



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

DANIELLE GOMES GERAES LIMA

**Articulação entre o Letramento Informacional e Prática de
Produção Textual na Educação Básica: a Plataforma Sala dos
Professores como espaço de formação docente**

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Danielle Gomes Geraes Lima

3. Título do trabalho

Articulação entre o Letramento Informacional e Prática de Produção Textual na Educação Básica: a Plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Danielle Gomes Geraes Lima, Discente**, em 29/05/2026, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 30/05/2026, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6227400** e o código CRC **61841D1B**.

DANIELLE GOMES GERAES LIMA

Articulação entre o Letramento Informacional e prática de produção textual na Educação Básica: a Plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisandra Filetti Moura

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Danielle Gomes Geraes

Articulação entre o Letramento Informacional e prática de produção textual na Educação Básica: [manuscrito]: a Plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente / Danielle Gomes Geraes Lima. - 2026.

CXXI, 121 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Elisandra Filetti Moura

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino. 2. Produção de Textos. 3. Letramento Informacional. 4. Sociedade da Informação. 5. Exame Nacional do Ensino Médio.

I. Moura, Elisandra Filetti, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e sete dias do mês de maio de dois mil e vinte e seis, às 14h30, no Auditório do Cepae/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada "Articulação entre o Letramento Informacional e Prática de Produção Textual na Educação Básica: a Plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente" e do Produto Educacional intitulado "PLATAFORMA SALA DOS PROFESSORES UM ESPAÇO DE APOIO AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA" pela discente **Danielle Gomes Geraes Lima**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Célio Sebastiana da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Cristina Batista de Araújo (CEPAE/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Célio Sebastiana Da Silva**, Professor do Magistério Superior, em 28/05/2026, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 30.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Batista De Araújo**, Professor do Magistério Superior, em 28/05/2026, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 30.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura**, Professor do Magistério Superior, em 30/05/2026, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 30.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_documento_acesso_externo=0, informando o código verificador **6203198** e o código CRC **3704564C**.

Referência: Processo nº 23070.023655/2026-75

SEI nº 6203198

À minha mãe, **Lucirenes Gomes Geraes Lima**,
que partiu antes de ver a colheita, mas semeou,
com mãos firmes e alma inteira, cada palavra que
me fez florescer. Que esta conquista honre a sua
memória, ainda viva, ainda presente, ainda fonte
de inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar o meu caminho nas conquistas e tribulações.

Ao Gael Wace, meu pequeno passarinho, por sua simples presença, que dá sentido a tudo.

Ao Ederson Wace, pelo incentivo e apoio incondicional. Por fazer renúncias individuais para que a minha luz pudesse brilhar.

À Maria Pereira e ao Sebastião Gomes Geraes (*in memoriam*), alicerces da minha linhagem, pelos inúmeros gestos silenciosos de amor e admiração.

À minha irmã, Adriely Gomes, por me incentivar e por acreditar em minha competência intelectual.

À Luana Gomes, minha irmã de alma, por ser meu apoio e por caminhar ao meu lado na estrada da vida.

À Elenice Gomes e Eliana Gomes, minhas mães na Terra, por serem meu suporte na grande aventura de conciliar a maternidade, o trabalho e a vida acadêmica. Gratidão por existirem!

À Amanda Gomes e Sandra, por serem rede de apoio e cuidado. Em meio ao silêncio cansado vocês foram abrigo.

À Júlia Gomes, filha do coração, por me ensinar o valor do amor-próprio e da resiliência na busca de meus sonhos.

À Sônia Pereira, por confiar, acreditar e investir em meus sonhos, em silêncio.

À Kelly Cristina, amiga especial, por segurar a minha mão e me ensinar a seguir em meio ao caos.

Ao meu time de alunos da Escola de Redação Criar Contexto, por me motivarem a ser, a cada dia, uma profissional melhor.

À Fumi Nagato Watanabe e à Gicele Marcia Vaz, equipe gestora da Escola Sol Nascente, pelo companheirismo e pelo apoio nos desafios e nas incertezas ao longo do desenvolvimento deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Elisandra Filetti, orientadora desta pesquisa, pelo respeito e pela sabedoria ao me guiar nessa jornada.

A todos, obrigada.

