texto.*

A maioria dos meios elencados predominou nas minhas falas, de forma que apenas *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; sugerir sequência específica (ou alteração na sequência) em que as ideias e/ou informações são apresentadas na reescrita e compartilhar com os demais estratégias e/ou procedimentos empregados na*

⁹⁷ Utilizei a ferramenta de Inteligência Artificial “Copilot” para revisão da contagem das ocorrências dos meios de andaimagem na transcrição.

produção de seu próprio texto foram mobilizados mais vezes pelos estudantes. Dentre os três, o primeiro foi o que ocorreu com maior frequência. Isso pode evidenciar uma preocupação dos estudantes com a construção das orações, mesmo quando a estação solicita que sejam verificadas questões temáticas do enunciado.

Esse fato, todavia, não quer dizer que o grupo 3 tenha negligenciado o conteúdo (Bakhtin, 2016) da redação ao fazer a reescrita. Pelo contrário, os educandos demonstraram ter um olhar holístico para o texto, visto que as discussões a respeito da construção das orações e dos períodos apresentaram-se imbricadas às aspirações discursivas dos aprendizes (Bakhtin, 2016). Essa forma de atuar está alinhada com o que recomendam Antunes (2003, 2010), Araujo (2004), Breidenbach (2006), Gasparotto (2020) e Menegassi (2010) ao considerarem que, na abordagem da produção textual em contexto escolar, os aspectos discursivos e informativos do enunciado (Bakhtin, 2016; Brait; Melo, 2006) devem ter primazia sobre os linguístico-normativos, de forma que os últimos sejam mobilizados como um contributo para garantir a inteligibilidade dos primeiros.

Ademais, a predominância do meio de andaimagem *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita* nas falas dos alunos pode ser decorrente de uma opção metodológica que assumi, em vários momentos ao longo de minhas interações com os discentes, no sentido de incentivá-los a avaliar as escolhas lexicais e sintáticas do texto de forma livre. Isso porque, em geral, eu contribuí sugerindo ideias, mas deixando sob a responsabilidade da equipe a forma de materialização desses assuntos em frases e períodos.

A adoção dessa postura está em consonância com as orientações de Ciavolella, Menegassi (2021), Costal Val *et al.* (2009), Geraldi (1997 [1991], 2012a [1984]) e Menegassi (2016) a respeito da liberdade que deve ser conferida ao aprendiz de produção textual para se colocar com autenticidade e subjetividade no texto que escreve. Assim, verifico que, nessas ocasiões, os estudantes parecem percorrer um ciclo que tem início com minha sugestão de ideias, passa pela elaboração das frases e períodos com base nas sugestões recebidas e termina com a solicitação de minha avaliação.

Verifico, também, que houve equivalência na frequência de aparecimento do meio de andaimagem *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita* nas minhas falas e nas

dos alunos. Esse equilíbrio entre minha participação e a deles na decisão sobre as ideias e as informações a figurarem na reescrita evidencia que atuo como coautor dos discentes, conforme preconizam Ciavolella, Menegassi (2021) e Geraldi (1997 [1991], 2012a [1984]), o que, por sua vez, aponta para uma consciência da minha parte, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da escrita como trabalho (Ciavolella; Menegassi, 2021; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994 [1991]; Geraldi, 1996, 1997 [1991], 2012a [1984]) e sua relevância para a formação de produtores de texto.

Destaco, também, o fato de que expressei, diversas vezes, minha avaliação frente às propostas de reescrita feitas pelos aprendizes, fato evidenciado pela ampla presença do meio de andaimagem *manifestar avaliação sobre uma sugestão* no fragmento de interação discutido. Decorrente das várias solicitações de validação dos alunos, as intervenções em que eu expressei meu parecer em relação às proposições do grupo servem para que seus membros entendam e internalizem (Vigotski, 2001, 2007) os parâmetros que caracterizam uma redação do Enem como adequada, segundo as exigências do MEC/Inep (Brasil, 2023a). Ressalto que, ao compartilhar minhas apreciações frente às propostas dos estudantes, busquei agir com interesse verdadeiro pelas ideias propostas pelos estudantes, tentando me aproximar ao máximo de um leitor genuíno e não me portar meramente como um juiz diante dos estudantes (Geraldi, 1997 [1991], 2012a [1984]; Menegassi, 1998, 2016).

Nesse sentido, quando, perante a (proposta de) reescrita do agrupamento estudantil, eu reconheço a ausência de alguma informação importante para o desenvolvimento do parágrafo e ajo no sentido de *apontar inadequação(ões)*, contribuo para que eles atualizem e/ou reforcem suas representações do que é um texto dissertativo-argumentativo compatível com o contexto do Enem, sobretudo no que tange às competências 2 (Brasil, 2019c, 2023a) e 3 (Brasil, 2019d, 2023a) da matriz avaliativa.

Isso quer dizer que a interação dos estudantes comigo favorece a retomada das características do gênero discursivo trabalhado, consistindo, assim, em uma oportunidade a mais para que aqueles que, porventura, ainda não internalizaram (Vigotski, 2007) essas nuances, possam fazê-lo, pois o conhecimento a respeito do gênero discursivo e das suas condições de produção são imprescindíveis numa situação de revisão dialógica (Menegassi; Gasparotto, 2019) como a que está sendo discutida.

Além disso, em algumas ocasiões, como em 53.P, essas inadequações foram indicadas de forma a rememorar os estudantes sobre a presença do interlocutor/destinatário virtual (Garcez, 1998; Menegassi, 2011) das redações, mediante o meio de andaimagem *evidenciar a figura do interlocutor/destinatário, considerando suas possíveis interpretações do texto*, que muito contribui para que os discentes se atentem para a importância do endereçamento (Bakhtin, 2015, 2016) e dos “pré-figurados” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2010, p. 149) na revisão e na produção de textos. Assim, os participantes podem aprender que não escrevem para si próprios, mas que a escrita envolve outro alguém que fará a leitura do que se escreveu (Geraldi, 1997 [1991]) e que deve ser levado em consideração em todas as etapas do processo de construção textual.

Acompanhando minha avaliação da pertinência da reescrita proposta pela equipe e do apontamento de inadequações, vem a colocação do meio *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico*, feita quase que exclusivamente por mim durante o extrato de interlocução analisado. Avalio que cada demonstração de uma atitude de leitura crítico-reflexivo-analítica ante a produção textual, quer por mim quer pelos parceiros de equipe, representa uma possibilidade para que os participantes compreendam, internalizem e imitem (Vigotski, 2001, 2007) formas existentes de olhar para os textos-base, bem como para seus próprios textos, favorecendo a “autocorreção” (Geraldi, 1996, p. 140).

Com relação ao meio de andaimagem *sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa*, presente em 28.P e 30.P, avalio que minhas orientações contribuíram para reforçar a existência de múltiplas possibilidades para atender satisfatoriamente ao que exige o contexto de produção do texto dissertativo-argumentativo do Enem. Desse modo, quando sugiro à equipe que registre suas duas respostas na folha definitiva, meu comentário alinha-se à ideia de Costa Val *et al.* (2009) e Fiad (2006, 2009) de que é desejável levar os estudantes a experimentar variadas formas de construção linguística que manifestem ideias semelhantes.

Embora os alunos tenham optado por registrar somente a resposta mais curta como a oficial, considero que a proposição e o compartilhamento, entre os membros do grupo 3, de diversas respostas diferentes e igualmente pertinentes para a tarefa requerida na estação, contribuiu para que seus integrantes percebessem a

pluralidade de caminhos existentes na construção de textos típicos do gênero discursivo estudado.

Quanto a isso, Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004) destacam que os educandos ampliam seus conhecimentos acerca da escrita quando podem ler os textos que seus parceiros escreveram e compará-los com seus próprios. No caso da passagem de interação analisada, avalio que o desenvolvimento da consciência sobre os múltiplos meios existentes de contemplar satisfatoriamente as especificidades do gênero discursivo pode auxiliar os estudantes a se tornarem menos suscetíveis a buscar apoio em fórmulas prontas para escrever a redação do Enem.

A partir da análise realizada, constato que minha atuação, de modo geral, colaborou para que os aprendizes percebessem que, para produzir um texto, não basta a correção linguístico-gramatical, mas que as informações e sua organização em um raciocínio coerente devem anteceder essas questões, conforme ponderado por Gasparotto (2020). Dessa forma, avalio que minhas intervenções junto aos estudantes, principalmente as que apontaram lacunas despercebidas por eles, ajudaram-nos a voltar mais atenção às informações que mobilizam em seus textos, sempre considerando o leitor como parâmetro para a tomada das decisões.

A seguir, apresento o Quadro 30, com a reescrita elaborada pela equipe 3.

Quadro 30 – Reescrita proposta pelo grupo 3, estação 4, ciclo 2 (transcrição)⁹⁸

01 Em primeiro lugar, gostaria de citar um vídeo de Steven Cutts, chama- 02 do [x] “Wake-up Call”, que fala sobre a obsessão de um 03 homem em comprar sempre o celular mais atualizado, fazendo 04 com que o antigo acabe em uma montanha de lixo. Isso se encai- 05 xa com a sociedade atual que sempre opta pelo modelo mais novo 06 do produto, levando os indivíduos à prática consumista.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Analiso que a reescrita conseguiu atuar sobre a problemática da falta de correlação entre o repertório citado no texto-base e a argumentação desenvolvida, pois o último período adicionado ao parágrafo marca a concatenação do curta-metragem com a sociedade consumista, caracterizando “[...] a utilização de um repertório produtivo” (Brasil, 2023a, p. 27) exigido na competência 2 (Brasil, 2019c, 2023a) do esquema avaliativo do texto dissertativo-argumentativo do Enem.

Observo que foram promovidas melhorias para além do solicitado na estação

⁹⁸ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 4.1, p. 287).

4, caso da palavra “obsessão” (Quadro 30, linha 02), que estava grafada incorretamente no texto-base e foi corrigida. Ainda com relação ao referido vocábulo, ele aparecia duas vezes em linhas consecutivas na redação-base, mas essa repetição foi eliminada quando o grupo reescreveu o excerto. Destaco, ainda, a reparação de um equívoco factual mediante a eliminação da referência aos *videogames*, visto que o produto consumido excessivamente na animação mencionada na produção textual é o aparelho celular.

Apesar dos aperfeiçoamentos realizados, a reescrita manteve o uso da primeira pessoa do singular no primeiro período do parágrafo. Embora não conste, nas orientações oficiais do Enem (Brasil, 2023a), qualquer previsão de penalidade para essa forma de marcar-se no texto, no decurso das aulas, costumava orientar os discentes a evitar seu emprego⁹⁹. Tendo isso em vista, no momento destinado à análise das reescritas efetivadas pelos grupos em forma de assembleia geral com a turma, apontei esse pormenor como algo que os membros do grupo 3 poderiam fazer para refinar ainda mais a qualidade da reescrita.

Com isso, atuei na ZDP (Vigotski, 2007) desses alunos, indicando-lhes algo que não haviam conseguido observar por seus próprios esforços, contribuindo para que eles pudessem perceber mais um ponto a ser observado no processo de verificação da adequação do texto produzido aos requisitos de seu contexto de produção, que faz parte da ação de revisar.

3.2.2.3 Conteúdo temático: comparação entre primeira versão e reescrita individual

O Quadro 31, a seguir, apresenta a primeira versão, seguida da reescrita, da produção textual de A16 realizada em atendimento à terceira e última proposta de produção solicitada no projeto de ensino. Com base nela, analiso, comparativamente, as transformações entre as versões, apontando como elas podem evidenciar as discussões abordadas nas interações do aluno com seus colegas e comigo.

⁹⁹ O motivo dessa orientação é minha compreensão de que algumas instituições de ensino superior costumam penalizar as marcas de personalidade nas provas de redação de seus vestibulares. Ciente de que muitos estudantes poderiam valer-se do que aprenderam sobre a produção do texto dissertativo-argumentativo no contexto do Enem em situações de vestibulares e/ou concursos, a instrução para evitar o referido estilo de escrita objetivava resguardar os discentes de possíveis penalizações nessas outras ocasiões.

Quadro 31 – Primeira versão e reescrita do texto de A16 produzidas na terceira proposta de produção textual (transcrição)¹⁰⁰

Primeira versão
01 Por mais que nossa sociedade tenha evoluído por todo esse tempo, 02 em pleno 2023 ainda existem pessoas que sofrem com um [x] problema 03 que já deveria ter sido erradicado, a fome. Tal problemática ocorre por 04 falta de oportunidade e vontades políticas e empresariais, causando morte e 05 sofrimento 06 Primeiramente, no início do filme Vingadores Ultimato, Tony Stark e 07 Nebulosa estão presos no espaço em uma nave que está quebrada, com 08 comida para poucos dias. Conforme o tempo passa, Tony decide enviar uma 09 mensagem para a sua noiva, pois não vê mais saída daquela nave. Situa- 10 ções semelhantes a essas ocorrem muito mais do que deveriam, no Brasil e 11 no mundo, ocasiões onde famílias estão presas, não geograficamente, e sim social- 12 mente, sem oportunidade de sair da miséria. 13 Em segundo lugar, existem políticos e empresas, ambos corruptos, que 14 desejam apenas lucro, e para isso [x] usam práticas não éticas, causando 15 problemas que tentam esconder da população, sendo um deles a fome. Um 16 político pode desviar verbas que seriam utilizadas para ajudar pessoas com 17 insegurança alimentar, fazendo essas não receberem esse suporte. Uma empresa 18 pode demitir funcionários que precisam do emprego para sobreviver, como forma 19 de cortar custos. Em ambos os casos, [x] essas práticas dificultam mais ainda 20 a vida de quem passa [x] fome, e muitas vezes a sentença a morte. 21 Portanto, para [x] resolver a problemática, a ONU, organização 22 responsável pela manutenção da paz e bem estar mundial, deve investigar 23 e punir políticos e empresas corruptos, além de criar oportunidades de 24 emprego para pessoas com desnutrição, por meio de regulamentos e leis, 25 salvando e melhorando a vida de pessoas com fome e desamparadas.
Reescrita
01 Por mais que nossa sociedade tenha evoluído por todo [x] esse tempo, 02 em pleno 2023 ainda existem pessoas que sofrem com um problema 03 que já deveria ter sido erradicado, a fome. Tal problemática aflin- 04 ge inúmeras famílias, que não conseguem se alimentar por 05 falta de oportunidade, manipulações políticas e empresariais, cau- 06 sando [x] morte, miséria e sofrimento. 07 Primeiramente, no início do filme Vingadores Ultimato, Tony 08 Stark e Nebulosa estão presos no espaço em uma nave que está 09 quebrada, com comida para poucos dias. Conforme o tempo passa, 10 [x] Tony decide enviar uma mensagem para a sua noiva, pois 11 [x] com a falta de alimentos, não enxergava sua 12 saída daquele [x] lugar. Situações semelhantes a essas 13 ocorrem muito mais do que deveriam, no Brasil e no mundo, ocasiões 14 onde famílias estão presas, não só [x] geograficamente como no fil- 15 me, mas também socialmente, pois não têm a oportunidade de conse- 16 guir um emprego, ficando assim, presas na miséria. 17 Em segundo lugar, existem políticos e empresas, ambos corruptos, que 18 desejam apenas lucro, e para isso usam práticas não éticas, cau- 19 sando problemas que tentam esconder da população, sendo um deles 20 a fome. Um político pode desviar verbas destinadas a ajudar pessoas 21 com insegurança alimentar, fazendo essas não [x] receberem esse suporte. 22 Uma empresa pode demitir funcionários que precisam de emprego para 23 sobreviver para cortar custos. Em ambos os casos, essas práticas dificultam

¹⁰⁰ Os textos originais, manuscritos, podem ser consultados no Anexo F (itens 2 e 2.1, p. 292-293).

24 mais ainda a vida de quem passa fome, e muitas vezes **causam a sentença de**
 25 morte.
 26 Portanto, para resolver a problemática, a ONU, organização responsável pela
 27 manutenção da paz e bem estar **global**, deve **criar investigações internacionais, afim de revelar**
 28 **para o público empresas e políticos que utilizam das práticas já citadas, além de criar acor-**
 29 **dos com os países para a criação de melhores oportunidades de emprego**, salvando e
 30 melhorando a vida de pessoas com fome e desamparadas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Percebo, inicialmente, um movimento de ampliação do texto na reescrita, apontado pela quantidade maior de linhas da segunda versão. No intuito de analisar qualitativamente as transformações referentes ao conteúdo temático (Bakhtin, 2016), apresento, no Quadro 32, a seguir, as modificações da redação de A16 quanto a esse aspecto específico.

Quadro 32 – Alterações promovidas por A16 em relação ao conteúdo temático (Bakhtin, 2016) do gênero

Ordem	Primeira versão	Operação linguístico-discursiva (Menegassi, 2016)	Reescrita
1	“Tal problemática ocorre por falta de oportunidade e vontades políticas e empresariais, causando morte e sofrimento ” (linhas 03-05).	substituição adição	“Tal problemática afinge inúmeras famílias, que não conseguem se alimentar por falta de oportunidade, manipulações políticas e empresariais, causando [x] morte, miséria e sofrimento ” (linhas 03-06).
2	“[...] pois não vê mais saída daquela nave ” (linha 09).	adição substituição	“[...] pois [x] com a falta de alimentos , não enxergava sua saída daquele [x] lugar ” (linhas 10-12).
3	“[...] ocasiões onde famílias estão presas, não geograficamente, e sim socialmente, sem oportunidade de sair da miséria” (linhas 11-12).	adição substituição	“[...] ocasiões onde famílias estão presas, não só [x] geograficamente como no filme, mas também socialmente, pois não têm a oportunidade de conseguir um emprego, ficando assim, presas na miséria” (linhas 13-16).
4	“[...] deve investigar e punir políticos e empresas corruptos , além de criar oportunidades de emprego para pessoas com desnutrição ,	substituição adição deslocamento supressão	“[...] deve criar investigações internacionais, afim de revelar para o público empresas e políticos que utilizam das práticas já citadas , além de criar

	por meio de regulamentos e leis [...]” (linhas 22-24).		acordos com os países para a criação de melhores oportunidades de emprego [...]” (linhas 27-29).
--	---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em todos os casos apresentados, percebo que A16 altera o texto motivado, principalmente, por ampliar e/ou complementar as ideias mobilizadas em sua argumentação. Como resultado disso, o que se obtém, de modo geral, é um texto no qual ficam melhor explicitadas as causas e as justificativas para o que o aluno afirma, indo ao encontro do que se exige dos candidatos do Enem na competência 3 (Brasil, 2019d, 2023a) da redação.

Realço que esse movimento de ampliação/complementação de ideias do texto ao revisar e reescrever ficou bastante evidente tanto nos meios de andaimagem presentes nas interações dos discentes entre si quanto nas que eles estabeleceram comigo. Assim, avalio que as transformações conduzidas por A16 em seu texto possam ter sido decorrentes de um processo no qual o aluno internalizou e imitou (Vigotski, 2001, 2007) modos de agir com os quais teve contato nas revisões e reescritas que efetivou com seu grupo de trabalho, auxiliando a comprovar minha tese de que, ao participarem de atividades de revisão e reescrita grupais, os educandos obtêm uma melhoria em sua performance dessas ações em produções futuras.

Considero relevante apontar que o autor do texto sob análise também realizou modificações temáticas (Bakhtin, 2016) que incidiram sobre os rumos de sua argumentação, como no trecho sob o terceiro número de ordem, apresentado no Quadro 32, em que o discente reescreve o período de modo a considerar que as famílias carentes também enfrentam uma prisão de caráter geográfico, ideia que era negada na primeira versão.

Caso semelhante ocorre no quarto trecho, em que A16 parece desistir de propor a punição dos empresários e políticos envolvidos com corrupção e passa a aventar a exposição pública dos envolvidos.

Sendo assim, considero que as interações estabelecidas pelo aluno em questão ao longo das atividades de revisão grupal, seja com os colegas ou comigo, bem como todo o processo de andaimagem presente nessas conversas, colaboraram para que ele entendesse a importância de (re)avaliar as asserções

feitas em sua redação, fomentando, desse modo, o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexivo-analítica.

No subtópico seguinte, o exercício analítico privilegia aspectos referentes à estrutura composicional (Bakhtin, 2016) do gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo do Enem.

3.2.3 Discussões sobre estrutura composicional

Este subitem destina-se a analisar como tópicos relativos à estrutura composicional (Bakhtin, 2016) da redação do Enem se fazem presentes nas interações dos discentes uns com os outros e comigo durante práticas de revisão e reescrita desenvolvidas pela equipe 1.

Apresento a análise em três subtópicos: o primeiro, com foco na conversação dos educandos entre si; o segundo, cujo propósito é olhar para como os participantes interagem comigo; e o terceiro, no qual analiso comparativamente a primeira versão e a reescrita de uma redação escrita por um dos participantes das interações.

3.2.3.1 *Estrutura composicional: interação entre os estudantes*

O presente subtópico explora a interação dos componentes do grupo 1, durante o terceiro e último ciclo de rotação. A passagem em pauta aconteceu quando os alunos estavam passando pela estação 3, que tinha como enfoque a revisão e a reescrita da proposta interventiva do texto-base, relacionada à competência 5 da grade avaliativa da redação (Brasil, 2019f, 2023a).

O suporte à equipe consistiu na oferta de um *podcast* produzido por mim, no qual conversei com uma professora colaboradora voluntária a respeito da construção da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) do texto dissertativo-argumentativo do Enem.

Apresento, no Quadro 33, a seguir, o texto-base que deveria ser revisado e reescrito pelo grupo.