LIMA, Danielle Gomes Geraes. **Articulação entre o Letramento Informacional e prática de produção textual na Educação Básica: a Plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente.** 2026. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no âmbito do Mestrado Profissional *stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), integrada à linha de pesquisa Concepções Teórico-Metodológicas e Práticas Docentes. Diante da observação de que as redações com nota máxima decresceram nos últimos anos e considerando as dificuldades relatadas pelos profissionais da Educação Básica em promover práticas de produção de texto do tipo dissertativo-argumentativo, objetivamos implementar o produto educacional intitulado “Plataforma Sala dos Professores: um espaço de apoio ao professor de língua portuguesa na educação básica” exigido pelos Programas Profissionais de Pós-graduação. O produto educacional consiste em um recurso de apoio pedagógico voltado à prática de produção textual e destinado aos docentes de Língua Portuguesa, visando a promoção de práticas de ensino alinhadas às exigências da sociedade da informação e às bases conceituais do Letramento Informacional. Com tal propósito, os estudos de Bakhtin (2006a; 2006b), Koch (2000), Marcuschi (2011), Geraldi (1997), Antunes (2003), Campello (2009), Demo (2021), Gasque (2012) e Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015), e documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o manual do corretor do Enem (Brasil, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2019e) apoiaram-nos teoricamente. Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa de um colégio público, situado em Piracanjuba (GO). As respostas dos professores ao questionário motivaram a produção de planos de aula para a prática de produção de texto na perspectiva do Letramento Informacional. O relato de participação dos alunos do Ensino Médio também foi primordial para definirmos o conteúdo que seria exibido na Plataforma. Também compõem esse conjunto de dados, as redações produzidas durante a intervenção pedagógica e as notas dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) entre os anos de 2024 e 2025, que são exploradas na análise dos resultados. Nesse viés, este trabalho justifica-se pela intenção de contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito à produção de texto, considerando que nos encontramos em uma sociedade fortemente permeada pelas tecnologias digitais e que apresenta a necessidade emergente de lidar com o excesso de informações de forma ética, crítica e reflexiva. Em vista disso, o produto educacional é composto por vídeos orientando a aplicação das atividades e situando o educador acerca dos pressupostos teóricos deste estudo. Além disso, foram incluídos planos de aula, propostas de atividades e sugestões de temas atuais para a produção de texto à luz do Letramento Informacional. Todo o material pode ser baixado e utilizado gratuitamente pelos professores, que dispõem de um espaço dirigido à troca de experiências. Assim, esta dissertação traz discussões importantes para a prática de produção de texto nas escolas de Educação Básica, inclusive oferecendo sugestões significativas para mudanças nas metodologias de ensino tradicionais vigentes ainda nas salas de aula.

Palavras-chave: Letramento Informacional. Ensino. Produção de texto. Sociedade da informação. Exame Nacional do Ensino Médio.

LIMA, Danielle Gomes Geraes. **Articulation Between Information Literacy and Writing Instruction Practices in Basic Education: the “Sala dos Professores” Platform as a Space for Teacher Education**. 2026. 121 f. Dissertation (Professional Master’s Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2026.

ABSTRACT

This research is situated within the scope of the professional *stricto sensu* master’s program in Teaching in Basic Education (PPGEEB/CEPAE) at the Federal University of Goiás (UFG) and is integrated into the research line Theoretical-Methodological Conceptions and Teaching Practices. In view of the decline in top-scoring essays in recent years and considering the difficulties reported by basic education professionals in teaching the structure of the argumentative essay writing, this study aims to implement the *Sala dos Professores Platform : a support space for portuguese language teachers in Basic education’.*”. The educational product consists of a pedagogical support tool focused on essay writing instruction and intended for Portuguese language teachers, with the purpose of promoting teaching practices aligned with the demands of the information society and the conceptual foundations of Information Literacy. To this end, the study draws on the works of Bakhtin (2006a; 2006b), Koch (2000), Marcuschi (2011), Geraldi (1997), Antunes (2003), Campello (2009), Demo (2021), Gasque (2012) e Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015) as well as normative documents such as the National Common Core Curriculum (Brasil, 2018) and the Brazilian National High School Examination (ENEM) scorer’s manual (Brasil, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2019e). In addition, a questionnaire was administered to Portuguese language teachers at Colégio José Feliciano, located in Piracanjuba, Goiás. The educators’ responses motivated the development of lesson plans for essay writing instruction from the perspective of Information Literacy. Reports on the participation of high school students were also essential for defining the content to be presented on the platform. This data set is complemented by the essays produced during the pedagogical intervention and the students’ scores on the ENEM between 2024 and 2025, which are examined in the results analysis. From this perspective, the study seeks to contribute to the pedagogical practice of Portuguese language teachers, particularly with regard to essay writing instruction, in a society deeply influenced by digital technologies and marked by an emerging need to deal with information overload in an ethical, critical, and reflective manner. In this context, the educational product also includes vídeos guiding the implementation of the activities and presenting the theoretical assumptions underlying the study. Additionally, it includes lesson plans, activity proposals, and suggestions of current topics for essay instruction from the perspective of Information Literacy. All materials are freely available for download and use by educators, who also have access to a space dedicated to the exchange of experiences. Thus, this thesis presents important contributions to essay writing instruction in basic education schools, including meaningful suggestions for changes in traditional teaching methodologies that are still prevalent in classrooms.