Quadro 33 – Texto-base para a estação 3, ciclo 3 (transcrição)¹⁰¹

01 A fome é uma realidade cruel que afeta Milhares de pessoas ao
 02 redor do Mundo. Ela é um problema complexo, que tem raízes em
 03 questão como desigualdade social, má distribuição de renda e [x]
 04 [x]
 05 Primeiramente a desigualdade social no Brasil é uma das maiores causadores da
 06 fome. Nesta perspectiva, a desigualdade vem porque uma parte da sociedade
 07 tem Muito e a outra tem pouco, e geralmente a parte da população de
 08 boa renda, tem um certo preconceito, pois foi implantado na sociedade
 09 que as pessoas que Moram Na periferia são ladroes. Um [x] o
 10 exemplo dessa realidade é [x] no filme “cidade de deus” onde é
 11 Mostrado a fome e a desigualdade social que a população passa,
 12 vendo que o personagem principal, que Mora em uma casa de baixa renda
 13 e tem dificuldade diaria de comprar comida. Realidade essa que
 14 é compartilhada por varias famílias Brasileiras.
 15 Alem disso existe tambem [x] uma
 16 alta taxa de desemprego, O desemprego da população, acaba gerando
 17 [x] uma grande [x] escasseis de alimento, pois sem trabalho sem ganho.
 18 um dos motivos [x] para esse desemprego é a classe sofredora que
 19 não possui propostas de [x] trabalho
 20 Portanto é necessario que o governo tome providencia sobre
 21 a desigualdade e a fome na sociedade, fazendo campanhas de
 22 combate a fome.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A principal justificativa para a eleição dessa redação, especificamente, como texto-base para a estação 3 está no fato de que seu autor contemplou apenas dois dos cinco elementos constituintes da proposta interventiva: o agente e a ação (Brasil, 2019f, 2023a).

Logo, meu objetivo com a proposição do enunciado era fomentar, nos discentes, seu olhar crítico-reflexivo-analítico frente ao gênero do discurso em foco, mediante o reconhecimento dos itens presentes e dos ausentes na organização composicional (Bakhtin, 2016) da sugestão interventiva do texto-base.

Uma vez feito isso, a expectativa era a de que a equipe tivesse condições de aprimorar a redação disponibilizada, criando uma “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) completa e aceitável segundo as diretrizes do Enem.

Como nas demais estações, os alunos também puderam contar com uma ficha de orientações. Nela, havia a seguinte pergunta problematizadora: “A redação entregue ao grupo possui uma proposta de intervenção e ela respeita os direitos humanos, entretanto, a proposição está formulada de forma incompleta. Qual(is) dos cinco elementos constituintes da proposta de intervenção está(ão) faltando no

¹⁰¹ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 5, p. 288).

texto?”.

O Quadro 34, a seguir, veicula a passagem de interação entre os componentes da equipe 1 que selecionei como objeto de análise.

Quadro 34 – Excerto de interação do grupo 1, estação 3, ciclo 3

Turno/ aluno	Transcrição da fala	Estratégia de andaimagem (intenção+meio) (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976)
1.A1	<u>Portanto, é necessário que o Governo Federal, aquele responsável pela administração e gestão dos estados brasileiros, tome providências por meio de campanhas de combate à fome, fazendo assim com que pessoas de baixa renda tenham o que comer.</u>	Estratégia de andaimagem identificada em 1.A1 e 2.A15: Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
2.A15	[?]. <u>Fazendo assim...</u>	
3.A21	Tá. Ó! Agente... vamos ver o que que a gente já tem. São cinco.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; estruturação cognitiva. Meio(s): sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.
4.A15	Agente. Tem ali o detalhamento.	
5.A21	Tem agente. Ação. É...	
6.A1	Por meio das campanhas.	Estratégia de andaimagem identificada em 4.A15 e 9.A21:
7.A21	Não!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção.
8.A15	Modo ou meio.	Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.
9.A21	É. Modo ou meio é o <u>por meio das campanhas</u> . E... é... como fala? Efeito, que é... <u>as pessoas de baixa ren... fome... renda tenham o que comer</u> . E o detalhamento, que é tudo isso aqui. É bem isso!	
[...]		
10.A21	<u>De campanhas de combate à fome... fazendo assim com que.</u>	
11.A1	Por que você riscou <u>fazendo com que...</u> ?	
12.A21	<u>Combate à fome.</u>	

13.A1	Mas é... essa <u>campanha de combate à... à fome...</u> dá a entender que é tipo só... faltou dar ênfase.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
14.A15	Para que eles não fiquem com fome mesmo.	
15.A1	Falta dar ênfase nas pessoas. Lê aí como é que vai ficar.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita.
16.A15	<u>Por meio de arrecadação de alimento e... doações filantrópicas.</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
17.A21	Coloca <u>de... doações de alimentos</u> . Vai dar... dar mais sentido.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; manifestar avaliação sobre uma sugestão; expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão.
[...]		
18.A1	Não sei. Eu acho que tinha que preparar as pessoas para o mercado de trabalho, né? Porque, igual as meninas comentaram a mesma coisa, tipo assim, essa pessoa tá com fome, tem que dar comida.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita; expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão; manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele.
19.A15	Sim!	
20.A1	Ela vai ficar com fome de novo.	Estratégia de andaimagem identificada em 20.A1 e 21.A15: Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção.
21.A15	Mas daí é uma redistribuição, é uma coisa de desenvolvimento de renda. É uma...	Meio(s): manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele.
22.A21	A gente vai ter que reestruturar... reescrever, entendeu? A ideia... a gente tá tentando manter a ideia, só que detalhar mais, mantendo alguns pontos.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa.

23.A15	Porque assim, ela tem... é... essa pessoa...	
24.A21	Não tem efeito. Não tem... é... ação. Não tem o modo ou meio. Ação tem. O modo ou meio e nem detalhamento. É isso que a gente vai colocar. Mas tipo... a gente tá mantendo a ideia... que já tem. Aí, tipo... a combate à fome... coloca... <u>por meio de campanhas de arre... arrecadação de alimentos.</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa; sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
25.A1	<u>Campanhas de arrecada...</u>	
26.A21	<u>Arrecadação.</u>	
	[...]	
27.A10	E aí, meninas, o que que a gente vai fazer?	
28.A21	É... arrecadação de alimentos.	
29.A1	<u>Por meio de campanhas de arrecadação de alimentos.</u>	
30.A21	<u>Fazendo assim com que pessoas de baixa renda tenham o que comer.</u> É isso!	
31.A1	Que aqui ele falou só da...	
32.A21	É, ó, ele colocou... ele colocou o governo...	Estratégia de andaimagem identificada em 32.A21 e 33.A1: Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico.
33.A1	Ele colocou campanhas também, né?	
34.A21	Ele colocou “[...] o governo tome providência sobre a desigualdade”. Então, tipo, ele colocou a ação, é pra tomar providência. Só que ele não falou o que que é por essa providência. “[...] e a fome da sociedade fazendo campanhas de combate à fome”. Tá. Fazendo campanhas não [?]... Acabou que é a ação mesmo. Aqui a gente colocou essas campanhas como um mo... como meio, entendeu? <u>Por meio de campanhas.</u> Isso fica... fica...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; apontar inadequação(ões).
35.A1	Complicado, né?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.

36.A21 Ele só colocou a ação, o agente e... só.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; apontar inadequação(ões).
---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Identifico a presença de duas diferentes intenções de andaimagem no excerto interativo apresentado. São elas: *manutenção da direção* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976), com maior ocorrência, e *estruturação cognitiva* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010), de aparecimento mais pontual. A primeira das intenções aludidas denota o foco da equipe na realização da atividade, assim como a colaboração dos membros para que as discussões avancem e se tornem resoluções a serem implementadas na reescrita. Já a segunda demonstra a existência, ainda que pouco frequente, de ocasiões nas quais os integrantes do grupo 1 explicam uns aos outros sobre as características do gênero discursivo redação do Enem, de modo especial no que tange aos itens que precisam ser contemplados na estruturação da proposta de solução para o problema-tema (Brasil, 2019f, 2023a).

A baixa ocorrência das explicações pode indicar uma boa compreensão e internalização (Vigotski, 2007) do grupo em relação aos itens constituintes da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) do gênero discursivo estudado. Isso porque a conversa em análise aconteceu no último ciclo de rotação por estações e, nesse ponto do percurso, esses elementos já haviam sido apresentados aos participantes diversas vezes, tanto nas aulas teóricas quanto nas duas rodadas de revisão e reescrita grupais anteriores, por meio de um mapa mental. Devido ao exposto, entendo que os esforços da equipe concentram-se mais em tentar adequar o texto-base aos requisitos da competência 5 (Brasil, 2019f, 2023a) do que em conceituá-los.

No trecho conversacional em estudo, observo a existência dos seguintes meios de andaimagem, ordenados a partir da frequência de ocorrência:

- *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico;*
- *evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero;*

- *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita;*
- *manifestar avaliação sobre uma sugestão;*
- *sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa;*
- *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita;*
- *manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele;*
- *apontar inadequação(ões);*
- *expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão; e*
- *sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero.*

A presença dos meios de andaimagem *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico e manifestar avaliação sobre uma sugestão* evidencia que os estudantes se engajaram, em diversos momentos, na leitura crítico-reflexivo-analítica tanto do texto-base quanto da proposta de reescrita que estava sendo construída pela equipe.

Considero que os meios de andaimagem mencionados atuam de forma relevante na formação dos participantes como revisores textuais, pois, ao mesmo tempo que demonstram o amadurecimento daqueles estudantes que os introduzem na interação, acabam servindo como um modelo de conduta crítico-reflexiva frente ao texto, a ser imitada (Vigotski, 2001) por aqueles que ainda estão menos adiantados no processo de desenvolver uma visão contrastiva entre o que se espera de um exemplar do gênero discursivo estudado e aquilo que está, efetivamente, materializado textualmente.

A ação de *apontar inadequação(ões)*, da forma como ocorre no excerto conversacional (34.A21 e 36.A21), além de contribuir da mesma maneira que os meios de andaimagem mencionados anteriormente, auxilia a reforçar os atributos esperados quanto à estrutura composicional (Bakhtin, 2016) da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4). Isso porque, ao indicar algo que está inadequado, A21 remete, implicitamente, ao que seria o adequado para essa parte específica do texto dissertativo-argumentativo (Brasil, 2019f, 2023a).

A partir disso, verifico a dialogicidade (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) e a heterodiscursividade (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022) características do fragmento de interação, já que as avaliações e constatações feitas pelos membros do grupo 1 frente ao texto-base e à proposta de reescrita dele estão em estreito diálogo com as orientações oficiais do MEC/Inep (Brasil, 2019f, 2023a), que são reenunciadas na voz e no discurso dos aprendizes.

Outro meio de andaimagem que contribui para a internalização (Vigotski, 2007) das características composicionais previstas para a proposição interventiva (Brasil, 2019f, 2023a) do texto dissertativo-argumentativo nos parâmetros do Enem é *evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero*. Durante o fragmento de interação, esse procedimento aparece várias vezes, sobretudo quando os integrantes do grupo 1 buscam verificar a presença das unidades constituintes da recomendação de intervenção (Brasil, 2019f, 2023a) em sua reescrita ou no texto-base. Isso permite que os estudantes, progressivamente, internalizem (Vigotski, 2007) e/ou consolidem essas informações em seus esquemas cognitivos, pois, como afirma Vigotski (2007), a internalização resulta de um processo duradouro de vivências.

Partindo desse pressuposto, quanto mais os educandos discutem e mobilizam os constituintes composicionais (Bakhtin, 2016) do gênero discursivo em suas conversas, maiores as chances de que consigam utilizar esse conhecimento com autonomia. Como asseveram Philippakos e MacArthur (2016), a compreensão dos critérios para avaliação de um texto ajuda os estudantes a efetivar melhores revisões, tanto de produções alheias quanto de suas próprias. Desse modo, concluo que a presença do meio de andaimagem em pauta nas interações entre os estudantes é um contributo para o aprimoramento de seu fazer como produtor de textual.

Essa conclusão é ratificada pelo comentário de A15, durante a entrevista individual, na qual o estudante afirma que o diálogo com seus parceiros de grupo facilita a escrita da proposta interventiva (Brasil, 2019f, 2023a), que é uma das partes consideradas pelo discente como desafiadoras na produção do texto dissertativo-argumentativo requisitado pelo Enem.

Professor – Ótimo. E o que você pensa sobre o fato de poder revisar e reescrever uma redação com a ajuda de seus colegas?

A15 – Eu acho que ajuda muito. Por exemplo, eu até já comentei com o senhor que eu tenho dificuldade com escrever propostas de intervenção. E quando eu estou em grupo, flui muito mais rápido, muito mais fácil, porque cada um tem uma opinião, cada um entendeu de um jeito diferente. Então, eu acho que, assim, ajuda muito, tanto na hora de você se autoavaliar, porque agora olhando pro meu texto, eu sei como outras pessoas veem ele. E é uma coisa que facilita bastante quando você for treinar alguma redação, e aqui também, de ver as redações de outras pessoas, de como elas pensaram sobre aquele tema, que foi o mesmo que eu escrevi também, uma nova abordagem. É muito legal que ajuda a gente a ver várias perspectivas do mesmo tema. Então, assim, eu acho que tem várias faces que nos ajudam, que melhoram o aprendizado (Excerto da entrevista final).

Em sua fala, A15 ressalta como a leitura de redações feitas pelos colegas de curso o auxilia a ter contato com novos pontos de vista sobre o problema definido como tema para a produção textual. Com isso, fica demarcado que as práticas didáticas de revisão e de reescrita conduzem os participantes ao aprofundamento de saberes sobre o assunto do qual trata o texto revisado e reescrito (Gasparotto, 2020; Haar, 2006), e também que fazer leituras das produções dos parceiros colabora para o desenvolvimento dos alunos como escritores (Rijlaarsdam; Couzijn; Van den Bergh, 2004). Ademais, A15 reconhece que sua participação nas atividades grupais o ajudou a ver suas ideias pela ótica do leitor/interlocutor, contribuindo para que aprendesse a transitar entre as funções de autor e de leitor do próprio texto (Boscolo; Ascorti, 2004; Garcez, 1998; Gerald, 1996).

Observo que A15 refere-se a “treinar” a redação, termo circunscrito a uma concepção de educação transmissiva e mecanicista da qual busquei distanciar-me tanto na proposta de criação do projeto de ensino quanto em minhas ações pedagógicas durante as aulas. Tendo isso em mente, evitei ao máximo o emprego de vocábulos como o referido, durante minhas interações com os estudantes, e tratei o gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo sem recorrer a modelos prontos, mas incentivando que a elaboração da redação fosse orientada por um projeto discursivo (Bakhtin, 2016) próprio de cada participante, resultante de seu posicionamento sobre as temáticas propostas.

Apesar disso, A15 ainda parece ter bastante arraigada em si a ideia do “treinar”, possivelmente efeito de práticas didáticas tradicionais vivenciadas ao longo de seu processo formativo. Entendo que, para a desconstrução dessa noção, é

necessário que o educando experimente outras ocasiões que, de modo semelhante ao projeto de ensino que coordenei, sejam orientadas por formas menos tradicionalistas de educação.

Quando analiso o questionário respondido pelos educandos após o terceiro ciclo de rotação por estações, verifico que 12 dos 20 respondentes, o que corresponde a 60% deles, assinalaram a alternativa “Aprimoramento da organização geral das ideias no texto”, em resposta à pergunta “Quais contribuições para sua aprendizagem você considera que a participação das revisões e reescritas coletivas apresentaram?” (Apêndice A, questão 5). Isso evidencia o reconhecimento, por mais da metade dos participantes, do aporte que a atuação nas atividades de revisão e de reescrita grupais em rotação por estações trouxe para o melhor entendimento da organização composicional (Bakhtin, 2016) do texto dissertativo-argumentativo nos parâmetros do Enem.

Embora o foco da atividade proposta na estação 3 esteja mais direcionado à estruturação organizacional do parágrafo-base, a ocorrência de *sugerir ideia/informação/assunto/argumento a ser abordado(a), substituído(a) ou abandonado(a) na reescrita* e de *manifestar constatação, opinião e/ou ponto de vista sobre o tema solicitado pela proposta de produção, ampliando e aprofundando a discussão sobre ele* revela que os estudantes do grupo 1 não perdem de vista o conteúdo do enunciado que estão (re)estruturando. Isso porque todos os componentes de um gênero discursivo são ligados de forma inseparável em sua constituição (Bakhtin, 2016).

Em vista disso, verifico que, quando A1 questiona a eficácia da resolução aventada por sua equipe para a problemática-tema da redação e sugere substituir a proposta por outra que envolva a capacitação das pessoas para o trabalho (13.A1, 15.A1 e 18.A1), o discente em foco está demonstrando uma percepção crítica sobre as ideias presentes na reescrita em processo de construção e verificando a pertinência delas como forma de solucionar o entrave estipulado como tema da redação.

Nesse sentido, compreendo que, ao estipular a presença dos itens composicionais da proposta de solução como parâmetro avaliativo da competência 5 (Brasil, 2019f, 2023a), o MEC/Inep instaura a possibilidade de que os candidatos proponham formas genéricas e/ou pouco eficazes para a solução/mitigação dos desafios discutidos no texto dissertativo-argumentativo, uma vez que basta

contemplar todos os elementos exigidos adequadamente, observando os direitos humanos para que o candidato chegue à pontuação máxima na competência discutida (Brasil, 2019f, 2023a).

Assim, o movimento crítico efetuado por A1 vai além do que é exigido na avaliação da redação do Enem e, por sua vez, corrobora os estudos de Gasparotto (2020) e Haar (2006), que indicam o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do tema do texto em decorrência das práticas de revisão e de reescrita.

Embora o meio de andaimagem posto pelo educando não tenha levado à alteração na reescrita final do grupo, devido à estratégia adotada pela equipe de manter o que já constava no texto-base, percebo que o fato de contestar a pertinência do que está dado é uma conduta apropriada para quem faz revisão textual, na medida em que envolve uma leitura crítico-reflexivo-analítica esperada nessa ocasião. Ao aparecer na interação, instaura-se a possibilidade de que essa atitude questionadora seja internalizada e imitada (Vigotski, 2001, 2007) pelos companheiros de equipe em suas produções escritas futuras.

Além das reflexões sobre as informações, a equipe também se ocupa com a definição da melhor forma de materializá-las no papel, o que é indicado pelas ocorrências de *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita*. Com isso, fica perceptível que a experimentação dos recursos disponibilizados pelo sistema linguístico (Costa Val *et al.*, 2009; Fiad, 2006, 2009; Geraldi, 1997 [1991]) é inerente à escrita e, por isso, se encontra presente, com maior ou menor frequência, em todas as estações.

Já no que tange especificamente às questões composicionais (Bakhtin, 2016) da sugestão interventiva (Brasil, 2019f, 2023a), a presença do meio de andaimagem *sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero*, em 24.A21, evidencia que a interação com os colegas de equipe incentiva os estudantes não apenas a refletir, mas também a atuar sobre a composição (Bakhtin, 2016) do parágrafo do texto-base, mediante a reescrita, na tentativa de torná-lo mais adequado às nuances do gênero discursivo (Bakhtin, 2016) estudado. Dessa forma, compreendo que a interação favoreceu a retomada dos critérios que caracterizam um exemplar satisfatório do texto (re)escrito (Philippakos; MacArthur, 2016), ampliando, assim, as possibilidades de que sejam compreendidos e internalizados pelo grupo (Vigotski, 2007).

Em relação ao meio de andaimagem *expor justificativa para uma ideia, avaliação ou sugestão*, observo que ele foi introduzido apenas uma vez, em 17.A21, e de forma imprecisa, tendo em vista que a alegação de que a indicação daria “mais sentido” (Quadro 34, 17.A21) à reescrita não dá conta de explicar, exatamente, aos outros integrantes do grupo qual é, exatamente, esse sentido pretendido e o que ele envolve. Esse fato pode, inclusive, ser um provável motivo para que a recomendação não tenha sido acatada pela equipe.

A baixa frequência do meio de andaimagem em evidência indica um ponto para o qual pretendo atentar-me em futuros estudos que venha a desenvolver envolvendo trabalho em grupos: o fornecimento de mais orientações aos discentes sobre formas produtivas de dialogarem quando atuarem reunidos em equipes. A importância disso é salientada por Philippakos (2017), porém só acessei o artigo em que a pesquisadora aborda esse assunto após o período de geração dos dados em sala de aula. Diante da reflexão sobre a prática pedagógica conduzida, compreendo que, quanto mais explícitas forem as justificativas para as sugestões dos interlocutores nas interações grupais, melhor é para que os colegas compreendam suas motivações e os efeitos pretendidos com a implementação da recomendação proposta.

No que tange ao movimento de *sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa*, considero-o importante, uma vez que, para além da materialidade linguística e das ideias veiculadas, a produção de um texto envolve uma série de condutas adotadas pelo autor que podem facilitar ou dificultar a tarefa. Nesse sentido, Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004), avaliando conclusões de um estudo conduzido por Van der Hoeven (1997 *apud* Rijlaarsdam; Couzijn; Van den Bergh, 2004), concluem que as decisões do escritor sobre como proceder para realizar a escrita influenciam na qualidade da revisão, bem como do produto textual final.

Diante disso, avalio que sugestões procedimentais tal qual a verificada em 3.A21 contribuem para reforçar cuidados importantes a serem tomados pelos estudantes ao fazer a revisão de uma produção textual, como verificar a presença e a adequação das unidades constituintes da estrutura composicional do texto (Bakhtin, 2016). Entendo, portanto, que o meio de andaimagem em foco é um aporte que conduz ao aprimoramento da leitura crítico-reflexivo-analítica dos participantes, ajudando-lhes a revisar melhor.

Considero relevante enfatizar o fato de que todas as ocorrências que foram identificadas do meio de andaimagem em discussão, no excerto analisado, foram introduzidas por A21. Isso demonstra que esse aluno desempenha um papel de coordenação do grupo, já que ele é quem indica aos demais a estratégia a ser adotada na reescrita: cumprir os requisitos composicionais da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) aproveitando os elementos que já constavam no texto-base (22.A21 e 24.A21).

Concernente à colaboração dos membros do agrupamento 1 para a consecução da atividade, avalio que, grosso modo, a conversação se estabelece mais frequentemente entre A1, A15 e A21, com apenas uma fala de A10 (27.A10), intervenção que não envolve qualquer sugestão para colaborar com a atividade, nem a inserção de qualquer estratégia de andaimagem¹⁰².

A partir de minha observação das aulas, não considero que A10 tivesse dificuldades significativas de entrosamento com os outros alunos que compunham seu coletivo de trabalho porque o via estabelecendo conversas com seus pares em algumas ocasiões. Ao ouvir os áudios gravados de sua equipe é que pude constatar que boa parte das interações em que o referido educando tinha participação eram sobre assuntos não relativos à tarefa de reescrita e/ou sobre decisões de quem realizaria procedimentos como passar o rascunho a limpo na folha definitiva.

As redações produzidas por A10 revelavam que o estudante tinha menor desenvoltura que os demais colegas na produção textual, de modo que suas dificuldades e o consequente desejo de ouvir os companheiros para aprender com eles podem ser possíveis explicações para sua reduzida colaboração. Avalio, porém, que o eventual receio de ser malvisto por fazer alguma colocação equivocada limitou o desenvolvimento de A10, já que incorreções, se existissem, em suas falas, poderiam ser alvo de discussão e de reorientação com a ajuda dos companheiros de grupo, o que, levaria a uma ampliação de seus conhecimentos acerca da escrita em comparação com a escolha de ser apenas ouvinte das interações.

Por ter chegado às conclusões referidas somente no momento de análise dos dados, não propus, durante os encontros, nenhuma ação com o fito de mitigar a situação, entretanto compreendo que o esclarecimento aos participantes sobre o potencial contributivo de todos os integrantes de um agrupamento para a efetivação

¹⁰² A17, integrante do grupo 1, não estava presente no dia em que ocorreu a conversação em análise, daí a ausência de falas do estudante no fragmento.

das atividades é outro cuidado que tenciono tomar tanto em pesquisas subsequentes quanto em meu fazer professoral quando retomar às minhas atividades docentes¹⁰³.

O Quadro 35 traz a reescrita feita pelo grupo 1 em resposta à atividade solicitada na estação 3.

Quadro 35 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 3, ciclo 3 (transcrição)¹⁰⁴

01 Portanto é necessário que o Governo Federal, aquele res- 02 ponsável pela administração e gestão dos estados 03 brasileiros, tome providências por meio de campan- 04 has de arrecadação de alimentos, fazendo assim com que pesso- 05 as de baixa renda tenham o que comer.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Destaco o aumento na quantidade de elementos constituintes da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) em comparação com o texto-base, uma vez que a reescrita apresenta agente (“[...] Governo Federal” – Quadro 35, linha 01), detalhamento (“[...] aquele responsável pela administração e gestão dos estados brasileiros” – Quadro 35, linhas 01-03), ação (“[...] tome providências por meio de campanhas de arrecadação de alimentos” – Quadro 35, linhas 03-04) e efeito (“[...] fazendo assim com que pessoas de baixa renda tenham o que comer” – Quadro 35, linhas 04-05). Isso demonstra que os estudantes conseguiram internalizar (Vigotski, 2007), de modo considerável, as unidades que devem integrar a estrutura composicional (Bakhtin, 2016) do parágrafo interventivo.

Apesar disso, o grupo 1 não foi capaz de contemplar todos os cinco itens exigidos pela competência 5 (Brasil, 2019f, 2023a). Isso porque ficou faltando mencionar o modo/meio de concretização da ação. A explicação para isso é que o ato de tomar providências, conforme Brasil (2019f), não é válido por ser impreciso. Assim, o que a equipe parece considerar como modo/meio¹⁰⁵ (“[...] campanhas de arrecadação de alimentos” – Quadro 35, linhas 03-04), na verdade, cumpre a função de ação.

Examinando as interações da equipe 1, constato que o turno de fala 34.A21

¹⁰³ No momento em que escrevo essa parte da tese, encontro-me em afastamento concedido pelo IFMS com a finalidade de cursar o doutorado.

¹⁰⁴ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 5.1, p. 288).

¹⁰⁵ Infiro que a intenção do coletivo de alunos tenha sido essa pelo emprego da expressão conectiva “por meio de” (Quadro 35, linha 03), geralmente, utilizada para introdução do modo/meio. Além disso, o turno de fala de 9.A21, no Quadro 34, dá suporte a essa conclusão.

demonstra uma percepção de que tomar providências não é uma ação suficientemente concreta, mas isso parece não ser visto por nenhum dos discentes como um fator que a torna sem validade e, portanto, não conduz a qualquer alteração na construção do parágrafo em relação a esse aspecto. Avento como possíveis motivos para tal: i) a desconsideração do fato de que, na competência 5, a ação pode ser considerada nula, bem como do que caracteriza sua nulidade (Brasil, 2019f); e ii) a rapidez do grupo para consumir a reescrita, visto que a atividade foi concluída, aproximadamente, na metade dos 30 minutos disponíveis¹⁰⁶ para tal. Assim, movidos pelo desejo de concluir a tarefa rapidamente, os educandos podem ter optado por entregar a folha definitiva para mim mesmo cientes de que a resposta não estava plenamente adequada.

Na assembleia geral com a turma, quando todas as reescritas feitas no dia foram projetadas na frente da sala para serem analisadas, sob minha condução, iniciei elogiando o grupo por terem conseguido melhorar o texto-base, mas disse que não poderia deixar de apontar a ausência do modo/meio (Brasil, 2019f, 2023a) no parágrafo elaborado, dando todas as explicações pertinentes.

Isso ressalta a importância de que o professor também revise a produção dos aprendizes, de modo que a revisão pelos colegas seja uma proposta didática que não prescinda da apreciação do docente frente ao que foi escrito pelos alunos, conforme aponta Araujo (2004). Nesse sentido, Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004) enfatizam a revisão como o momento de trabalho na ZDP dos educandos. Reforço, a partir disso, o papel fundamental de conhecedor mais experiente (Vigotski, 2007) das nuances da redação do Enem que eu ocupei ao longo do projeto de ensino. Essa condição permitiu-me complementar aquilo que os estudantes conseguiam fazer autonomamente, o que pode ser caracterizado como uma forma de trabalho na ZDP (Vigotski, 2007) dos participantes.

Considero relevante destacar o erro na divisão silábica da palavra “campanhas” (Quadro 35, linhas 03-04), como uma possibilidade de melhoria na reescrita que não foi sinalizada ao grupo 1. Outro aspecto que poderia ter sido apontado é que a sugestão de intervenção (Brasil, 2019f, 2023a) levantada pelos educandos poderia ser algo que atuasse, mais diretamente, sobre o que é mencionado, no texto-base, como fatores responsáveis pela existência da fome na

¹⁰⁶ A gravação da interação do grupo 1 na estação 3, ciclo 3, tem duração de 14 minutos e 42 segundos.

sociedade: a desigualdade e o desemprego.

Os comentários referidos deixaram de ser feitos ao agrupamento 1 porque essas questões passaram despercebidas por mim e pelos alunos, muito provavelmente, em virtude da rapidez com que as produções das equipes eram analisadas no momento destinado à leitura em forma de conferência envolvendo todos os discentes participantes. Diante do exposto, entendo que seria proveitoso contar com um tempo maior para a exploração analítica coletiva dos trabalhos realizados pelos agrupamentos, o que foi impossível, neste estudo, devido a questões de cronograma. Esse aspecto fica, portanto, marcado como possibilidade de implementação para projetos de pesquisa posteriores.

Sendo assim, a reescrita resultou em um texto parcialmente aprimorado, o que se alinha ao que apontam Araujo (2004), Breidenbach (2006) e Menegassi (1998) sobre a ação de reescrever não garantir como resultado um texto melhor que a versão anterior em todos os seus aspectos.

A próxima subseção é dedicada a discutir um episódio de interação dos educandos do grupo 1 comigo.

3.2.3.2 Estrutura composicional: interação dos estudantes comigo

Neste subitem, o foco das análises são as minhas intervenções junto aos integrantes do grupo 1, na atividade de reescrita. O fragmento de interação selecionado aconteceu na estação 3 do primeiro ciclo de rotação por estações.

O recurso disponibilizado para apoiar os discentes foi um mapa mental elaborado por mim a partir do conteúdo presente na Cartilha do Participante (Brasil, 2023a) e no material do corretor referente à competência 5 (Brasil, 2019f). De forma complementar, adicionei, no verso do mapa mental, um parágrafo conclusivo retirado de uma redação que obteve nota 1000 na edição de 2021 do Enem (Brasil, 2022a, p. 37), a respeito do qual eu fazia comentários analíticos sobre como foram contempladas as cinco unidades constituintes requeridas para a elaboração da proposta de solução (Brasil, 2019f, 2023a) característica do gênero texto dissertativo-argumentativo do Enem.

O texto-base eleito para figurar na estação 3, ciclo 1, está no Quadro 36.

Quadro 36 – Texto-base para a estação 3, ciclo 1 (transcrição)¹⁰⁷

01 O racismo é um crime de ódio sobre um determinado
 02 grupo de pessoas, que vem acontecendo [x] desde o descobrimen-
 03 to do Brasil, quando os Portugueses tomaram as terras indígenas,
 04 utilizando dos mesmos como escravos de sua hierarquia. Após
 05 o descobrimento, as grandes fazendas começaram a surgir no
 06 Brasil, tendo em vista que seus “funcionários” eram na
 07 maioria das vezes negros e indígenas, forçados ao trabalho.
 08 Em primeiro lugar, existe sim uma lei contra o
 09 racismo, criada em 1989, a lei nº7.716 diz que todo
 10 crime envolvendo discriminação e(ou) preconceito será punido.
 11 Mesmo com uma lei que ajuda a prevenir o racismo, em
 12 que o mesmo acontece cotidianamente, sendo eles [x] nas redes
 13 sociais com discursos de ódio e ameaças, pessoalmente com
 14 ataques físicos e psicológicos e até mesmo em locais de traba-
 15 lho e lazer.
 16 No ano de 2022, em uma partida de futebol, um
 17 jogador foi vítima de racismo pela torcida [x] rival, em 2021
 18 que um policial agride um jovem negro sem motivo, e até
 19 mesmo no Brasil que uma criança é vítima de ataques
 20 racistas em sua aposentação escolar. Todos esses casos são
 21 reais e que mostram a seriedade [x] contra o ataque racista
 22 e quão prejudicial é para a vítima.
 23 O racismo pode ser evitado com métodos diferentes dos
 24 atuais, sendo o principal deles, o tratamento igualitário
 25 nos locais públicos e privados. E de forma jurídica uma
 26 pena mais severa sendo mais atentos as denúncias

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A justificativa para a escolha da redação como texto-base vem do fato de que seu autor contemplou apenas dois dos cinco elementos necessários à organização composicional (Bakhtin, 2016) da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4): ação e detalhamento (Brasil, 2019f, 2023a).

Logo, com a solicitação da reescrita da produção textual apresentada, minha intenção era levar os estudantes ao reconhecimento dos itens presentes e dos faltantes no parágrafo, bem como à reflexão sobre meios de adequá-lo conforme as exigências estruturais do Enem (Brasil, 2019f, 2023a).

A ficha de instruções não continha questões orientadoras, uma vez que só passei a adotar essa estratégia a partir do segundo ciclo de rotação por estações. Apresento, então, as duas orientações mais importantes presentes no impresso: *“Vocês receberam a cópia de uma redação. Leiam com atenção o parágrafo de conclusão desse texto e, a partir do que está no mapa mental lido pelo grupo,*

¹⁰⁷ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 6, p. 289).

reflitam sobre possíveis formas de torná-lo mais adequado ao que se pede na competência 5 da redação do Enem”; e “Reescrevam, em grupo e trocando ideias uns com os outros, o parágrafo conclusivo dessa redação. Utilizem uma folha de caderno como rascunho e, depois, transcrevam a versão final para a folha definitiva disponibilizada pelo professor. Não se esqueçam de identificar o nome do grupo no local indicado na folha”.

O Quadro 37 traz o fragmento de interação tomado como objeto de análise neste subtópico.

Quadro 37 – Excerto de interação do grupo 1, estação 3, ciclo 1

Turno/ aluno	Transcrição da fala	Estratégia de andaimagem (intenção+meio) (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976)
1.A1	Professor!	Intenção(ões) de andaimagem: gerenciamento de contingência/controla de frustração. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
2. P	Hum!	
3.A15	Professor, a gente empacou.	
4.A1	Dá um auxílio aqui, professor!	
5.P	Hum!	
6.A15	Ó, a gente tá empa... a gente pegou, reescreveu e tá... tá a mesma coisa.	
7.A21	É!	
8.A17	Não, gente. Tá ótimo!	
9.P	É esse daqui?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.
10.A21	É esse aí.	
11.P	<u>Diante desse cenário, é necessário que a Justiça Federal.</u> Temos aí, um agente.	
12.A21	Agente!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.

13.P	<u>Garanta a igualdade e inclusão social.</u> Uma ação.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.
14.A21	Ação!	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.
15.P	<u>Por meio da implantação de leis,</u> modo ou meio. <u>E seu cumprimento rigoroso,</u> modo ou meio. <u>Dessa forma...</u> daí, você vai colocar ...[?]	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
16.A17	<u>Garantindo...</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
17.P	E o detalhamento? Você poderia detalhar... poderiam detalhar... a Justiça Federal, que eu... eu havia sugerido durante a aula, né? Fazer o detalhamento do agente. <u>Diante desse cenário, é necessário que a Justiça Federal, órgão responsável por...</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa; retomar explicações e/ou discussões orientadas pelo professor durante as aulas do projeto; sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero; sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
18.A15	Mas agora já foi.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão.
19.P	Não. Mas vocês podem... sei lá, colocar um asterisco e puxar. Ou vamos tentar detalhar o efeito, que é o que falta colocar aqui, né.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.

20.A17	O efeito eu acho que é bem interessante detalhar porque é bem... é bem... é bem...	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; manifestar avaliação sobre uma sugestão.
21.A21	É!	
22.P	<u>Dessa forma.</u>	
23.A21	Faz a cau...a cascata, né?	
24.A15	<u>Dessa forma...</u>	
25.P	O efeito cascata.	
26.A15	Então, <u>dessa forma, causando uma maior sensibilização? Uma maior... uma maior...</u>	Estratégia de andaimagem identificada no intervalo entre 26.A15 e 28.A15: Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
27.A1	<u>Conscientização?</u>	
28.A15	<u>Uma maior conscientização em massa da população?</u>	
29.P	E... <u>e, assim...</u> Com uma maior conscientização da população, o que teremos?	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; redução dos graus de liberdade. Meio(s): sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita; fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto.
30.A15	<u>E, assim, trazendo uma melhor convivência e harmonia entre o povo brasileiro.</u>	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção. Meio(s): sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.
31.P	Sim! Seria um detalhamento do efeito porque... esse... a última consequência depende do primeiro.	Intenção(ões) de andaimagem: manutenção da direção; estruturação cognitiva. Meio(s): manifestar avaliação sobre uma sugestão; exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico; evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero; dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos.
32.A15	Ok. Ok. Vamos lá. Lê do começo pra eu me reorganizar a vida aqui.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dentre as quatro intenções de andaimagem verificadas no excerto conversacional, enfatizo duas, por predominarem em meus turnos de fala e, por conseguinte, marcarem diferenças de minha atuação em relação a dos aprendizes:

i) *redução dos graus de liberdade* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976), quando busco colaborar com o grupo sem fornecer soluções prontas e únicas, auxiliando por meio de sugestões para iniciar períodos e deixando a cargo dos discentes a continuação dessas construções linguísticas; e ii) *estruturação cognitiva* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010), ao compartilhar informações sobre as especificidades do gênero discursivo (Bakhtin, 2016) estudado com os educandos.

Ambas as intenções apontadas demonstram que colaboro de modo ativo, para a efetivação da tarefa do grupo, mediante intervenções que os educandos, por não serem especialistas em questões linguísticas e de produção textual, não conseguem realizar com tanta frequência e/ou profundidade.

Logo, as intenções de andaimagem destacadas revelam minha atuação na ZDP (Vigotski, 2007) dos integrantes da equipe 1, pois, atuei, justamente, em momentos que representavam limitações dos participantes, a exemplo do comentário feito por 3.A15. Meu auxílio, portanto, serviu como um impulso para que eles fossem além de suas próprias capacidades (Vigotski, 2001) e considero que esse é um dos meus propósitos enquanto docente.

No que concerne aos meios de andaimagem, os identificados foram:

- *evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero;*
- *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita;*
- *manifestar avaliação sobre uma sugestão;*
- *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico;*
- *sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa;*
- *retomar explicações e/ou discussões orientadas pelo professor durante as aulas do projeto;*
- *fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto;*
- *dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos;*
- *sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero; e*

- *sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita.*

O meio *evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero* foi o que teve maior frequência de aparecimento no excerto, tendo sido introduzido mais vezes por mim que pelos discentes. Trata-se de uma ação com contribuição direta para favorecer a internalização (Vigotski, 2007) das partes composicionais da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) pelos alunos, pois entendo que, quanto mais são citadas e discutidas, aumentam-se as chances de que passem a integrar os processos intrínsecos dos aprendizes (Vigotski, 2007).

Na maioria das vezes em que o meio de andaimagem em foco apareceu, ele acompanhou a ação de *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico*, introduzido exclusivamente por mim no excerto conversacional. A partir disso, compreendo que, ao ler a reescrita em elaboração pela equipe 1, verificando, em voz alta, a adequação do parágrafo aos elementos estruturais da proposta interventiva (Brasil, 2019f, 2023a), além de demonstrar a postura crítico-reflexivo-analítica que um revisor textual precisa ter, também colaborei reforçando as especificidades do gênero do discurso (Bakhtin, 2016) que é objeto de estudo no projeto de ensino.

Sendo assim, entendo que minha atuação ajudou os estudantes a compreenderem melhor o gênero discursivo em estudo e suas condições de produção, fatores considerados por Menegassi e Gasparotto (2019) como essenciais para a realização de uma revisão dialógica. Ademais, a forma como procedi à leitura do parágrafo, no momento da revisão, serve como um exemplo de comportamento de revisor, que pode ser internalizado (Vigotski, 2007) e imitado (Vigotski, 2001) pelos participantes.

Nesse sentido, destaco o meio *sugerir manutenção, acréscimo, supressão ou substituição de algum elemento relacionado à estrutura composicional do gênero*, presente em 17.P. Ele decorre da análise que fiz, junto à equipe, do parágrafo que estava em (re)construção e demonstra minha contribuição, atuando na ZDP (Vigotski, 2007) dos alunos, por meio de uma recomendação de acréscimo de um item para aprimorar sua reescrita, no intuito de que ela contemplasse todos os elementos necessários à sugestão de resolução para a problemática do texto dissertativo-argumentativo do Enem (Brasil, 2019f, 2023a).

Outro resultado da leitura analítica que fiz da proposta de reescrita em

construção pelo grupo 1 aparece no meio de andaimagem *sugerir/orientar forma de proceder a ser adotada pelo grupo na execução da tarefa*. Isso porque, com base na constatação da ausência do efeito e do detalhamento na estruturação do parágrafo (Brasil, 2019f, 2023a), eu dou uma primeira sugestão (17.P) que, sendo recusada pelo coletivo de educandos, engendra a apresentação de recomendações alternativas (19.P).

Esse movimento evidencia que ajo como coautor dos estudantes, respeitando sua autonomia, bem como o direito de efetuarem escolhas do que consideram mais proveitoso para a construção de seu texto (Ciavolella; Menegassi, 2021; Geraldí, 1996, 1997 [1991], 2012a [1984]). Ademais, a oferta de opções adicionais para que a equipe produza o parágrafo em atendimento aos requisitos avaliativos do Enem (Brasil, 2019f, 2023a) põe em destaque a estabilidade relativa dos gêneros discursivos apontada por Bakhtin (2016), visto que minha conduta enfatiza a existência de mais de uma possibilidade para dar forma à redação. A internalização (Vigotski, 2007) disso pelos discentes pode desenvolver neles a ousadia para experimentarem variados modos de organização de suas produções textuais (Breidenbach, 2006), ajudando-os no aperfeiçoamento de eventuais partes problemáticas de seus escritos no momento da revisão independente.

Ainda no tocante às sugestões que dei aos alunos, é válido discutir sobre o meio de andaimagem *retomar explicações e/ou discussões orientadas pelo professor durante as aulas do projeto*, introduzido por mim, no fragmento em análise. A referência explícita a uma orientação já dada durante as aulas do projeto de ensino (17.P) estabelece uma oportunidade extra para que essa informação seja internalizada (Vigotski, 2007) e, no caso de estudantes que já tenham se apropriado dela, a ocasião serve para enfatizar o aporte daquele conhecimento para a realização da reescrita. Analiso, também, que essa retomada evidencia a imbricação do que os discentes estudaram nas aulas teóricas com a parte prática do curso, por meio de uma relação dialógica (Bakhtin, 2015, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) instaurada entre dois enunciados meus produzidos em contextos diferentes.

É preciso considerar, também, a existência, no trecho de conversação em foco, de relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) não manifestadas de forma explícita. Um exemplo disso está no turno 23.A21, que contém a expressão “cascata”. Durante as aulas expositivas-dialogadas, recorri à expressão aludida para descrever situações em que o autor da redação opta por

oferecer um detalhamento do efeito em sua proposta interventiva (Brasil, 2019f). Sendo assim, o enunciado de A21 vincula-se dialogicamente ao meu, devido ao emprego de um vocábulo que outrora foi utilizado em meu discurso. O elo entre os enunciados, contudo, só pode ser constatado mediante o conhecimento de aspectos contextuais extraverbais anteriores à enunciação (Volóchinov, 2019).

Circunstâncias como a descrita sinalizam a diversidade de vozes reconhecíveis nas práticas pedagógicas do projeto de ensino, que constituem a heterodiscursividade (Bakhtin, 2015; Santana; Nascimento, 2018; Santos; Lopes; Moraes, 2022), possibilitando a acomodação de uma fala minha em um enunciado de A21. Isso indica a internalização (Vigotski, 2007) e a mobilização de uma especificidade do texto dissertativo-argumentativo do Enem pelo participante em questão, conhecimento esse que pode ser aproveitado no momento de produzir ou de revisar suas próprias produções.

Quanto a *fazer perguntas que guiem, indutivamente, o raciocínio dos demais a fim de levá-los a uma determinada conclusão sobre algum aspecto do texto e dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos*, ambos os meios de andaimagem evidenciam aspectos representativos de minhas intervenções ao longo das conversas com os discentes. Nesse sentido, eu buscava agir no intuito de provocar a reflexão sobre a escrita em curso por meio de questionamentos, oportunizando, dessa forma, o desenvolvimento da autonomia de pensamento dos estudantes para que eles chegassem às conclusões necessárias ao aperfeiçoamento do texto-base (29.P), sem furtar-me, contudo, de dar explicações mais sistematizadas quando considere necessário e importante fazê-lo (31.P).

Dessa feita, entendo que se instaurava uma alternância entre momentos em que eu direcionava mais a construção da reescrita e outros em que os estudantes ficavam mais responsáveis pela tarefa, observando, assim, a contingência, apontada por Van de Pol *et al.* (2012) e por Van de Pol, Mercer e Volman (2019) como uma das características da andaimagem.

Em uma análise geral do *corpus*, não constatee preocupação semelhante nas interações alunos-alunos. Uma provável razão para isso pode ser a diferença de papéis exercidos por mim e por eles. Enquanto docente, preocupava-me em não resolver as tarefas pelos estudantes, mas em incentivá-los a encontrar formas de reescrever os textos-base, porém, pela ótica dos educandos, suponho que

sugestões objetivas, detalhadas e completas fossem valorizadas pelos demais membros de um agrupamento devido a seu potencial de contribuir para a qualidade do produto final – a reescrita.

Nessa esteira, julgo pertinente enfatizar que o meio de andaimagem *sugerir item lexical e/ou estrutura frasal a ser adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita* foi introduzido mais frequentemente pelos alunos que por mim, no fragmento conversacional em foco. Avalio que isso aconteceu devido ao fluxo geral identificado nas interações, que partia de uma sugestão minha, contendo o início de alguma construção frasal. Posteriormente, então, os estudantes pensavam nas possíveis formas linguísticas para completar a construção do período.

Assim, embora eu tenha feito algumas colaborações relativas ao estilo do enunciado, como no meio de andaimagem *sugerir que um elemento ou estratégia de coesão textual seja adicionado(a), substituído(a) ou suprimido(a) na reescrita* (29.P), minhas intervenções estiveram mais focadas na questão composicional (Bakhtin, 2016), estabelecida como central para a estação 3, ficando a parte estilístico-gramatical mais sobre a responsabilidade dos discentes.

Outra ação predominantemente exercida pelos alunos foi a de *manifestar avaliação sobre uma sugestão*. Esse meio de andaimagem foi introduzido, sobretudo, em resposta às minhas sugestões relativas a procedimentos a serem adotados pela equipe (18.A15 e 20.A17). Isso demonstra a coexistência de dois papéis no fragmento de conversação analisado: i) o meu, que envolve ler, analisar e sugerir implementações à reescrita da equipe; e ii) o dos educandos, que avaliam a pertinência das recomendações dadas e, a partir disso, optam por sua (não) implementação.

Ademais, verifico que o ambiente no qual se dava a interlocução dos discentes comigo era democrático, pois eles não se sentiam na obrigação de acatar uma indicação apenas porque ela vinha de mim, mas se sentiram confortáveis em expressar livremente suas discordâncias quando as tiveram. Entendo que essa atmosfera é importante para que os estudantes sintam-se à vontade para expor tanto o que já sabem sobre a produção de textos, quanto para trazerem suas dificuldades a fim de que sejam objeto de atuação minha e dos colegas de grupo, o que pode ser um contributo para o desenvolvimento desses participantes como escritores.

Embora o cerne desta análise seja a conversa estabelecida entre os alunos e

mim, ressalto que alguns dos meios de andaimagem aludidos também podem ser reconhecidos no material de suporte que ofertei à equipe. Quanto a isso, uma das principais funções do mapa mental que elaborei foi, justamente, a de destacar os cinco itens que precisam ser contemplados na proposta de resolução/mitigação do problema (Brasil, 2019f, 2023a), caracterizando, assim, o meio de andaimagem *evidenciar os elementos constituintes da estrutura composicional do gênero*. No impresso, cada uma das unidades constitutivas foi acompanhada de uma explicação, o que se configura como *dar explicações sobre conceitos relacionados a aspectos linguísticos, textuais ou discursivos*. Por fim, no verso da folha em que constava o esquema, havia um parágrafo interventivo seguido de comentários analíticos, ensejando, portanto, o meio *exemplificar o emprego de raciocínio analítico-avaliativo (de partes) do texto em relação a um aspecto específico*. Dito isso, concluo que, não apenas as minhas falas consistiram em andaimes para o desenvolvimento dos participantes como produtores da redação do Enem, mas também minhas ações docentes, como elaborar/selecionar materiais para respaldar a realização das atividades.

A seguir, apresento, no Quadro 38, a reescrita realizada pela equipe 1.

Quadro 38 – Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 3, ciclo 1 (transcrição)¹⁰⁸

05 ¹⁰⁹ Diante deste cenário, é necessário que a Justiça Federal 06 garanta igualdade e inclusão social por meio da im- 07 plantação de leis, e seu cumprimento rigoroso. Causando 08 assim uma maior conscientização da população brasilei- 09 ra para que tenhamos [x] uma sociedade mais respeito- 10 sa e igualitária.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Constato, como aspecto aperfeiçoado pela reescrita, que o grupo 1 conseguiu contemplar os cinco componentes requeridos pela estrutura organizacional da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4). Nela, identifico, conforme Brasil (2019f, 2023a): agente (“[...] Justiça Federal” – Quadro 38, linha 05), ação (“[...] garanta igualdade e inclusão social” – Quadro 38, linha 06), modo ou meio (“[...] por meio da implantação de leis, e seu cumprimento rigoroso” – Quadro 38, linhas 06-07), efeito (“Causando assim uma maior conscientização da população brasileira” – Quadro 38, linhas 07-09) e detalhamento do efeito (“[...] para que tenhamos [x]

¹⁰⁸ O texto original, manuscrito, pode ser consultado no Anexo E (item 6.1, p. 289).

¹⁰⁹ O grupo havia feito uma primeira reescrita que, posteriormente, foi descartada, por isso o texto inicia na linha 05.

uma sociedade mais respeitosa e igualitária” – Quadro 38, linhas 09-10). Diante disso, compreendo que o objetivo principal estipulado para a estação 3 foi atingido pelo coletivo de estudantes.

Vejo que também houve aprimoramentos para além do solicitado na referida estação. A adição de uma expressão conectiva no início do parágrafo (Quadro 38, linha 05) denota a compreensão e a internalização (Vigotski, 2007) dos estudantes de aspectos referentes à competência 4 (Brasil, 2019e, 2023a). Isso demonstra que os educandos conseguem recuperar e, por meio de imitação (Vigotski, 2001), aplicar conhecimentos desenvolvidos em outras situações didáticas ao longo do projeto de ensino às reescritas que realizam.

Apesar das melhorias evidentes na reescrita, vejo que a relação entre o endurecimento das leis e o efeito pretendido de conscientizar os brasileiros sobre o racismo pode ser objeto de reflexão em relação ao que a equipe 1 propôs para solucionar/mitigar a problemática. Seria pertinente, em minha análise, a proposição de uma ação complementar, de caráter educacional e preventivo, uma vez que as leis atuam apenas quando os crimes raciais já estão consumados e muito sofrimento já foi provocado nas vítimas. Ressalto, contudo, que não tratei desses aspectos com os estudantes, pois, no momento da leitura da reescrita com toda a turma, ative-me à estrutura composicional (Bakhtin, 2016) do parágrafo.

O fato de que fazer alterações segundo as reflexões que apontei anteriormente não modificaria em nada a pontuação máxima que o texto receberia na competência 5 (Brasil, 2019f, 2023a) indica que a matriz avaliativa do Enem não exige dos candidatos um alto nível de reflexão crítica sobre formas de solução para a problemática-tema. Nesse sentido, entendo que eu poderia ter explorado um pouco mais essas considerações críticas sobre as sugestões de mitigação para o problema com o fito de suprir essa lacuna, mas deixei de fazê-lo devido a uma preocupação com o tempo reduzido destinado às assembleias de leitura analítica das reescritas com todos os participantes.

No último subtópico desta caminhada analítica, debruço-me sobre as modificações feitas na primeira versão da redação por um dos integrantes do grupo 1 em sua reescrita individual final e sobre como elas podem indicar o desenvolvimento do aluno como produtor e revisor textual mediante a internalização (Vigotski, 2007) e a imitação (Vigotski, 2001) de pontos abordados nas interações que teve com os parceiros de trabalho e comigo durante sua passagem pelas

rotações por estações.

3.2.3.3 Estrutura composicional: comparação entre primeira versão e reescrita individual

O Quadro 39, a seguir, traz a versão inicial seguida da reescrita individual do texto dissertativo-argumentativo produzido por A21 em atendimento à derradeira proposta de produção do projeto de ensino. A problemática abordada foi a fome no Brasil.

Quadro 39 – Primeira versão e reescrita do texto de A21 produzidas na terceira proposta de produção textual (transcrição)¹¹⁰

Primeira versão
01 O Brasil [x] apresenta uma má distribuição [x] econômica gerando assim 02 altos índices de [x] pobreza e fome. Sabendo disso, é necessario enten- 03 der os motivos da fome no Brasil e buscar 04 caminhos para combate-la. 05 A priori, é importante destacar uma das causas da 06 fome no Brasil que, é a desigualdade social presente no 07 nosso pais. Em um [x] dos episódios do desenho animado 08 “Pica-pau”, vemos a personagem [x] principal, em situação de 09 fome, e o seu vizinho Leôncio, em fartura [x], [x] ele come 10 na frente de Pica-pau e o provoca. Hodiernamente no Brasil, 11 nos deparamos com situações semelhantes em que, pessoas 12 “ricas” discriminam e ridicularizam pessoas que sofrem com a 13 fome. 14 A posteriori, discutiremos sobre a condição da pande[x]mia 15 que agravou muito o quadro de fome no Brasil. Com o 16 surgimento da covid-19 e a quarentena os brasileiros 17 enfrentaram o desemprego resultado delas, muita empresas faliram 18 deixando assim milhares de pessoas sem renda suficiente para 19 comprar a propria comida. 20 Portanto, é necessario que as grandes empresas brasileiras 21 como o Banco do Brasil, a Petrobras, a JBS e a Ambev, combatam 22 a desigualdade social por meio da geração de emprego sem a 23 obrigatoriedade de experiencia, assim sendo, todas as pessoas 24 terão oportunidades no mercado de trabalho e poderão 25 comprar comida e alimentar seus familiares.
Reescrita
01 O Brasil apresenta uma má distribuição econômica gerando 02 assim altos índices de pobreza que, é uma das principais causas

¹¹⁰ Os textos originais, manuscritos, podem ser consultados no Anexo F (itens 3 e 3.1, p. 294-295). Originalmente, A21 escreveu sua redação usando letras de fôrma maiúsculas. Optei por transcrever empregando as maiúsculas apenas para início de período e nomes próprios, pois considero que, assim, a leitura fica menos cansativa.

03 da fome no nosso país. Sabendo disso, é necessário entender as
 04 causas da fome no Brasil e buscar caminhos para combatê-la.
 05 Primeiramente, é importante destacar uma das principais
 06 causas da fome no Brasil, a desigualdade social presente na
 07 nação. Um exemplo disso está na animação “Pica-pau” que,
 08 mostra a personagem principal, em situação de fome, e o seu
 09 vizinho Leôncio, em fartura, o vizinho come e esbanja na
 10 frente de Pica-pau e o provoca. Hodiernamente no Brasil
 11 nos deparamos com situações semelhantes em que, pessoas
 12 “ricas” discriminam e ridicularizam pessoas que sofrem com a
 13 fome ao invés de ajuda-las partilhando de sua fartura.
 14 Em segundo plano, discutiremos sobre a condição pandêmica
 15 que passamos no ano de 2020 que, agravou muito o
 16 quadro da fome no Brasil. Com o surgimento da
 17 covid-19 e da quarentena os brasileiros enfrentaram o
 18 desemprego resultado delas. Muitas empresas faliram deixando
 19 assim milhares de pessoas sem renda suficiente para comprar
 20 a própria comida.
 21 Logo, é necessário que, as grandes empresas brasileiras,
 22 como o Banco do Brasil, a Petrobrás, a JBS e a Ambev, **tomem**
 23 **providências contra a fome** através da geração de empregos
 24 sem a obrigatoriedade de experiência, **a própria empresa ofertará**
 25 **um curso preparatório gratuito** e assim todas as pessoas
 26 terão oportunidades no mercado de trabalho e então poderão
 27 comprar comida e alimentar os seus familiares.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como o foco das passagens de interação analisadas nos subitens anteriores esteve na composição da proposta interventiva (Brasil, 2019f, 2023a), observo apenas transformações feitas por A16 em relação a esse aspecto de seu texto.

O Quadro 40 traz a comparação entre o último parágrafo da primeira versão e sua reescrita, com a identificação dos itens estruturantes da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4).

Quadro 40 – Alterações promovidas por A21 em relação à estrutura composicional (Bakhtin, 2016) da proposta interventiva (Brasil, 2019f, 2023a)

Ordem	Primeira versão	Operação linguístico-discursiva (Menegassi, 2016)	Reescrita
1	“Portanto, é necessário que as grandes empresas brasileiras como o Banco do Brasil, a Petrobras, a JBS e a Ambev, combatam a desigualdade ”	substituição	“Logo, é necessário que, as grandes empresas brasileiras, como o Banco do Brasil, a Petrobrás, a JBS e a Ambev, tomem providências contra a fome ” (linhas 21-23).

	social” (linhas 20-22). <u>Agente</u>: “[...] as grandes empresas brasileiras”. <u>Detalhamento do agente</u>: “[...] como o Banco do Brasil, a Petrobras, a JBS e a Ambev”. <u>Ação</u>: “[...] combatam a desigualdade social”.		<u>Agente</u>: “[...] as grandes empresas brasileiras”. <u>Detalhamento do agente</u>: “[...] como o Banco do Brasil, a Petrobras, a JBS e a Ambev”. <u>Ação (nula)</u>: “[...] tomem providências contra a fome”.
2	“[...] por meio da geração de emprego sem a obrigatoriedade de experiência, assim sendo, todas as pessoas terão oportunidades no mercado de trabalho e poderão comprar comida e alimentar seus familiares” (linhas 22-25). <u>Modo/meio</u>: “[...] por meio da geração de emprego”. <u>Detalhamento do modo/meio</u>: “[...] sem a obrigatoriedade de experiência”. <u>Efeito</u>: “[...] assim sendo, todas as pessoas terão oportunidades no mercado de trabalho”. <u>Detalhamento do efeito</u>: “[...] e poderão comprar comida e alimentar seus familiares”.	adição	“[...] através da geração de empregos sem a obrigatoriedade de experiência, a própria empresa ofertará um curso preparatório gratuito e assim todas as pessoas terão oportunidades no mercado de trabalho e então poderão comprar comida e alimentar os seus familiares” (linhas 23-27). <u>Modo/meio</u>: “[...] através da geração de empregos”. <u>Detalhamento do modo/meio</u>: “[...] sem a obrigatoriedade de experiência”. <u>Agente</u>: “[...] a própria empresa”. <u>Ação</u>: “[...] ofertará um curso preparatório gratuito”. <u>Efeito</u>: “[...] e assim todas as pessoas terão oportunidades no mercado de trabalho”. <u>Detalhamento do efeito</u>: “[...] e então poderão comprar comida e alimentar os seus familiares”.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A reescrita de A21 apresenta uma quantidade maior de elementos da recomendação interventiva (Brasil, 2019f, 2023a) que a versão inicial.

Uma possível explicação para isso é que, a substituição da ação presente na primeira versão por uma outra sem validade – a tomada de providências – instaura a necessidade de incluir uma nova ação no texto. O discente faz isso ao final do parágrafo quando adiciona a menção à oferta de um curso preparatório, garantindo, dessa forma, o atendimento aos requisitos da competência 5 (Brasil, 2019f, 2023a).

Avalio que a participação de A21 nas rotações por estações contribuiu para que o educando tenha feito uma primeira versão já adequada aos critérios avaliativos da redação do Enem no que concerne à constituição organizacional (Bakhtin, 2016) da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4). Afirmo isso porque, nas interações analisadas, as unidades constituintes dessa parte específica do texto foram evidenciadas pelos alunos, por mim e pelos materiais de suporte. Ademais, a presença e a adequação dos elementos também foram analisadas nos

textos-base e nas reescritas produzidas pelos grupos.

Todo esse processo permitiu o desenvolvimento, nos participantes, sobretudo em A21, da leitura crítico-reflexivo-analítica, importante para a produção e para a revisão da redação. Avento que, em decorrência disso, o estudante em questão tenha conseguido perceber a conveniência de incluir uma outra ação adicional à reescrita, no intuito de garantir mais concretude à sugestão de resolução/mitigação do problema, afinal de contas, é o próprio A21 que, ao final do trecho de interação alunos-alunos, transcrito no Quadro 34 (34.A21), demonstra reconhecer que “tomar providências” não é uma ação precisa o suficiente.

Verifico, também, a existência de uma correlação entre o que foi discutido no excerto conversacional dos estudantes comigo (Quadro 37 – 23.A21 e 25.P), sobre a possibilidade de incluir um detalhamento para o efeito na construção da “proposta de intervenção” (Brasil, 2023a, p. 4) e a produção textual de A21, visto que, em ambas as versões de sua redação, o aluno lança mão dessa estratégia.

Com base no percurso analítico percorrido até este ponto, entendo que as estratégias de andaimagem identificadas nas interações com os colegas e comigo a partir dos textos-base, bem como no material de apoio, representaram diferentes oportunidades para os participantes refletirem acerca de aspectos da organização composicional (Bakhtin, 2016) da redação do Enem e internalizá-los (Vigotski, 2007).

Além disso, pondero que, nas rotações por estações, ter acesso a variadas formas de atender a essas exigências na produção de enunciados pertencentes ao gênero discursivo (Bakhtin, 2016) – vendo a escrita do autor do texto-base, ouvindo as sugestões de aperfeiçoamento da redação dadas pelos companheiros e por mim – ajudou a aprimorar, no estudante, a consciência da amplitude de caminhos que podem ser percorridos para se chegar a uma produção satisfatória desse texto (Rijlaarsdam; Couzijn; Van den Bergh, 2004).

Avalio que poderia haver uma diversidade maior quanto aos grupos cujas passagens de conversação foram analisadas. Todavia, isso não foi possível em virtude dos diversos critérios adotados para a seleção desses excertos conversacionais (ver capítulo 2, seção 2.3.5). Tenciono, futuramente, apresentar análises a partir de fragmentos interacionais de outras equipes não contempladas nesta tese por meio de artigos, capítulos de livros e/ou comunicações orais em eventos científicos.

A seção vindoura contém minhas últimas considerações sobre a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.

(Freire, 2022, p. 102)

Esta seção apresenta conclusões advindas de minha pesquisa de doutorado.

O estudo tem como objetivo geral, conforme apresentado na Introdução, compreender como as interações dos estudantes de ensino médio integrado, entre si e com o docente, durante a participação em atividades de revisão e reescrita coletivas pautadas pelo modelo de rotação por estações pode desenvolver a autonomia desses aprendizes como revisores de suas próprias produções textuais.

Os objetivos específicos são: i) analisar a contribuição dos andaimes presentes nas interações entre os estudantes e nas deles com o docente, durante as atividades de revisão e reescrita realizadas coletivamente, para o desenvolvimento dos educandos enquanto revisores de textos; e ii) analisar quais aspectos das discussões em grupo aparecem refletidos na produção textual dos estudantes quando eles precisam revisar e reescrever seus próprios textos sem o auxílio de um leitor externo.

Discuto, em primeiro lugar, minhas constatações a respeito de cada um dos objetivos específicos do estudo para, em seguida, evidenciar como eles conduzem ao cumprimento do objetivo geral. A seção termina com a apresentação das contribuições da pesquisa para a área, de algumas limitações, bem como de possibilidades de trabalhos futuros que deem continuidade às discussões.

Com relação ao primeiro objetivo específico, as análises evidenciaram que a revisão e a reescrita realizadas no modelo de rotação por estações contribuíram para que os estudantes atuassem mutuamente na ZDP (Vigotski, 2007) uns dos outros por meio de uma gama de “estratégias de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)¹¹¹. Ademais, percebi uma atmosfera democrática nas conversas entre os colegas, algo apontado por Trupiano (2006) como um fator positivo em tarefas de revisão grupal.

¹¹¹ No original: “scaffolding strategies”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

Embora a prática relatada neste estudo propicie o compartilhamento e a construção coletiva de conhecimento pelos alunos, assim como Araujo (2004) indicou, percebi que há limitações nos saberes dos estudantes. Logo, é natural que as reescritas feitas pelos grupos, em certas ocasiões, não solucionaram satisfatoriamente as inadequações apresentadas pelo texto-base. Por isso, a revisão entre pares não deve ser a única proposta em aulas de produção textual (Araujo, 2004; Mendes, 2020), pois o olhar do professor é relevante para preencher eventuais lacunas não percebidas pelos discentes.

Dessa forma, fica evidente que as interações estabelecidas entre os estudantes e mim também foram valorosas para que eles se desenvolvessem enquanto produtores e revisores do texto dissertativo-argumentativo do Enem, na medida em que eu atuei em suas ZDP (Vigotski, 2007), sobretudo, quando os conhecimentos de um grupo inteiro apresentaram-se limitados pelo fato de não serem especialistas das línguas e linguagens. Nesse sentido, avalio como fundamental a complementação do trabalho de revisão feita por meio dos momentos de análises e discussões que eu conduzi com toda a turma após finalizarem a rotação por estações.

Destaco a existência de diferenças entre as minhas formas de atuação e as dos discentes na colocação das estratégias de andaimagem. Isso é corroborado pelo fato de que, de modo geral, algumas intervenções apareceram com mais frequência em minhas falas que nas dos discentes. Nesse sentido, “intenções de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)¹¹² como a *redução dos graus de liberdade* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976) e a *estruturação cognitiva* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010) foram empregadas mais frequentemente por mim, enquanto os alunos valeram-se mais da *manutenção da direção* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976).

Quanto aos “meios de andaimagem” (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010, p. 276, tradução própria)¹¹³, aqueles envolvendo o fornecimento de explicações

¹¹² No original: “scaffolding intentions”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

¹¹³ No original: “scaffolding means”. Com o fito de tornar a leitura mais fluída, considerar esta referência para todas as demais ocorrências do termo ao longo deste capítulo, de forma que passo a empregar a referida expressão, bem como sua forma no singular, sem uso de aspas, tampouco fazendo chamada de citação.

sobre o texto dissertativo-argumentativo do Enem, sugestões procedimentais e justificativas para as orientações foram introduzidos com mais frequência por mim, enquanto os estudantes destacam-se por contribuições em forma de sugestões envolvendo tanto o estilo, quanto o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero discursivo (Bakhtin, 2016) estudado, bem como de avaliações das indicações dadas pelos demais colegas e por mim.

Essas distinções apontam minha tentativa de dosar a ajuda fornecida aos estudantes, respeitando o princípio da contingência (Van de Pol *et al.*, 2012; Van de Pol, Mercer e Volman, 2019), ora fornecendo os primeiros passos para solucionar um problema ou aprimorar o texto em algum aspecto, deixando sob a responsabilidade da equipe concluir a ação, com o fito de fomentar o desenvolvimento da autonomia do grupo, ora dando explicações mais detalhadas sobre as características do texto dissertativo-argumentativo e indicando procedimentos possíveis de serem realizados.

Outra provável causa para o contraste entre minha conduta e a dos alunos está no fato de que, na condição de quem preparou a aula de reescrita, eu já havia tido acesso ao texto-base, e, por isso, já chegava à sala de aula com possibilidades de resposta pré-definidas para a tarefa.

Já em relação aos estudantes, vejo que seus comentários e sugestões, na maioria das vezes, foram mais diretos, expressando explicitamente a alteração que acreditavam que deveria ser promovida ao texto. Eles não demonstraram ter a preocupação pedagógica de incentivar que o outro chegasse à solução por seus próprios meios. Como integrantes de um grupo que tinha como objetivo o aprimoramento de um parágrafo de uma redação, quanto mais diretos e assertivos fossem, melhor era vista sua contribuição pelos companheiros, já que isso ajudava-os a dar conta da tarefa no tempo que possuíam, bem como contribuía para a excelência do produto final.

Também observei, em alguns educandos, uma tendência a buscarem minha validação em relação ao que haviam proposto como reescrita em seus grupos, a fim de terem maior noção se estavam (ou não) trilhando o caminho adequado. Se, por um lado, isso demonstra que o aprendiz aprecia e reconhece meu papel como conhecedor da redação do Enem e da área de linguagens em geral – o companheiro mais experiente (Vigotski, 2007), por outro, esse comportamento pode estar vinculado a uma concepção tradicionalista de educação, na qual aquilo que o aluno

fala/escreve só é considerado adequado a partir da declaração do docente. A isso, ainda pode subjazer uma prática na qual o discente deve escrever o que o professor gostaria que ele escrevesse, e não, de fato, aquilo que ele pensa (Geraldi, 1997 [1991], 2012a [1984]).

Entendo, contudo, que manifestações da racionalidade tradicionalista de educação pelos estudantes sejam esperadas no contexto de geração dos dados por ser, muitas vezes, em atmosferas assim, que o percurso de formação dos discentes tenha se dado.

Outrossim, merece destaque o meu papel não apenas como o sujeito mais experiente (Vigotski, 2007) nas questões linguístico-discursivas, mas também como aquele responsável por escolher os caminhos metodológicos que constituem oportunidades para o desenvolvimento dos estudantes (Gasparotto, 2020). Afinal de contas, detenho conhecimentos didáticos que me permitem propor e organizar práticas educativas que favoreçam a ampliação do conhecimento dos participantes. Por isso, os dados do estudo reafirmam a imprescindibilidade do educador como agente que contribui para que os saberes sejam desenvolvidos da melhor forma possível, sendo muito mais que um mero supervisor, ou acompanhante das atividades em sala de aula.

Quanto ao segundo objetivo específico, qual seja, analisar quais aspectos das discussões em grupo aparecem refletidos na produção textual dos estudantes quando eles precisam revisar e reescrever seus próprios textos sem o auxílio de um leitor externo, ele relaciona-se à conclusão da transferência de responsabilidade (Van de Pol *et al.*, 2012; Van de Pol; Mercer; Volman, 2019; Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010), pois é o momento em que a intervenção dos colegas, bem como a minha, cessam para dar lugar à atividade dos participantes.

A observação das “operações linguístico-discursivas” (Menegassi, 2016, p. 207) levadas a cabo pelos estudantes nas reescritas que fizeram sem intervenção de qualquer outra pessoa leva-me a compreender que várias dessas transformações relacionam-se a falas do próprio autor/revisor durante as discussões com seu coletivo de trabalho ou às contribuições dadas por outras pessoas – pelos demais parceiros ou por mim – ao longo da realização das tarefas nas estações, incidindo sobre questões de estilo, conteúdo temático e estrutura composicional (Bakhtin, 2016). Isso evidencia que a aptidão para promover ajustes ao próprio texto foi uma construção colaborativa e, por isso, a coletividade integra o fazer aparentemente

desassistido dos discentes.

Saliento, ainda, que, em sua maioria, as modificações feitas pelos cursistas em suas próprias redações conduziram à melhoria ou mantiveram o mesmo nível de qualidade da primeira versão, evidenciando, assim, a internalização (Vigotski, 2007) dos estudantes quanto às características do texto dissertativo-argumentativo. Ademais, verifiquei que houve mais transformações referentes ao estilo e ao conteúdo temático em comparação com as que envolveram a estrutura composicional (Bakhtin, 2016), muito provavelmente, devido à pouca maleabilidade característica da organização textual da redação do Enem.

Diante do exposto, compreendo que o objetivo geral da investigação foi atingido, pois a análise dos dados gerados permite concluir que as interações das quais tomaram parte, quer com seus companheiros de grupo, quer comigo, colaboraram para que os discentes pudessem desenvolver-se como produtores e revisores da própria redação, a partir da leitura, da revisão e da reescrita de produções alheias, percorrendo, portanto, o caminho identificado por Vigotski (2001, 2007), que parte do âmbito do interpessoal para o do intrapessoal.

Nesse sentido, a dinâmica estabelecida ajudou os educandos a tornarem-se mais autônomos para revisar sua própria escrita, a partir das colaborações recebidas, internalizando (Vigotski, 2007), e, posteriormente, imitando (Vigotski, 2001) a forma de leitura que deveriam empregar no momento de fazer a revisão e a reescrita.

Nas conversas, constatei as seguintes contribuições para a formação dos discentes como revisores textuais: i) reafirmação e retomada de características do gênero discursivo (Bakhtin, 2016) trabalhado; ii) consideração do interlocutor/destinatário (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011) para a tomada das decisões de reescrita; iii) incentivo à experimentação com as diversas formas de construção de orações e períodos (Costa Val *et al.*, 2009; Fiad, 2006, 2009), caracterizando um aporte para o desenvolvimento da coragem de arriscar-se no uso da escrita (Breidenbach, 2006); iv) compartilhamento de sugestões procedimentais a serem adotadas para realizar a (re)escrita; v) discussões sobre a pertinência das informações constantes no texto, considerando o intuito discursivo (Bakhtin, 2016) da equipe; e vi) presença de um olhar crítico-reflexivo-analítico frente ao texto-base e às sugestões de reescrita aventadas.

Ressalto, também, minha observação, registrada nas notas de campo, de que

as interações entre os estudantes, durante as revisões e as reescritas coletivas, costumavam contemplar aspectos para além dos estabelecidos como centrais em uma determinada estação, o que aponta para o fato de que a participação e o engajamento dos educandos, nas tarefas propostas, sempre traziam-lhes algum benefício, no que tange à consolidação de sua autonomia como revisores e produtores de textos, pois, mesmo nos casos em que não logravam êxito na reescrita do aspecto solicitado na estação pela qual estavam passando, outras questões linguísticas, textuais e/ou discursivas foram objeto de análise e discussão pelo grupo.

Além disso, compreendo que o modelo de rotação por estações (Christensen; Horn; Staker, 2013), adotado para conduzir a prática de revisão e de reescrita, foi benéfico aos estudantes por ampliar a quantidade de andaimes (Wood; Bruner; Ross, 1976) colocados em comparação com a revisão em forma de comentários escritos feitos exclusivamente pelo professor. Assim, os textos-base, os materiais de apoio, e as fichas de instruções, com suas perguntas orientadoras também favoreceram que os participantes pudessem, gradativamente, desenvolver uma conduta de leitura crítico-reflexivo-analítica diante das produções escritas com as quais puderam estabelecer contato ao longo das estações.

Diante disso, fica evidente que os materiais que produzi para utilização nos encontros, de modo semelhante ao que concluíram Ramirez e Munevar (2018), atuaram na ZDP (Vigotski, 2007) dos participantes. Evidencio, portanto, o contributo de cada um desses elementos para o desenvolvimento dos cursistas como produtores e revisores textuais no âmbito específico da minha investigação.

Os textos-base eleitos para figurar em cada uma das estações consistiram em andaimes (Wood; Bruner; Ross, 1976) pois eram redações reais, cujos pontos que estavam adequados ao contexto enunciativo poderiam servir de inspiração para as produções futuras dos alunos, enquanto as inadequações ali presentes, ao serem objeto de atenção na tarefa de reescrita em grupo, permitiam que os educandos não só aprendessem o que evitar em suas produções vindouras, mas também quais pontos verificar ao revisarem seus textos como leitores crítico-reflexivo-analíticos.

Adicionalmente, a ciência de que algumas redações seriam selecionadas para serem reescritas nas estações chamou atenção dos participantes para o fato de que eles não estavam escrevendo apenas para mim, pois havia possibilidade de que seu texto fosse lido e discutido por toda a turma, caso selecionado para uma

determinada estação de revisão e reescrita; ou de que fosse divulgado no perfil de Instagram do projeto de ensino (@projeto.redativa). Dessa forma, as aulas caracterizaram-se como uma prática da produção de textos (Geraldi, 1997 [1991]), conferindo um caráter dialógico à escrita, como apontam Araujo (2004), Menegassi e Gasparotto (2019).

Os materiais de apoio oferecidos no início de cada estação (vídeos do YouTube, *podcasts*, *screencasts*, mapas mentais e *handouts*) também tiveram fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes. Em primeiro lugar, os referidos recursos colaboraram para que os cursistas assumissem a postura de revisores de sua própria escrita, pois, de modo geral, levaram-nos a direcionar sua atenção aos pontos mais importantes que uma produção textual adequada às características que o gênero discursivo (Bakhtin, 2016) em estudo precisava apresentar. Ademais, esses instrumentos de apoio cooperaram para o aprimoramento dos participantes também como produtores do texto dissertativo-argumentativo do Enem, por compartilharem procedimentos possíveis de serem utilizados na produção desse texto.

Esses materiais, portanto: i) demonstraram aos educandos a postura de leitor crítico-reflexivo-analítico esperada para revisar uma redação e identificar possibilidades e/ou necessidades de melhoria nela (Aliberti, 2013; Araújo, 2004; Garcez, 1998; Mendes, 2020; Menegassi, 2010; Passarelli, 2012; Philippakos; MacArthur, 2016; Philippakos, 2017), de forma que, por intermédio deles, essa atitude podia ser, paulatinamente, internalizada (Vigotski, 2007) e imitada (Vigotski, 2001) pelos discentes; ii) indicaram o que o texto dissertativo-argumentativo precisava contemplar, segundo as competências avaliadas na redação do Enem (Brasil, 2023a), assim, chamando atenção dos cursistas para os critérios que precisavam ser levados em conta no momento da revisão; iii) compartilharam estratégias que poderiam ser utilizadas pelos estudantes na produção e na reescrita de partes específicas do texto, permitindo, no caso de alguns vídeos, o acompanhamento da construção de alguns parágrafos junto ao interlocutor; iv) potencializaram as relações dialógicas (Bakhtin, 2002, 2016; Sobral, 2009; Volóchinov, 2017) ao trazer enunciados produzidos por interlocutores externos para o interior da sala de aula, permitindo acesso a estratégias para produzir adequadamente a redação do Enem; e v) atuaram como multiplicadores da minha presença durante as aulas, uma vez que, quando esses materiais eram produzidos

por mim, a interação dos educandos com meus enunciados se dava em várias estações simultaneamente. Isso, somado à minha presença física em sala de aula, potencializou minha atuação na ZDP (Vigotski, 2007) dos alunos.

No que diz respeito às fichas de instruções disponibilizadas em cada estação, além de dar o comando da atividade, esse instrumento de orientação passou, a partir do segundo ciclo de rotação por estações, a contar com apontamentos e questionamentos que auxiliavam os estudantes no reconhecimento dos problemas apresentados pelos textos-base, bem como incentivavam as equipes a interagirem para buscar meios de melhorar o texto. Logo, avalio que a elaboração das instruções com o acréscimo dos apontamentos e das perguntas orientadoras também contribuiu para o processo de internalização (Vigotski, 2007) da atitude de leitores crítico-reflexivo-analíticos necessária para revisar, inicialmente, as redações dos colegas e, posteriormente, as próprias produções dos estudantes.

Também julgo pertinente discutir sobre a organização das revisões e das reescritas em estações. Com essa proposta, os estudantes puderam concentrar-se em revisar e reescrever os trechos das redações do Enem com foco em uma especificidade desse gênero discursivo (Bakhtin, 2016) por vez, tal qual orientado por Costa Val *et al.* (2009), Fiad (2006), Rijlaarsdam, Couzijn e Van den Bergh (2004). Isso foi possível porque cada uma das estações centrava-se em torno de um aspecto diferente dentre os considerados na avaliação do texto dissertativo-argumentativo no contexto do exame nacional. Assim, a dinâmica mencionada consistiu em uma intenção de andaimagem de *redução dos graus de liberdade* (Van de Pol; Volman; Beishuizen, 2010; Wood; Bruner; Ross, 1976), já que esse procedimento facilitava a tarefa para os educandos que, ao invés de terem que revisar o texto na íntegra, analisando sua adequação em todas as competências (Brasil, 2023a), podiam dedicar-se a apenas uma delas em cada estação.

Em face do exposto, considero comprovada a tese de que a participação dos estudantes em atividades de revisão e de reescrita, em grupos, organizadas a partir de uma metodologia ativa ligada à educação híbrida, o modelo de rotação por estações, em conjunto com as ações realizadas pelo docente ao longo da atividade educativa, contribui para o desenvolvimento da autonomia desses discentes enquanto revisores de seus próprios textos.

Como aportes à área da educação linguística advindas desta pesquisa, destaco, em primeiro lugar, o fato de o trabalho abordar um modo alternativo para

propor a revisão e a reescrita em sala de aula, empregando o modelo de rotação por estações (Christensen; Horn; Staker, 2013), em complemento à revisão feita pelo docente, de modo que outros educadores possam inspirar-se na forma de trabalho que propus junto aos cursistas, analisando-a e adaptando-a a seus contextos de atuação. Nesse sentido, avalio que minha pesquisa contribui para avanços na formação de professores de línguas.

Em segundo lugar, o estudo demonstra uma possibilidade de trazer uma metodologia ativa para as aulas de produção textual em língua materna de um modo que evite o individualismo (Smolka, 2008) e a competitividade (Mendes, 2020) característicos do pensamento neoliberal, já que, durante as atividades, os estudantes precisaram compartilhar e colaborar com ideias, conhecimentos e estratégias para revisar e reescrever os textos-base.

Em terceiro lugar, ressalto que o estudo apontou a relevância da atuação do professor para o desenvolvimento da autonomia dos discentes. Isso porque o docente é o indivíduo com mais experiência na sua área de atuação (Vigotski, 2007) e também é o responsável pelas decisões de ordem didático-metodológicas das aulas (Aliberti, 2013; Gasparotto, 2020). Assim, por mais que, aparentemente, o educador ocupe o segundo plano durante atividades nas quais os alunos trabalham em grupos, ele conserva sua imprescindibilidade para a ampliação de saberes dos educandos.

No decorrer dos encontros, houve momentos em que eu ensinei, expliquei e orientei, mas também houve aqueles em que os discentes realizaram essas ações. Enquanto docente em exercício, aprendi sobre como ensinar aquele grupo específico de alunos a produzir o texto dissertativo-argumentativo segundo as normas do Enem, mediante a observação e a escuta (Freire, 2016) das manifestações dos cursistas. Pude saber, também, de filmes, séries e personalidades que faziam parte do universo dos estudantes, mas que eu desconhecia. Além disso, aprendi sobre os sonhos, os objetivos e as inquietações em relação ao futuro acadêmico e profissional de alguns participantes. Desta feita, também considero a horizontalização verificada entre o meu papel e o dos alunos (Freire, 2016, 2022) como um quarto contributo da pesquisa.

Em quinto lugar, aponto que os meios de andaimagem identificados a partir da análise das gravações em áudio caracterizam intervenções possíveis de acontecerem em atividades de revisão e de reescrita em grupos. Diante disso, a

adaptação que realizei do quadro teórico proposto por Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010)¹¹⁴ pode ser reutilizada em outros estudos que analisem situações didáticas semelhantes à desenvolvida nesta tese ou ser tomada como objeto de análise por pesquisas que coadunem andaimagem (Wood; Bruner; Ross, 1976) e produção de textos, além de oferecer apoio para orientar a atuação de professores e estudantes em aulas de revisão e reescrita textuais.

Em sexto lugar, aponto uma contribuição de ordem pessoal, para a minha formação profissional, pois a proposição e o desenvolvimento do projeto de ensino “Redativa: a redação do Enem por meio de metodologias ativas” colaborou para desconstruir práticas até então sedimentadas em meu fazer docente, associadas a uma educação bancária (Freire, 2016, 2022). Antes da geração de dados para a investigação, eu dava passos tímidos no sentido da horizontalização entre o papel dos alunos e o meu, como a proposição de seminários e apresentações orais, mas sempre receoso de abrir mão do papel de protagonista da aula. Em face disso, conduzir aulas de revisão e de reescrita utilizando os princípios metodológicos da rotação por estações (Christensen; Horn, Staker, 2013) representou uma experiência nova, desafiadora e, ao final, muito gratificante para mim.

Não obstante, compreendo que a investigação não esteve livre de limitações. Nesse sentido, considero que o tempo de 30 minutos proposto para a conclusão de cada estação foi insuficiente em certos casos, pois, além de ler o texto-base, analisá-lo, reescrevê-lo e passar a reescrita à limpo para entregar para mim, os grupos precisavam fazer a leitura da ficha de instruções e, em algumas estações, assistir a vídeos ou ouvir *podcasts* nesse intervalo. Em razão de ter um cronograma limitado, devido à necessidade de concluir o projeto de ensino no primeiro semestre letivo de 2023¹¹⁵, não foi possível alterar o tempo determinado para cada estação, uma vez que, para isso, seria preciso realizar encontros extras.

Em decorrência dessa limitação temporal, tive que ressaltar, diversas vezes, durante as aulas, a importância de que os recursos audiovisuais fossem consumidos na íntegra e com atenção, pois observei que alguns grupos deixaram de apreciar adequadamente esses materiais devido ao receio de não conseguirem concluir a

¹¹⁴ Vide Quadro 3, capítulo 1.

¹¹⁵ Não considerei plausível estender o final do projeto para o segundo semestre de 2023, pela demanda de realizar a seleção e a análise do grande volume de dados gerados para, então, poder escrever esta tese. Ademais, naquela ocasião, havia previsão de que, no segundo semestre letivo daquele ano, eu fosse contemplado com o afastamento das atividades docentes para o doutorado, o que, de fato ocorreu.

tarefa dentro do tempo de que dispunham.

O tempo, também de 30 minutos, reservado para as sessões de leitura das reescritas com toda a turma, ao final de cada aula de rotação por estações, mostrou-se igualmente insuficiente, pois era necessário que os discentes e eu, conjuntamente, lêssemos e analisássemos 15 parágrafos¹¹⁶ nesse íterim. A rapidez com que a leitura analítica era realizada, em alguns momentos, fez com que aspectos inadequados ou passíveis de aprimoramento presentes nas reescritas grupais deixassem de ser apontados às equipes, por não terem sido percebidos por mim nem pelos estudantes.

O fato de que os educandos não receberam orientações específicas sobre as melhores formas de se portarem nas discussões em grupo fez com que, algumas vezes, suas sugestões viessem desacompanhadas de uma justificativa (Araujo, 2004) que evidenciasse aos demais a importância da alteração que estava sendo sugerida ou de que forma ela melhora o parágrafo. A relevância de realizar uma preparação prévia com os alunos antes das revisões com os pares é abordada por Philippakos e MacArthur (2016), bem como por Philippakos (2017), contudo, isso não foi implementado no projeto de ensino devido ao fato de que fiz a leitura dos artigos citados quando já estava concluída a etapa de geração de dados.

Outra limitação que percebi relaciona-se à pouca participação de alguns estudantes nas interações em seus respectivos grupos, algo também percebido no estudo de Mendes (2020). Embora tenham sido reduzidos esses casos, nesta investigação, eles podem ser indicativos de que: i) nem todos os cursistas se sentiram suficientemente confortáveis nos grupos para os quais foram designados; ii) nem todos estavam dispostos a compartilhar suas ideias e seus saberes com os demais, em decorrência de tendências individualistas (Smolka, 2008) e competitivas (Mendes, 2020); e iii) alguns participantes sentiram-se inseguros para expor suas ideias, por não considerarem que tinham bom rendimento em atividades de produção textual. Visando a mitigar os prejuízos causados por esses fatores, em todos os encontros, enfatizei oralmente às equipes a importância do compartilhamento de ideias uns com os outros, não apenas para a obtenção de êxito na realização das tarefas, mas, principalmente, para o aprimoramento de cada estudante enquanto produtor de textos.

¹¹⁶ Em cada encontro em que era realizada a rotação por estações, 5 grupos percorriam 3 estações, totalizando 15 parágrafos reescritos.

Ainda no que diz respeito às limitações, considero necessário abordar as implicações da presença e do uso do celular, pelos participantes, nas atividades do projeto de ensino. Se, por um lado, o instrumento apoiou o desenvolvimento dos estudantes, ao permitir o acesso aos recursos audiovisuais disponibilizados nas estações, serviu como fonte de consulta para esclarecimento de dúvidas e permitiu a realização de busca por informações adicionais relacionadas aos temas das redações, por outro, constatei, no momento de análise dos dados, a existência de trechos copiados de redações e/ou artigos disponíveis on-line em produções de alguns dos estudantes. Isso indica um uso inadequado da tecnologia, motivo pelo qual pondero que essas questões devam ser objeto de discussão nas aulas¹¹⁷.

Diante do exposto, como possibilidades para futuras pesquisas, considero necessário o estudo da mobilização de outras metodologias ativas, quais sejam, rotação individual, atuação em duplas, ou ainda, atividades gamificadas, para o trabalho com as etapas de revisão e de reescrita textuais, tanto no ensino médio quanto em outros níveis e/ou modalidades de educação.

Também é desejável que se conduzam mais investigações buscando averiguar formas de horizontalizar as relações docente-discente nas práticas educativas abrangendo a escrita, para que os estudantes sintam-se mais livres para expor suas próprias ideias em seus textos, como pontuam os teóricos da escrita como trabalho (Ciavolella; Menegassi, 2021; Geraldí, 1997 [1991], 2012a [1984]).

Outrossim, considero relevante o desenvolvimento de outras pesquisas que, como a minha, dediquem-se ao estudo de meios para que os educandos desenvolvam a autonomia na revisão de suas próprias produções textuais, dado que isso pode ampliar as estratégias disponíveis para serem mobilizadas por educadores visando ao desenvolvimento de seus estudantes como produtores de texto.

Ademais, podem ser estudadas as contribuições advindas de recursos tecnológicos, incluindo os de Inteligência Artificial, para a revisão e a reescrita de textos em diversos níveis e modalidades de educação.

Entendo que também é plausível replicar a metodologia adotada nesta

¹¹⁷ No contexto histórico-político em que escrevo esta tese e submeto-a à avaliação, está em vigor a Lei nº 15.100 (Brasil, 2025) que veda a utilização do celular em atividades não pedagógicas nas escolas de educação básica. Embora considere que o instrumento legal tenha como consequência a redução de casos de uso do telefone móvel não autorizado pelo docente nas atividades educativas, avalio que é pertinente a realização das discussões sobre o uso adequado dos recursos tecnológicos, tendo em vista que o desenvolvimento do estudante também se dá por meio das tarefas domiciliares, nas quais casos de uso indevido semelhantes ao que relatei podem ocorrer.

investigação promovendo alguns melhoramentos a ela. Dentre eles: i) a previsão de carga horária maior para as atividades, no intuito de permitir aos participantes que tenham mais tempo para acessar os recursos audiovisuais, bem como fomentar discussões mais aprofundadas sobre as reescritas realizadas pelos grupos com a participação de toda a turma, ao final das rotações por estações (Christensen; Horn; Staker, 2013); ii) inclusão de sessões de orientação aos participantes antes da revisão e da reescrita em grupos, discutindo com eles a importância de aspectos como precisão, clareza e expressão de justificativas para as sugestões ao interagir com os colegas, conforme apontam Philippakos e MacArthur (2016) e Philippakos (2017); e iii) a flexibilização na formação das equipes, permitindo aos participantes que se reúnam observando, também, a afinidade com os colegas, o que pode mitigar a questão da pouca participação de alguns discentes nas interações com seu grupo.

Além disso, vejo, como possibilidade, a adaptação da metodologia em pauta envolvendo outros gêneros discursivos que tenham estrutura organizacional menos rígida (Bakhtin, 2016) e que consigam ter uma circulação maior para além da sala de aula, chegando, portanto, a uma quantidade maior de interlocutores (Geraldi, 2012b [1984]) em comparação com a redação do Enem.

Destaco, também, que estudos podem ser conduzidos a fim de observar aspectos outros nas interações em atividades de revisão e de reescrita, em grupos, tais como as valorações apreciativas (Bakhtin, 2002, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) dos interlocutores quanto ao gênero discursivo (Bakhtin, 2016) em estudo, aos seus destinatários/interlocutores (Bakhtin, 2016; Garcez, 1998; Menegassi, 2011), bem como à forma como a escrita é abordada pela escola.

Por fim, avalio ser pertinente a condução de mais investigações sobre modos de trabalhar a redação do Enem que se distanciem de um treinamento ou da difusão de receitas mágicas. A partir disso, torna-se possível apontar meios alternativos para encaminhar a produção de textos pertencentes a esse gênero discursivo (Bakhtin, 2016) com os alunos, já que a forma como a avaliação do texto dissertativo-argumentativo do Enem encontra-se desenhada favorece uma abordagem mecanicista, podendo não conduzir o educando a refletir sobre a construção de seu enunciado (Bakhtin, 2016; Brait; Melo, 2006).

Encerro, assim, esta tese, na expectativa de que o trabalho que desenvolvi e as páginas que escrevi impulsionem profissionais da educação, sobretudo os da

educação linguística, a refletirem e a agirem com fito de desenvolver práticas educativas nas quais a sala de aula não seja só do aluno nem só do professor, mas torne-se um espaço onde todos desenvolvam-se “em comunhão” (Freire, 2022, p. 96) e em um meio no qual a interatividade (Silva, M., 2015, 2022) esteja sempre presente.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, RS, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148512149>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em: 30 set. 2024.

ALIBERTI, L. C. B. Relações interativas e o processo de produção de textos: relato reflexivo sobre a revisão compartilhada. **Veras**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 174-186, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/142>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAUJO, L. C. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11829>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015a.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015b. p. 47-65.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Planejando a mudança. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015c. p. 191-270.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra, organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, M. **Poesia Completa/Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2010.

BEZERRA, P. Prefácio. *In*: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 7-13.

BIONDO, F. P. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2394>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSCOLO, P.; ASCORTI, K. Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. *In*: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. (org.). **Revision**: Cognitive and instructional processes. Nova Iorque: Springer Science+Business Media New York, 2004. p. 157-170.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 61-78.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Documento Básico**. Brasília: Inep/Mec, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência para o Enem**. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2015**. Prova Amar25dom1. 25 out. 2015. Caderno de questões amarelo. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/2015_PV_impresso_D2_CD5.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2016**. Prova CINZ25dom1. 06 nov. 2016. Caderno de questões cinza, 2ª aplicação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_06_CINZA_2.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: material de leitura – módulo 2 – situações que levam à nota zero. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_not_a_zero.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: material de leitura – módulo 3 – competência I. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: material de leitura – módulo 4 – competência II. Brasília: INEP, 2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: material de leitura – módulo 5 – competência III. Brasília: INEP, 2019d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: material de leitura – módulo 6 – competência IV. Brasília: INEP, 2019e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019**: material de leitura – módulo 7 – competência V. Brasília: INEP, 2019f. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Enem terá aplicação digital em fase piloto em 2020 e deixará de ter versão em papel em 2026. **Portal MEC**, Brasília, 3 jul. 2019g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/77791-enem-tera-aplicacao-digital-em-fase-piloto-em-2020-e-deixara-de-ter-versao-em-papel-em-2026>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico**. Brasília, 3 set. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep disponibiliza materiais de apoio para o exame**. Brasília, 17 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/inep-disponibiliza-materiais-de-apoio-para-o-exame>. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem PPL**. Brasília, 1 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-ppl>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Redação nota 1000 produzida por Alice Souza Moreira. Brasília, 2022a. p. 37. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 34, de 28 de abril de 2022. **Diário Oficial da União**: Edição: 80, Seção: 3, Brasília, p. 77-82, 29 abr. 2022b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-34-de-28-de-abril-de-2022-396179710>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 30, de 5 de maio de 2023. **Diário Oficial da União**: Edição: 86, Seção: 3, Brasília, p. 66-71, 8 maio 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-30-de-5-de-maio-de-2023-481632388>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fies. *In*: BRASIL. Ministério da Educação

(MEC). **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília, [2024]a. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/fies>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Prouni. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília, [2024]b. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SisU. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília, [2024]c. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-60677293>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRAZ, G. Morre Abílio Diniz, fundador do Grupo Pão de Açúcar, aos 87 anos: Empresário precisou ser internado às pressas no Hospital Albert Einstein, com quadro de pneumonia. **Correio Braziliense**, Brasília, 18 fev. 2024. Economia. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2024/02/6804778-morre-abilio-diniz-fundador-do-grupo-pao-de-acucar-aos-87-anos.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BREIDENBACH, C. Practical guidelines for writers and teachers. *In*: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). **Revision: history, theory and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 197-219.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 19 out. 2023.

CANALES, I. C.; COIMBRA, E. S.; SILVA, R. R.; CAUMO, D. P.; VITOR, G. A. Prevalência de mortalidade pela covid-19 em gestantes acometidas por cardiopatia (2020 a 2023). **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 22, n. 65, p. 424-446, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15708268>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/7003/1487>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CAVALCANTE FILHO, U. Dialogismo e heterodiscurso na divulgação científica brasileira e francesa: uma análise dialógico-comparativa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 54-76, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i2p54-76>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/194463>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – Cetic.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2024**. Editado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512120132/tic_domicilios_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

CHRISTENSEN INSTITUTE. Clayton Christensen. *In*: CHRISTENSEN INSTITUTE. **About Us**. Boston, c2016-2024a. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/about/#about-clayton-christensen>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CHRISTENSEN INSTITUTE. **About Us**. Boston, c2016-2024b. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/about/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S. l.]: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

CHUN, J.; CENNAMO, K. A Theoretical Model of Peer Learning Incorporating Scaffolding Strategies. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, [S. l.], v.33. n.3, p. 385-397, 2022. Disponível em: <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE4106.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

CIAVOLELLA, B.; MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 761-787, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/g7MFbcz9NSCLkcQkK4ydpMN>. Acesso em: 27 mar. 2024.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. Nova Iorque: Routledge, 2007.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XVII-XXXVI.

COMO ESCREVER a introdução da redação do Enem: Passo a passo com exemplos de redação nota 1000. [S. l.: s. n.], 24 set. 2019. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Curso Enem Gratuito. Disponível em: <https://youtu.be/x5QtpUm8OQo>. Acesso em: 17 dez. 2024

COMO ESCREVER o desenvolvimento da redação do Enem. [S. l.: s. n.], 2 out. 2019. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Curso Enem Gratuito. Disponível em: <https://youtu.be/jaUyaTtPw4>. Acesso em: 24 jan. 2024.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 19 out. 2023.

COSTA VAL, M. G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; LEAL, L. F. V.; STARLING, M. H. A. R. (org.). **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/Aluno-autor. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora / Ceale, 2009.

DE CLASSE, T. M.; DE CASTRO, R. Metaverso: Ambiente de Colaboração e Aprendizado em Aula Híbrida. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS COLABORATIVOS (SBSC), 18., 2023, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p.16-29. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbsc.2023.229062>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsc/article/view/24181>. Acesso em: 04 set. 2023.

DERING, R. O. **A prova de redação do Enem**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1f4b8ee0-d2e0-4a1f-921e-adc7cf482200>. Acesso em: 29 nov. 2023.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências**: Caderno de Ciências Sociais, Crato, v. 7, n. 1, p. 355-388, 2013. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/RevTendenc/article/view/690/606>. Acesso em: 28 maio 2024.

FABRE, C. Des variantes du brouillon au cours préparatoire. **Revista Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)**, n. 62, p. 59-79, 1986. Tradução Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2013v5n10p22>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1142/798>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, A. J. S. F. **Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de artes visuais no C.E Joaquim Aroso – Raposa-MA**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2023. Disponível em: <https://tede.bc.ufma.br/jspui/handle/tede/4877>. Acesso em: 30 maio 2025.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, Portugal, n. 4, p. 91-98, 1991.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 46, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39740>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994 [1991]. p.54-63.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa História**. São Paulo, c2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FUZA, A. F.; RODRIGUES, R. H. A concepção de tema nas obras do Círculo de Bakhtin. **Alfa**, Rev. Linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 66, p. e14491 (1-30), 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e14491>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/PyMwXrF7htwqPCnDNDpKPFM>. Acesso em: 24 set. 2024.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, I. Jorge Paulo Lemann: conheça um dos homens mais ricos do Brasil. In: **XP Expert**. [S. l.], 1 jul. 2021. Disponível em: <https://conteudos.xpi.com.br/aprenda-a-investir/relatorios/jorge-paulo-lemann-conheca-a-a-historia-do-homem-mais-rico-do-brasil-e-que-se-tornou-acionista-das-maiores-e-mpresas-globais/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n.

1, p. 29-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 4 set. 2024.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4258>. Acesso em: 23 fev. 2024.

GASPAROTTO, D. M. **Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

GERALDI, J. W. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. *In*: GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 137-146.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a [1984].

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b [1984]. p. 59-79.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012c [1984]. p. 127-131.

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

GLASSER, A. E. **Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6122>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GRILLO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HAAR, C. Definitions and distinctions. *In*: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). **Revision: history, theory, and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and

The WAC Clearinghouse, 2006. p. 10-24.

HERÊNIO, K. K. P.; SANTOS, J. S. Redação escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? **Revista EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 2, p. 255-271, maio/ago., 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p270>. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/10721>. Acesso em: 30 nov. 2023.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOPKINS, D. **A Teacher's Guide to Classroom Research**. Berkshire: Open University Press, 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. **The rise of K-12 blended learning**. [S. l.]: Innosight Institute, 2011. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS. **História do Campus Coxim**. Coxim, c2009-2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-coxim/sobre/historia>. Acesso em: 17 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS. Resolução nº 47, de 23 de junho de 2020. Aprova o Regimento IFMaker. **Regimento interno do IFMaker**: Espaço de inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/regimento-interno-do-ifmaker.pdf/view>. Acesso em: 9 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS. Edital Proen/IFMS nº 001/2023. [Seleção de estudantes veteranos para continuidade da concessão de auxílios do programa de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul]. **IFMS**: Proen, Campo Grande, MS, 2 jan. 2023a. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/programa-de-assistencia-estudantil-edital-no-001-2023-proen-ifms-cadastro-de-reserva-estudantes-veteranos-edital-001-2023-abertura.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS. Edital Proen/IFMS nº 004/2023. [Edital de Fluxo Contínuo destinado ao registro de Projetos de Ensino a serem realizados em 2023, sem fomento, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.]. **IFMS**: Proen, Campo Grande, MS, 18 jan. 2023b. Disponível em:

<https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/edital-no-004-2023-ifms-proen-fluxo-continuo-p-ara-registro-de-projetos-de-ensino-edital-no-004-2023-ifms-proen-edital-de-abertura-retificado.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sobre o IP**. São Paulo, c2019. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/sobre/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: CHIAPPINI, L.; GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 1. p. 99-117.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no Enem. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LAVAL, C. O novo idioma da escola. *In*: LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-85.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, [S. l.] v.2, n.4, p. 34-46, nov. 1946. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LI, M; KIM, D. One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. **Journal of Second Language Writing**, [S. l.], v. 31, p. 25-42, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374316300029>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, L. B.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/pt-br.php>. Acesso em: 25 maio 2024.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. **You and your action research project**. 3.ed. Abingdon; Nova Iorque: Routledge, 2010.

MENDES, E. C. C. **Lendo como escritores**: a revisão de textos colaborativa como mediadora no processo de aprimoramento da competência escritora de estudantes do Ensino Médio para o Enem. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10039684. Acesso em: 19 jun. 2024.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1998. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela2/trabalhos/teses/separadas/renilson.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 77–103.

MENEGASSI, R. J. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. **Línguas & Letras**, Cascavel, PR, ed. Especial XIX CELLIP, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5487>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho em sala de aula. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **Linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-231.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, v. 14, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MONTENEGRO, A. J. S. B. **Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos**

orais e escritos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8001>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015a. p. 27-45.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015b, p. 15-33.

Disponível em:

https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, J. Avanços e desafios na educação híbrida. *In*: CASTRO, A. C. R.; VIEIRA, M. T. B. P. (org.). **Contribuições para uma educação ativa híbrida**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 15-26. Disponível em:

<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 19 out. 2023.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4046>. Acesso em: 14 nov. 2024.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016_tese_fccoliveira.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

OLIVEIRA, I. F. A. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do Enem. **Revista Eletrônica Interfaces**, Guarapuava, v. 12, n. 1, p. 242-258, 2021. Disponível em:
https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6569. Acesso em: 28 fev. 2024.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, S. M. **A escrita de estudantes surdos**: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-30052023-131922/pt-br.php>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PHILIPPAKOS, Z. A.; MACARTHUR, C. A. The effects of giving feedback on the persuasive writing of fourth-and fifth-grade students. **Reading Research Quarterly**, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 419-433, 28 maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.149>. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.149>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PHILIPPAKOS, Z. A. Giving Feedback: Preparing Students for Peer Review and Self-Evaluation. **The Reading Teacher**, [S. l.], v. 71, n. 1, p. 13-22, 31 jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1568>. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/trtr.1568>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PLATAFORMA BRASIL. **Aprovação da pesquisa “O modelo de rotação por estações aplicado à revisão e à reescrita textuais no ensino médio integrado”**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do Enem como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, v. 1, n. 29, p. 205-219, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p205>. Acesso em: 30 nov. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: suas perspectivas pós-emancipatórias bem como seus desafios à frente. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 13-24, jan./out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1542>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1542>. Acesso em: 5 abr. 2024.

RAMIREZ, E. A.; MUNEVAR, L. K. D. **In Class Flip**: Triggering Second Graders Self-Regulation. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua Inglesa para Aprendizagem Autodirigida) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Culturas, Universidad de La Sabana, Chía, Colômbia, 2018. Disponível em: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34608>. Acesso em: 18 maio 2024.

RIBEIRO, A. E. “A educação precisa mudar com a sociedade”: uma conversa com Ana Elisa Ribeiro sobre tecnologia na escola e educação na pandemia. [Entrevista concedida a] Thayane Verçosa e Lais Alves. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 20, ed. 37, p. 3-26, ago./dez. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2021.64618>.

Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/64618/0>.

Acesso em: 19 out. 2023.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270>. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 19 out. 2023.

RIBEIRO, A. E. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 317-325, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9139/7670>. Acesso em: 13 maio 2024.

RIBEIRO, A. E. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id682>. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/682>. Acesso em: 03 jul. 2025.

RIJLAARSDAM, G.; COUZIYN, M; VAN DEN BERGH, H. The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process: two prospective research agendas. *In*: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. (org.). **Revision: Cognitive and instructional processes**. Nova Iorque: Springer Science+Business Media New York, 2004. p. 189-207.

RODRIGUES, A. Presidente do Inep anuncia cancelamento do Enem Digital. **Agência Brasil**, Brasília, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/presidente-do-inep-anuncia-a-cancelamento-do-enem-digital>. Acesso em: 28 nov. 2023.

RODRIGUES, R. E. **A Zona de Desenvolvimento Proximal no processo de aprendizagem de crianças**: um estudo de revisão bibliográfica. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/262773>. Acesso em: 5 maio 2024.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P.M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 19 out. 2023.

SALES, E. K. A. **O uso do Mobile Learning e do QR code no ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2023. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Metrópole Digital, Natal, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51263>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTANA, W. K. F.; NASCIMENTO, T. J. G. O heterodiscurso no conto “A mensagem”, de Clarice Lispector: questões de linguagem. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 290-305, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18305/scripta%20uniandra.v16i3.1120>. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/1120>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, I. X.; LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. O heterodiscurso nos diálogos de professores iniciantes em situação de autoconfrontação. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 8252-8267, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e78688>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78688>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, L. **Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos**: análise de redações do site Brasil Escola. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18358>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, Y. V. S.; MORAIS, N. G. J.; SANTOS, R. C. D.; NEVES, S. N. N.; FANSTONE, P. R. P. Educação híbrida: integrando conectividade e personalização para uma aprendizagem significativa. In: MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIEVANGÉLICA, 13., 2023, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis: [s. n.], 2023. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/9760/4880>. Acesso em: 4 set. 2023.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos de Matos. Adaptação Ana Luisa Marcondes Garcia. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L.; GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-97.

SILVA, A.; CAVALCANTE, F. L. O gênero redação do ENEM: um estado do conhecimento. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 23, n. 2, p. 51-70, 13 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3645>. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3645>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SILVA, A. S. Anexo: Relatando minhas experiências. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 138-140.

SILVA, C. C. **Diálogos sobre a redação do ENEM**: representações sociais de alunos do ensino médio de um campus do IFPR. Dissertação (Mestrado em Letras)

– Universidade Estadual do Oeste Paraná, Cascavel, PR, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5210?mode=full>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SILVA, G. S. **Metodologia ativa como suporte para o ensino de redação no ensino médio**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Amazonas, Manicoré, 2023. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/bitstreams/04fa6679-f9dc-42f0-b4ea-52efe65896ba/download>. Acesso em: 6 maio 2025.

SILVA, I. D.; SANADA, E. R. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-90.

SILVA, J. S. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. v.1 Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 469-507.

SILVA, M. Interação e interatividade: sugestões para docência na cibercultura. *In*: PORTO, C.; SANTOS, E.; OSWALD, M. L.; COUTO, E. (org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015. p. 43-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19293>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, M. Formação de Professores para Docência na Sala de Aula Híbrida. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-17, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13472>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13472>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SPINILLO, A. G. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças?. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 230-240, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/27601>. Acesso em: 19 jun. 2024.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K–12 blended learning**. [S. l.]: Innosight Institute, 2012. Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo

Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, n. 14, p. 313-334, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/523>. Acesso em: 21 jun. 2024.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. **Rousing minds to life**: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36. n. 2, p. 207-216, jul.-dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v36i2.23626>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626>. Acesso em: 16 jul. 2023.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, jan./mar. 2013, p. 155-173. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87326413014>. Acesso em: 18 jul. 2023.

TRIPP, M. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

TRUPIANO, C. Best Classroom Practices. In: HORNING, A.; BECKER, A. **Revision: History, theory and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press LLC and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 177-196.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. Resolução nº 1337 - CPOS/ELI/FAALC/UFMS, de 8 de novembro de 2024. [Propõe a redefinição das Linhas de Pesquisa dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens]. **UFMS**: Faalc, Campo Grande, MS, 8 nov. 2024. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=540053>. Acesso em: 07 jul. 2025.

VAN DE POL, J., MERCER, N., VOLMAN, M. Scaffolding Student Understanding in Small-Group Work: Students' Uptake of Teacher Support in Subsequent Small-Group Interaction. **Journal of the Learning Sciences**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 206-239, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508406.2018.1522258>. Acesso em 07 dez. 2023.

VAN DE POL, J.; VOLMAN, M.; BEISHUIZEN, B. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 271-296, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9127-6>. Acesso em: 07 dez.

2023.

VAN DE POL, J; VOLMAN, M.; ELBERS, E.; BEISHUIZEN, J. Measuring scaffolding in teacher - small- group interactions. *In*: GILLIES, R.M. (org.). **Pedagogy: New Developments in Learning Sciences**. Hauppauge - NY: Nova Science Publishers, 2012. p. 151-188.

VELOSO, B. G.; SESTITO, C. D. O.; MALHEIRO, C. A. L. PARESCHI, C. Z.; MILL, D.; ROCHA, K. G. H.; CHAQUIME, L. P. Educação híbrida e cultura digital: reflexões sobre docência, aprendizagem e tecnologias na contemporaneidade. **Dialogia**, [S. l.], n. 44, p.1-10, jan./abr., 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/44.2023.24294>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24294>. Acesso em: 4 set. 2023.

VIDON, L. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 78-88, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6465>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6465>. Acesso em: 29 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, V. **Governo Federal anuncia dois novos campi do IFMS**. Campo Grande, MS, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/2024/governo-federal-anuncia-dois-novos-campi-do-ifms>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WAKE up call. Produção: The Gaia Foundation. Direção: Steve Cutts. [Inglaterra: s. n.], 15 jan. 2014. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal The Gaia Foundation. Disponível em: https://youtu.be/jid2A7ldc_8. Acesso em: 07 fev. 2025.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 89-100, 1976. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1976-24805-001>. Acesso em: 08 dez. 2023.

WOOD, D.; WOOD, H.; MIDDLETON, D. An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. **International Journal of Behavioral Development**, [S. l.], v.1, p.131-147, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1177/016502547800100203>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016502547800100203?journalCode=jbda>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ZACARIAS, V. S. **Projeto didático de gênero resenha de filme no contexto do campo**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5704>. Acesso em: 30 mar. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Como você avalia sua experiência após participar das sessões de revisão e reescrita pautadas no modelo de rotação por estações?

- () Positiva
- () Indiferente
- () Negativa

2. Justifique sua resposta para a questão anterior.

3. De forma geral, como você participou das discussões em seu grupo de trabalho?

- () Participei ativamente, dando contribuições para a realização das atividades.
- () Participei com contribuições esporádicas à realização das atividades.
- () Participei apenas ouvindo as contribuições dos colegas de grupo.
- () Não participei das discussões.

4. Justifique sua resposta para a questão anterior.

5. Quais contribuições para sua aprendizagem você considera que a participação das revisões e reescritas coletivas apresentaram? É possível assinalar mais de uma alternativa para essa questão.

- () Melhoria na socialização com meus colegas.
- () Autonomia para revisar meu próprio texto.
- () Melhor compreensão das competências envolvidas na redação do Enem.
- () Aprendizagem por meio do diálogo com os demais colegas do grupo.
- () Aprimoramento das questões gramaticais envolvidas na escrita.
- () Aprimoramento da organização geral das ideias no texto.
- () Não houve contribuições à minha aprendizagem.
- () Outra(s): _____

6. Justifique sua resposta à questão anterior.

7. Você acredita que o fato de revisar e reescrever um texto em grupos contribuiu para sua aprendizagem?

- () Sim
- () Não

8. Justifique sua resposta para a questão anterior.

9. Quais foram, em sua opinião, os principais pontos positivos das atividades de revisão e reescrita pelo modelo de rotação por estações?

10. Quais foram, em sua opinião, os principais pontos negativos, dificuldades ou percalços das atividades de revisão e reescrita pelo modelo de rotação por estações?

11. Você teria sugestões para aprimorar a forma como a metodologia de rotação por estações foi empregada durante o projeto? Qual (ais)?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você avalia sua participação nas discussões realizadas em seu grupo de trabalho?
2. O que você pensa sobre o fato de poder revisar e reescrever uma redação com a ajuda dos colegas? Justifique.
3. Como você acredita que a interação com os colegas durante as atividades em grupo se refletiu no momento em que você precisou reescrever sua produção individualmente?
4. Quais seriam, em seu ponto de vista, os principais benefícios que você obteve ao participar das atividades de revisão e reescrita propostas no modelo de rotação por estações?
5. Você e/ou seu grupo observou(aram) alguma dificuldade ou percalço durante o desenvolvimento da rotação por estações que julga importante relatar? (Caso sim) Quais?

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a),

Convido você a participar da pesquisa intitulada O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES APLICADO À REVISÃO E À REESCRITA TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. O objetivo do estudo é compreender como as interações entre os estudantes de ensino médio durante sua participação em atividades de revisão e reescrita coletivas pautadas pelo modelo de rotação por estações pode desenvolver a autonomia desses aprendizes como revisores de suas próprias produções textuais. O modelo de rotação por estações consiste na divisão dos alunos em grupos que se revezarão na realização de diversas tarefas a serem executadas em um período de tempo definido até que todos os grupos tenham realizado todas as tarefas propostas.

O convite para sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de que você está participando do projeto de ensino a partir do qual os dados do estudo serão gerados.

Embora sua participação seja de extrema relevância para o bom desenvolvimento deste estudo, é importante esclarecer que ela é totalmente voluntária, ou seja, não obrigatória, tendo você plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, ou mesmo desistir de sua participação a qualquer momento, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Sua participação se dará por meio da realização das atividades solicitadas no projeto (dentre elas, a participação de sessões de revisão e reescrita textuais em grupo), de seu consentimento para o uso dos textos e atividades feitos por você durante as aulas a fim que constituam o *corpus* de análise da pesquisa, bem como para gravação de sua voz em áudio a ser realizada em sala de aula, que será indispensável durante as sessões de revisão e reescrita textuais em grupo. Também solicitarei a você que responda a questionários sobre suas experiências no decorrer das atividades e participe de entrevistas comigo, caso necessário. Essas entrevistas, a serem realizadas nas dependências do IFMS- *Campus* Coxim, também precisarão ser gravadas em áudio para serem transcritas. O tempo previsto para responder ao questionário é de 10 minutos e para participação na entrevista, de 20 minutos.

Todos os dados coletados serão armazenados, em arquivos físicos e digitais, aos quais somente terão acesso a orientadora da pesquisa e eu. Ao final do estudo, todo material será mantido em arquivo, sob minha guarda e responsabilidade, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012. Também é válido ressaltar que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa e sua divulgação na forma de tese, artigos científicos, comunicações orais em eventos científicos, palestras e/ou outras publicações com fins de divulgação científica, de acordo com seu consentimento e sem o fito de prejudicar qualquer pessoa e/ou comunidade. Essas formas de divulgação farão com que os resultados da pesquisa cheguem, também, aos participantes e à instituição onde os dados foram gerados.

Destaco que suas informações serão armazenadas em local seguro e tratadas com o mais absoluto sigilo, confidencialidade e privacidade, de modo a preservar sua identidade através do uso de pseudônimos. Entre os benefícios esperados pela sua participação nesta pesquisa estimo: (a) desenvolvimento de suas habilidades de escrita; (b) ampliação dos conhecimentos sobre as competências analisadas na prova de redação do Enem; (c) participação em um

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

projeto com aulas específicas sobre a redação do Enem; (d) obtenção de certificado com comprovação da carga horária cursada, podendo este ser aproveitado para a integralização da carga horária de atividades complementares no curso técnico no qual você se encontra matriculado; (e) participação em situações de aprendizagem coletiva e (f) aprofundamento nas relações sociais com os colegas do projeto.

Os riscos para a participação nessa pesquisa são mínimos, porém, as atividades podem expô-lo(a) desconforto ao ter suas falas gravadas durante as discussões em grupo ou mesmo durante as entrevistas semiestruturadas, ou ainda ao responder aos questionários. O desconforto também pode acontecer caso você reconheça seu próprio texto ou que seu texto seja reconhecido por algum colega como a produção textual a ser revisada e reescrita em uma das sessões de revisão e reescrita em grupo que realizaremos.

Para minimizar tais riscos: (a) esclareço a você, neste Termo, que é INDISPENSÁVEL a gravação de sua voz durante as sessões de revisão e reescrita em grupo e nas entrevistas, de forma que esse fato deva ser levado em consideração ao decidir aceitar ou não participar do estudo; também informo que essas gravações serão usadas estritamente para os fins dessa pesquisa; (b) durante a seleção dos textos a serem reescritos nas sessões de revisão e reescrita em grupo, pedirei autorização individual aos autores para que manifestem sua concordância com que eu utilize seus textos como base para a atividade sob a condição de que a autoria será omitida durante a prática pedagógica; (c) no questionário, assim como neste Termo, serão incluídas informações a respeito da confidencialidade e do anonimato dos respondentes ao instrumento; (d) será esclarecido, a qualquer momento, que você pode manifestar sua desistência em relação ao consentimento, sem que precise, necessariamente, desistir de frequentar o curso. Nesse caso, as falas captadas, bem como todo o material por você produzido serão excluídos do *corpus* da pesquisa.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será devidamente ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar de mim informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode me contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, cujo endereço e contato constam neste documento.

Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, entregue a você e a outra será de minha posse.

Além da assinatura nos campos específicos por mim e por você, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos de forma a garantir que todo o documento tenha sido lido.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida comigo por meio dos contatos a seguir: e-mail: zacavinih@gmail.com; telefone: (44) 99937-4750; endereço profissional: IFMS – Campus Coxim – Rua Salime Tanure, s/n, Bairro Santa Tereza – Coxim/MS – CEP: 79400-000; telefone: (67) 3291-9600.

As dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa poderão ser esclarecidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFMS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. A seguir, está o endereço para contato com o CEP – UFMS: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Autorização para gravação em áudio

() Marque essa opção se você CONCORDA que, durante sua participação na pesquisa, seja realizada gravação de sua voz em áudio.

() Marque essa opção se você NÃO CONCORDA que, durante sua participação na pesquisa, seja realizada gravação de sua voz em áudio.

Nome completo, por extenso, do participante da pesquisa

Assinatura do(a) participante

_____, ____/____/_____
Local e data

Assinatura do pesquisador – Vinicius da Silva Zacarias

_____, ____/____/_____
Local e data

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Convido seu filho(a) ou menor pelo qual você é responsável a participar da pesquisa intitulada O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES APLICADO À REVISÃO E À REESCRITA TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. O objetivo do estudo é compreender como as interações entre os estudantes de ensino médio durante sua participação em atividades de revisão e reescrita coletivas pautadas pelo modelo de rotação por estações pode desenvolver a autonomia desses aprendizes como revisores de suas próprias produções textuais. O modelo de rotação por estações consiste na divisão dos alunos em grupos que se revezarão na realização de diversas tarefas a serem executadas em um período de tempo definido até que todos os grupos tenham realizado todas as tarefas propostas.

O convite para a participação de seu (sua) filho(a) ou menor pelo qual é responsável nesta pesquisa se deve ao fato de que ele(a) está participando do projeto de ensino a partir do qual os dados do estudo serão gerados.

Embora a participação da pessoa pela qual você é responsável seja de extrema relevância para o bom desenvolvimento deste estudo, é importante esclarecer que ela é totalmente voluntária, ou seja, não obrigatória, tendo você plena autonomia para decidir se deseja ou não que ele(a) participe, ou mesmo desistir de sua participação a qualquer momento, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou a dele(a).

A participação dele(a) se dará por meio da realização das atividades solicitadas no projeto (dentre elas, a participação de sessões de revisão e reescrita textuais em grupo), do consentimento para o uso dos textos e atividades feitos por ele(a) durante as aulas, a fim que constituam o *corpus* de análise da pesquisa, bem como pela gravação da voz dele(a) em áudio a ser realizada em sala de aula, que será indispensável durante as sessões de revisão e reescrita textuais em grupo. Também solicitarei a ele(a) que responda a questionários sobre suas experiências no decorrer das atividades e participe de entrevistas comigo, caso necessário. Essas entrevistas, a serem realizadas nas dependências do IFMS- *Campus* Coxim, também precisarão ser gravadas em áudio para serem transcritas. O tempo previsto para responder ao questionário é de 10 minutos e para participação na entrevista, de 20 minutos.

Todos os dados coletados serão armazenados, em arquivos físicos e digitais, aos quais somente terão acesso a orientadora da pesquisa e eu. Ao final do estudo, todo material será mantido em arquivo, sob minha guarda e responsabilidade, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012. Também é válido ressaltar que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa e sua divulgação na forma de tese, artigos científicos, comunicações orais em eventos científicos, palestras e/ou outras publicações com fins de divulgação científica, de acordo com seu consentimento e sem o fito de prejudicar qualquer pessoa e/ou comunidade. Essas formas de divulgação farão com que os resultados da pesquisa cheguem, também, aos participantes e à instituição onde os dados foram gerados.

Destaco que todas as informações obtidas no estudo serão armazenadas em local seguro e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do(a) menor por meio do uso de pseudônimos. Entre os benefícios esperados pela participação dele(a) nesta pesquisa estimo: (a)

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador

desenvolvimento de habilidades de escrita; (b) ampliação dos conhecimentos sobre as competências analisadas na prova de redação do Enem; (c) participação em um projeto com aulas específicas sobre a redação do Enem; (d) obtenção de certificado com comprovação da carga horária cursada, podendo este ser aproveitado para a integralização da carga horária de atividades complementares no curso técnico no qual ele(a) se encontra matriculado(a); (e) participação em situações de aprendizagem coletiva e (f) aprofundamento nas relações sociais com os colegas do projeto.

Os riscos para a participação nessa pesquisa são mínimos, porém, as atividades podem expor o(a) menor ao risco de desconforto ao ter suas falas gravadas durante as discussões em grupo ou mesmo durante as entrevistas semiestruturadas, ou ainda ao responder aos questionários. O desconforto também pode acontecer caso ele(a) reconheça seu próprio texto ou que o texto dele(a) seja reconhecido por algum colega como a produção textual a ser revisada e reescrita em uma das sessões de revisão e reescrita em grupo que realizaremos.

Para minimizar tais riscos: (a) esclareço a você, neste Termo, que é INDISPENSÁVEL a gravação de voz da pessoa pela qual você é responsável durante as sessões de revisão e reescrita em grupo e nas entrevistas, de forma que esse fato deva ser levado em consideração ao decidir aceitar ou não consentir a participação dele(a) no estudo; informo, também, que essas gravações serão usadas estritamente para os fins dessa pesquisa; (b) durante a seleção dos textos a serem reescritos nas sessões de revisão e reescrita em grupo, pedirei autorização individual aos autores para que manifestem sua concordância com que eu utilize seus textos como base para a atividade sob a condição de que a autoria será omitida durante a prática pedagógica; (c) no questionário, assim como neste Termo, serão incluídas informações a respeito da confidencialidade e do anonimato dos respondentes ao instrumento; (d) será esclarecido, a qualquer momento, que você pode manifestar sua desistência em relação ao consentimento, sem que a pessoa pela qual você é responsável precise, necessariamente, desistir de frequentar o curso. Nesse caso, as falas captadas, bem como todo o material por ele(a) produzido serão excluídos do *corpus* da pesquisa.

Em caso de gastos decorrentes da participação dele(a) na pesquisa, ele(a) será devidamente ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes da participação dele (a) na pesquisa, ele(a) será indenizado.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar de mim informações sobre a participação da pessoa pela qual você é responsável e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode me contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, cujo endereço e contato constam neste documento.

Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, entregue a você e a outra será de minha posse.

Além da assinatura nos campos específicos por mim e por você, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos de forma a garantir que todo o documento tenha sido lido.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida comigo conforme os contatos a seguir: e-mail: zacavinih@gmail.com; telefone: (44) 99937-4750; endereço profissional: IFMS – Campus Coxim – Rua Salime Tanure, s/n, Bairro Santa Tereza – Coxim/MS – CEP: 79400-000; telefone: (67) 3291-9600.

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador

As dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa poderão ser esclarecidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFMS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. A seguir, está o endereço para contato com o CEP – UFMS: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Autorização para gravação em áudio

() Marque essa opção se você CONCORDA que, durante a participação de seu (sua) filho(a) ou menor pelo qual é responsável na pesquisa, seja realizada gravação da voz dele (a) em áudio.

() Marque essa opção se você NÃO CONCORDA que, durante a participação de seu (sua) filho(a) ou menor pelo qual é responsável na pesquisa, seja realizada gravação da voz dele (a) em áudio.

Nome completo, por extenso, do(a) responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do(a) responsável pelo participante da pesquisa

_____, ____/____/____
Local e data

Assinatura do pesquisador – Vinicius da Silva Zacarias

_____, ____/____/____
Local e data

ANEXOS

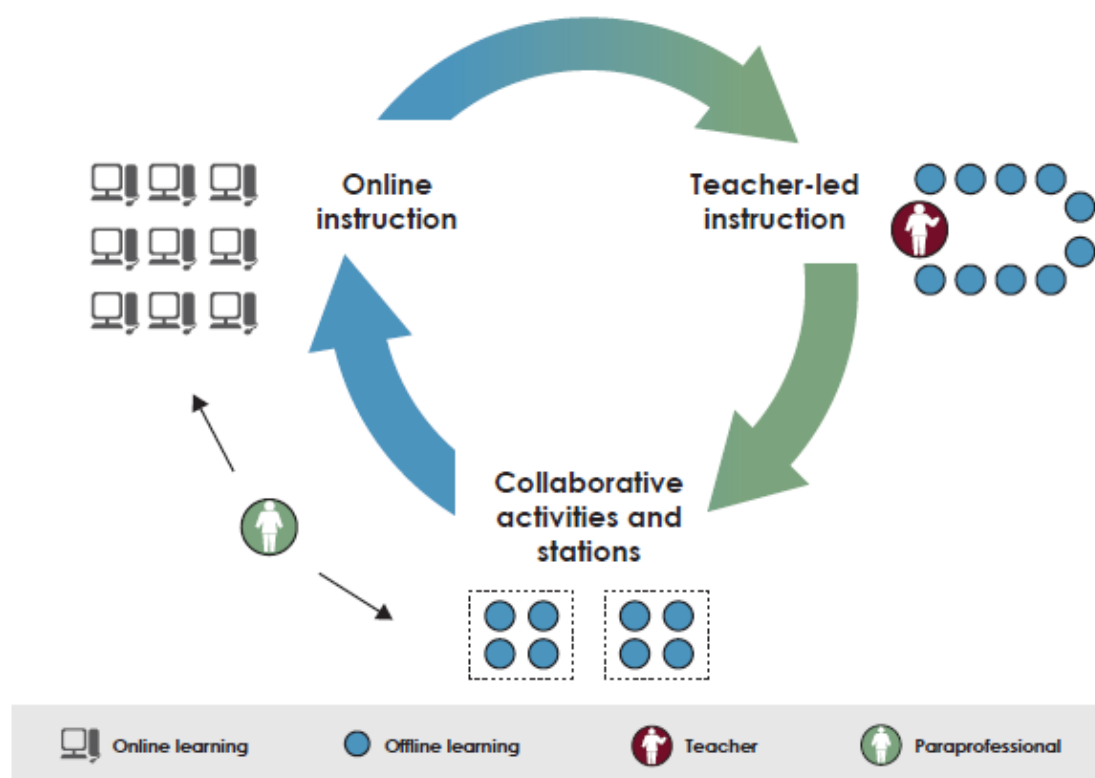
ANEXO A – TABELA CONTENDO A CLASSIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DE ANDAIMAGEM POR VAN DE POL, VOLMAN E BEISHUIZEN (2010)

Table 1 Framework for Analysis of Scaffolding Strategies

Scaffolding intentions					
Support of students' metacognitive activities		Support of students' cognitive activities		Support of student affect	
A. Direction maintenance		B. Cognitive structuring	C. Reduction of degrees of freedom	D. Recruitment	E. Contingency management/ frustration control
Means	1. Feeding back				
	2. Hints				
	3. Instructing				
	4. Explaining				
	5. Modeling				
	6. Questioning				

Fonte: Van de Pol, Volman e Beishuizen (2010, p. 278).

ANEXO B – FIGURA ORIGINAL CONTENDO A ORGANIZAÇÃO DO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES



Fonte: Staker e Horn (2012, p. 9).

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Decisão 31/2022 - DIRPE/DIREP/PROPI/RT/IFMS

Processo nº: [23347.011651.2022-23](#)

Campo Grande, 7 de outubro de 2022

Referência: **Autorização para realização de pesquisa.**

Pesquisador: Vinicius da Silva Zacarias

Vistos,

1. O Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, em exercício, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista os documentos que instruem o presente processo:

- a) considerando a [Carta de solicitação](#) referente à solicitação de autorização de pesquisa;
- b) considerando a apresentação do [Projeto de Pesquisa](#), onde se expõe os motivos da pesquisa, a metodologia, entre outras informações pertinentes;
- c) considerando a [autorização](#) do campus Coxim;
- d) A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação orienta, caso a pesquisa envolva acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade, deve-se atender ao disposto na Lei 13.123, de 20 de maio de 2015, cadastrando esta no Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado - Sisgen - por meio do endereço <https://sisgen.gov.br/paginas/login.aspx>;

RESOLVE:

- 2. **AUTORIZAR** a aplicação da pesquisa intitulada “O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES APLICADO À REVISÃO E À REESCRITA TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO” solicitada pelo pesquisador Vinicius da Silva Zacarias, desde que previamente **apreciada e aprovada** pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil.
- 3. **SOLICITA-SE** que após a conclusão da pesquisa, os resultados obtidos sejam encaminhados à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação e à Direção-Geral do campus de Coxim, como forma de devolutiva.

Angelo César de Lourenço
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação em exercício
(Port. nº 1206/2022)

Documento assinado eletronicamente por:

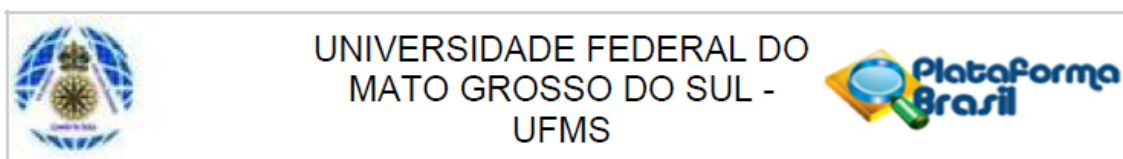
■ Angelo Cesar de Lourenco, DIRETOR - CD4 - DIPOG, em 07/10/2022 10:08:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/10/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 317176
Código de Autenticação: 1960d12b4a



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

ANEXO D – INFORMAÇÕES DO PROJETO APROVADO PELO CEP DA UFMS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES APLICADO À REVISÃO E À REESCRITA TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: VINICIUS DA SILVA ZACARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64264822.6.0000.0021

Instituição Proponente: FAALC - Faculdade de Letras, Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.768.368

Fonte: Plataforma Brasil (2023).

ANEXO E – ORIGINAIS DOS TEXTOS-BASE E DAS REESCRITAS FEITAS PELOS GRUPOS

1 Texto-base para a estação 2, ciclo 1

1 muito se discute a importância de combater o
 2 Racismo no Brasil, onde as pessoas negras têm
 3 a maior taxa de criminalidade, mortalidade
 4 e mortalidade. A taxa de mortalidade é tão
 5 alta que, entre os 15 a 29 anos não morre
 6 sendo 77% negros.
 7 Para lutar contra o Racismo no Brasil é
 8 preciso que revisemos compreendamos os sexos, et
 9 nias e religiões. Saber que no Brasil foi coloniza
 10 do por pessoas negras e índias e principalmente
 11 entender que a cor de pele não te faz diferente
 12 por ser branca.
 13 É preciso afirmar que leis e ações feitas pelos
 14 justiça, fizeram com que pessoas negras tenham
 15 mais recursos, redução de desigualdade e
 16 aumento de penalidade para pessoas que cometem
 17 esse ato criminoso.
 18 É preciso diminuir essas taxas de racismo
 19 e lutar pela igualdade de todos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

1.1 Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 2, ciclo 1

1 Para lutar contra o racismo no Brasil é necessário
 2 compreender os diferenças entre raças, etnias e religiões
 3 e assim respeitá-los. Afinal, é com conhecimentos que
 4 aprendemos a colonizar. Do ponto de vista histórico, sabe-
 5 mos ~~que~~ que o país foi colonizado principalmente por
 6 povos negros ~~e indígenas~~, tornando-se assim uma
 7 terra miscigenada. A partir desse ponto de conhecimen
 8 to, podemos concluir que a cor da pele não é, nem
 9 nunca, será, um fator determinante para a exclusão
 10 social.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

2 Texto-base para a estação 1, ciclo 2

1 Nos dias de hoje, a necessidade de comprar os
2 "novos", os lançamentos, se dá pela necessidade de
3 quem pertence a algum grupo ou sociedade, um
4 legião urbana.

5 Em primeiro lugar, uma pesquisa feita pela
6 OMS (Organização Mundial da Saúde) mostra
7 que pessoas consumistas compram um produto
8 para descartar seus sentimentos, usando como
9 um escape. Legião causando por algum trauma,
10 algo com que a pessoa sinta a necessidade alívio
11 de de ter certo produto para achar que precisa
12 aquilo.

13 Além disso, o consumismo pode trazer por
14 danos para a saúde de quem compra, pela
15 aquisição de objetos e ter danos para o meio
16 ambiente pelo descarte de materiais, como plás-
17 ticos, papéis e vidros. O superaquecimento dos
18 bens materiais, e "ter" e a desvalorização
19 de pessoas e relacionamentos, e "ter"
20 tem criado um ambiente emocional pelo distor-
21 cimento da sociedade brasileira.

22 Portanto, alguns dos caminhos para o comba-
23 to deste problema podem ser palestras, por meio
24 de parcerias com escolas e universidades. Para
25 que seja a conscientização dos alunos e conge-
26 nização de ações de compras, ações reali-
27 zadas pelo Ministério da Saúde, ações supor-
28 tadas pela organização de mulheres e assosia-
29 ção da população.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

2.1 Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 1, ciclo 2

4 A Revolução Industrial e o advento do capitalismo abriram
5 as portas para a denominada "Sociedade de consu-
6 mo". No Brasil essa situação se configura como um proble-
7 ma social que necessita de combate, pois nos dias atuais
8 a necessidade de sempre estar adquirindo os lançamen-
9 tos do mercado faz com que as pessoas sintam que precisam
10 disso para preencher o seu vazio interno.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

3 Texto-base para a estação 2, ciclo 2

¹ Com o advento do capitalismo, a revolução
² industrial e o consumismo tomaram forma, e seus
³ efeitos foram sentidos na vida de todos nós. Com
⁴ simples ~~desse~~ desejos, no momento da necessidade,
⁵ alimentando o lado consumista
⁶ de cada um, e alimentando a sociedade
⁷ capitalista que luta com o consumismo
⁸ de cada um.
⁹ Portanto, a sociedade em si, estimula
¹⁰ o consumismo, e conforme ele alimenta, a
¹¹ "máquina" que ~~alimenta~~ a ele estimula, ganha
¹² mais força. O real problema não são os
¹³ desejos de cada um de comprar algo, mas sim
¹⁴ as consequências que isso traz para o próprio
¹⁵ e para o meio ambiente. Com o tempo, depois
¹⁶ do fim da guerra, e da queda do muro de Berlim,
¹⁷ tivemos de lidar no Chile, como aponta o vídeo
¹⁸ feito pelo BBC.
¹⁹ Ademais, esse "problema", não afeta só o país,
²⁰ mas sim a cada um, compreendendo a simplicidade
²¹ e a natureza que ainda eram presentes, afeta o
²² ambiente, a medida de maneira que se perde
²³ o controle do próprio desejo.
²⁴ Portanto, cabe a todos nós, de maneira
²⁵ ativa, controlar o consumismo que habita
²⁶ em cada um, para que este não ultrapasse a
²⁷ vida de cada um, e depois de nos anti-
²⁸ consumistas, assim evitando que ele pierda
²⁹ o sentido maior, contemne a cultura por sua
³⁰

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

3.1 Reescrita proposta pelo grupo 3, estação 2, ciclo 2

¹ Portanto, a sociedade em si estimula o consumismo, visto que a
² forma de obtenção de lucro vem da compra dos produtos gerados
³ pelas ~~empresas~~ empresas, logo, quanto mais vende, mais lucro, que
⁴ na fim é o objetivo de qualquer organização capitalista. Um exemplo
⁵ de consumismo é a compra de celulares, pois as empresas estão
⁶ sempre atualizando os seus dispositivos, fazendo com que o consumidor
⁷ tenha a necessidade de ter o produto.
⁸

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4 Texto-base para a estação 4, ciclo 2

1	Na sociedade brasileira, o consumo consumismo tem
2	ado um grande problema, no qual, a "ter" vale mais
3	que a "ser". As pessoas entram em ciclos viciosos de com-
4	pra e inquietam de suas responsabilidades maiores.
5	Em primeiro lugar, gostei de citar um vídeo de
6	Steven Latta, chamado "Woke up call", que fala sobre a
7	obsessão de um homem em comprar sempre o celular,
8	celular - sempre sempre atualizado, um que sua obsessão
9	acaba em uma montanha de lixo.
10	Além disso, não devemos esquecer, tanto lá-
11	em como aqui, há como: gastos desnecessários, mais
12	em a saúde, perda de amigos e famílias, até sus-
13	tenção de direitos e até mesmo. Em Tem
14	como causa a vontade de se isolar em uma grupo,
15	que te influencia a querer algo que não merece,
16	causando também a possível mudança de personalidade, se
17	querer se gabar por ter algo que a outro não tem.
18	Portanto, alguns exemplos para o combate ao consumis-
19	mo são: a maior conscientização da sociedade, a
20	criação consciente, um maior planejamento das compras.
21	Alimentar a educação, para para para para
22	para responsável pelas ações dos cidadãos, pedindo atenção
23	por parte de políticos em escolas, escolas e universidades,
24	para que todos comprem com consciência e se como
25	cidadão.
26	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4.1 Reescrita proposta pelo grupo 3, estação 4, ciclo 2

1	Em primeiro lugar, gostaria de citar um vídeo de Steven Latta, chama-
2	do Woke up call "Woke-up call", que fala sobre a obsessão de um
3	homem em comprar sempre o celular mais atualizado, fazendo
4	com que o antigo acabe em uma montanha de lixo. Isso se encai-
5	xa com a sociedade atual que sempre opta pela modelo mais nova
6	do produto, levando os indivíduos à prática consumista.
7	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

5 Texto-base para a estação 3, ciclo 3

¹ A fome é uma realidade cruel que afeta milhões de pessoas ao
² redor do mundo. Ela é um problema complexo, que tem origem em
³ questões como desigualdade social, má distribuição de renda e falta de
⁴ acesso a serviços básicos de saúde e educação.
⁵ Primeiramente a desigualdade social no Brasil é uma das maiores causas da
⁶ fome. Nesta perspectiva, a desigualdade nem sempre tem parte da sociedade
⁷ tem muito e a outra tem pouco, e concentra a parte da população de
⁸ baixa renda, tem um custo precário, pois foi implantado na sociedade
⁹ que os poucos que ficam na periferia são pobres, mas não a
¹⁰ maioria desta realidade é a que no filme "Cidade de Deus", onde é
¹¹ mostrando a fome e a desigualdade social que a população tem,
¹² onde que o personagem principal, que vive em uma zona de baixa renda,
¹³ e tem dificuldade diária de encontrar comida. Realidade que
¹⁴ é compartilhada por muitos famílias brasileiras.
¹⁵ Além disso existe também o problema da distribuição de renda, uma
¹⁶ alta taxa de desemprego, o desperdício da população, pela grande
¹⁷ quantidade de alimentos de desperdício, pois em famílias em que
¹⁸ um dos membros por não ter emprego, é por isso que eles que
¹⁹ não possuem recursos de tanto trabalho.
²⁰ Portanto é necessário que o governo tome providências sobre
²¹ a desigualdade e a fome na sociedade, fazendo campanhas de
²² combate a fome.
²³

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

5.1 Reescrita proposta pelo grupo 1, estação 3, ciclo 3

¹ Portanto é necessário que o Governo Federal, aquele res-
²ponsável pela administração e gestão dos estados
³ brasileiros, tome providências por meio de campan-
⁴has de arrecadação de alimentos, fazendo assim com que pesso-
⁵as de baixa renda tenham o que comer.
⁶

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

ANEXO F – ORIGINAIS DAS PRIMEIRAS VERSÕES E DAS REESCRITAS FEITAS NA TERCEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

1 Primeira versão do texto de A1

1 A fome é um problema que atinge milhares de pessoas ao
 2 redor do mundo, sendo que a realidade brasileira não se encen-
 3 tra fora deste cenário. No Brasil os índices estatísticos da fome
 4 no país são altos e discorrer sobre algumas causas de sua existên-
 5 cia se torna essencial para a busca de meios em combatê-la.
 6 A obra literária "Amém aos fêfêfêfê" retrata a história de uma gar-
 7 to que vendia fêfêfêfê afim de se sustentar, num frustrante dia não se
 8 deparar que não vendeu nenhum de seus fêfêfêfê tomou a atitude
 9 acendi-los afim de se aquecer. Neste momento ao acender os fêfêfêfê ele
 10 teve ilusões de seus maiores sonhos, sendo que um deles foi em ter
 11 uma comida para suprir sua fome. Paralelo a isso no Brasil iní-
 12 mensas pessoas sofrem de insegurança alimentar onde a mesma não
 13 é suprida em uma realidade ilusória, isso se dá pela falta de
 14 amparo que muitos órgãos governamentais não realizam para as pessoas
 15 que sofrem de necessidades principalmente financeiras.
 16 Além disso a grande concorrência por empregos e a grande volati-
 17 lidade que existe em contratar as pessoas só aumenta o número de
 18 ~~desempregados~~ desempregados em nossa sociedade, agravando assim a falta
 19 de acesso dos mesmos para adquirir itens básicos de ali-
 20 mentos como o arroz e o feijão. A desigualdade social que existe
 21 fortemente em nossa nação se torna um fator determinante pa-
 22 ra a permanência da fome no Brasil.
 23 Portanto para combatermos essa problemática é preciso que o gover-
 24 no incentive a criação de organizações filantrópicas em prol da com-
 25 bate a fome, afim de realizar atendimentos gratuitos com
 26 o intuito de atender e nutrir as pessoas como por exemplo
 27 as organizações médicas em fronteiras.
 28

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

1.1 Reescrita individual feita por A1

1 O fome é um problema que atinge milhares de pessoas ao redor
 2 do mundo, sendo que a sociedade brasileira não se encontra
 3 fora desta condição. No Brasil, os índices estatísticos de fome não
 4 são tão altos e discutir sobre algumas causas de sua existência
 5 se torna essencial para buscar medidas em combatê-la.
 6 A obra literária "O menino dos fósforos" retrata a história de
 7 uma garota que vendia fósforos afim de se sustentar, num frio
 8 intenso, ela se depara com um vendedor que não vendeu nenhum de seus
 9 fósforos, tomou a atitude de acendê-los afim de se aquecer. Nesse
 10 momento em que os acendeu, ele se fixou para a chama
 11 presente nele e começou a imaginar sua maiores vontades, sendo
 12 que um deles foi em ter comida para suprir sua fome, paralela
 13 a isso podemos fazer um comparativo com inúmeras famílias
 14 no Brasil que sofrem de insegurança alimentar, onde a
 15 fome não consegue ser extinguida em uma realidade ilusó-
 16 ria, isso se dá pela falta de emprego que muitos cidadãos por
 17 momentos deixam de trabalhar para estar pessoas, que sofrem
 18 principalmente por necessidades financeiras.
 19 Além disso a grande concorrência por empregos e a alta rotatividade
 20 que existe no mercado de trabalho só aumentou o número de desem-
 21 pregados em nossa sociedade, acarretando assim a falta de recursos
 22 mesmos em adquirir alimentos básicos como arroz e feijão. A desigual-
 23 dade social que existe fortemente em nossa nação se torna um fator deter-
 24 minante para a permanência do fome no Brasil.
 25 Portanto para combatermos esse problemática é preciso que o governo fede-
 26 ral incentive a criação de organizações que se habilitem a preparar as
 27 pessoas que sofrem de desemprego, habilitando-as com uma formação
 28 para serem inseridas no mercado de trabalho, com cursos pro-
 29 fissionalizantes capazes de oferecer uma vida digna a es-
 30 tas pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

2 Primeira versão do texto de A16

1 Por mais que nossa sociedade tenha evoluído por todo esse tempo,
 2 em pleno 2023 ainda existem pessoas que sofrem com um ~~problema~~ problema
 3 que já deveria ter sido resolvido, a fome. Tal problemática ocorre por
 4 falta de oportunidade e vontade política e empresarial, causando morte e
 5 sofrimento.
 6 Brevemente, no início do filme Vingadores: Ultimato, Tony Stark e
 7 Nebulosa estão presos no espaço em uma nave que está quebrada, com
 8 pouco para poucos dias. Conforme o tempo passa, Tony decide enviar uma
 9 mensagem para a sua filha, que não só está muito doente, mas a situa-
 10 ção semelhante a essa ocorre muito mais do que deveria, no Brasil e
 11 no mundo, ocorre onde famílias estão presas, não geograficamente, e sim social-
 12 mente, sem oportunidade de sair da miséria.
 13 Em alguns lugares, existem políticos e empresas, ambos corruptos, que
 14 desejam apenas lucro, e para isso a sua prática não é boa, causando
 15 problemas que tentam esconder da população, sendo um deles a fome. Um
 16 político pode desviar verbas que seriam utilizadas para ajudar pessoas em
 17 necessidade, fazendo elas não receberem esse suporte. Uma empresa
 18 pode desviar funcionários que precisam do emprego para sobreviver, como forma
 19 de cortar custos. Em ambos os casos, essas empresas dificultam mais ainda
 20 a vida de quem precisa ~~de~~ fome, e muitas vezes a sentença é morte.
 21 Portanto, para ~~resolver~~ resolver a problemática, a ONU, organização
 22 responsável pela manutenção da paz e bem estar mundial, deve investigar
 23 o governo político e empresas corruptas, além de criar oportunidades de
 24 emprego para pessoas em situação de vulnerabilidade, por meio de regulamentos e leis,
 25 melhorando e melhorando a vida de pessoas com fome e desamparadas.
 26

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

2.1 Reescrita individual feita por A16

1 Por mais que nossa sociedade tenha evoluído por todo ~~esse~~ tempo,
 2 em pleno século 21 ainda existem pessoas que sofrem com um problema
 3 que já deveria ter sido erradicado, a fome. Tal problemática afeta
 4 as inúmeras famílias, que não conseguem se alimentar por
 5 falta de oportunidades, manipulação política e empresarial, con-
 6 sultando em morte, miséria e sofrimento.
 7 Primeiramente, no início do filme Vingadores: Ultimato, Tony
 8 Stark e bebula estão presos na espaçonave em uma nave que está
 9 quebrada, com comida para poucos dias. Conforme o tempo passa,
 10 Tony Stark decide enviar uma mensagem para a sua mãe, mas
 11 não se dá conta com a falta de alimento, não consegue sua
 12 saída daquela ~~situação~~ ^{zona} lugar. Situações semelhantes à essas
 13 ocorrem muito mais do que deveriam, no Brasil e no mundo, onde
 14 onde famílias estão presas, não se ~~passa~~ ^{passa} profundamente como no fil-
 15 me, mas também realmente, pois não têm a oportunidade de conse-
 16 guir um emprego, ficando assim, presos na miséria.
 17 Em segundo lugar, existem políticos e empresas, ambas corruptas, que
 18 desistem apenas lucro, e por isso usam práticas não éticas, con-
 19 sultando problemas que afetam grandes partes da população, sendo um deles,
 20 a fome. Um político pode desviar verbas destinadas a ajudar pessoas
 21 com insegurança alimentar, fazendo com que não ~~se~~ ^{seja} resolvida esse assunto.
 22 Uma empresa pode demitir funcionários que precisam do emprego para
 23 sobreviver para cortar custos. Em ambos os casos, essas práticas dificultam
 24 mais ainda a vida de quem precisa comer, e muitas vezes levam a morte.
 25 Portanto, para resolver a problemática, a ONU, organização responsável pela
 26 manutenção da paz e bem estar global, tem uma iniciativa internacional para
 27 para ajudar empresas e políticos que utilizam das práticas não éticas, além de criar con-
 28 dições no país para a criação de melhores oportunidades de emprego, educação e
 29 melhorando a vida de pessoas em fome e desamparadas.
 30

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

3.1 Reescrita individual feita por A21

1	O BRASIL APRESENTA UMA MÁ DISTRIBUIÇÃO ECONÔMICA GERANDO
2	ASSIM ALTOS ÍNDICES DE POBREZA QUE, É UMA DAS PRINCIPAIS CAUSAS
3	DA FOME NO NOSSO PAÍS, SABENDO DISSO, É NECESSÁRIO ENTENDER AS
4	CAUSAS DA FOME NO BRASIL E BUSCAR CAMINHOS PARA COMBATE-LA.
5	PRIMEIRAMENTE, É IMPORTANTE DESTACAR UMA DAS PRINCIPAIS
6	CAUSAS DA FOME NO BRASIL, A DESIGUALDADE SOCIAL PRESENTE NA
7	NAÇÃO. UM EXEMPLO DISSO ESTÁ NA ANIMAÇÃO "PICA-PADÁ QUE,
8	MOSTRA A PERSONAGEM PRINCIPAL, EM SITUAÇÃO DE FOME, E O SEU
9	VIZINHO LÉCIO, EM FARTURA, O VIZINHO COME E ESPALHA NA
10	FRENTE DE PICA-PADÁ E O PROVOCA. HOJE DIARNA MENTE NO BRASIL
11	VIÉS DE PARAMOS COM SITUAÇÕES SEMELHANTES EM QUE, PESSOAS
12	RICAS DISCRIMINAM E RIDICULARIZAM PESSOAS QUE SOFREM COM A
13	FOME AO INVÉS DE AJUDÁ-LAS PARTICIPANDO DE SUA FARTURA.
14	EM SEGUNDO PLANO, DISCUTIREMOS SOBRE A CONDIÇÃO PANDEMICA
15	QUE PASSAMOS NO ANO DE 2020 QUE, ABRIOU MUITO O
16	QUADRO DA FOME NO BRASIL, COM O SUBSISTENTE NA
17	COVID-19 E NA QUARENTENA OS BRASILEIROS ENFRENTARAM O
18	DESEMPREGO RESULTANDO DELES, MUITAS EMPRESAS FALIRAM DEIXANDO
19	ASSIM MILHARES DE PESSOAS SEM RENDA SUFICIENTE PARA EMPRATAR
20	A PRÓPRIA COMIDA.
21	LOGO, É NECESSÁRIO QUE, AS GRANDES EMPRESAS BRASILEIRAS,
22	COMO O BANCO DO BRASIL, A PETROBRÁS, A JBS E A AMBEV, TOMEM
23	PROVIDÊNCIAS CONTRA A FOME ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE EMPREGOS
24	SEM A OBLIGATORIEDADE DE EXPERIÊNCIA, A PRÓPRIA EMPRESA OFERTAR
25	UM CURSO PREPARATÓRIO GRATUITO E ASSIM TODAS AS PESSOAS
26	TERÃO OPORTUNIDADES NO MERCADO DE TRABALHO E ENTÃO PODERÃO
27	COMPRAR COMIDA E ALIMENTAR OS SEUS FAMILIARES.
28	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).