Keywords: Information Literacy. Teaching. Essay Writing. National High School Examination. Information society

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Enem 2024: Gráfico do desempenho dos estudantes por competência	28
Figura 2 - Prova de redação do Enem 2025.....	29
Figura 3 - Planejamento estratégico do caminho argumentativo.....	36
Figura 4 - Redação: Estrutura Semipronta.....	47
Figura 5 – Sugestões de Repertórios.....	48
Figura 6 – A escola como centro colaborativo de trabalho.....	53
Figura 7 – Etapas da pesquisa para elaboração do texto argumentativo.....	58
Figura 8- Roteiro de perguntas disponibilizadas por meio do <i>Google Forms</i> aos professores	68
Figura 9 – Questionário disposto aos alunos participantes ao final das oficinas para coleta de dados.....	68
Figura 10 – Mapa mental produzido durante a Oficina 1.....	76
Figura 11 – Modelo da Atividade desenvolvida pelos grupos responsáveis pelos parágrafos de desenvolvimento.....	77
Figura 12 – Modelo de Atividade apresentada pelo grupo responsável pelos parágrafos de condução.....	78
Figura 13 – "Pizza de argumentação".....	81
Figura 14 – Estratégia pedagógica - Oficina 3.....	82
Figura 15 – Esquematizando de informação 1.....	83
Figura 16 – Esquematizando de informação 2 (mapa mental 1).....	83
Figura 17 – Esquematizando de informação 3 (mapa mental 2).....	84
Figura 18 – Proposta de produção de texto para a Oficina.....	85
Figura 19 – Texto produzida na Oficina 4.....	86
Figura 20 – Transcrição do texto (Oficina 4).....	87
Figura 21 – Evolução Individual (Aluno B).....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência I.....	32
Quadro 2 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência II.....	34
Quadro 3 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência III.....	37
Quadro 4 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência IV.....	38
Quadro 5 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência V.....	40
Quadro 6 – Conhecimentos mobilizados durante a produção de texto.....	56
Quadro 7 – Competências informacionais exigidas na avaliação da redação Enem.....	61
Quadro 8 – Quadro sequencial do percurso metodológico.....	67
Quadro 9 – Síntese da discussão dos alunos na etapa de seleção.....	79
Quadro 10 – Quadro comparativo: Qualidade da escrita dos alunos participantes	90

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Média das competências avaliadas na redação do Enem no último triênio (2020 – 2022).....	91
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
DCGOEM	Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio
ENEM PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISP	<i>Information Search Process</i>
MEC	Ministério da Educação
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEDUC-GO	Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
SQL	<i>Structured Query Language</i>
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	16
1.1 A linguagem como interação social.....	16
1.2 Contribuições da linguística textual para a produção de textos na Educação Básica.....	18
1.3 Dos fundamentos teóricos ao letramento informacional: conexões possíveis.....	21
CAPÍTULO 2 - ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	26
2.1 Histórico e evolução do Exame Nacional do Ensino Médio.....	26
2.2 As características composicionais de um novo gênero: prova de redação do Enem.....	29
2.3 A Matriz de Referência e as cinco competências avaliadas.....	31
2.3.1 <i>A Competência I: domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa</i>	31
2.3.2 <i>A Competência II: compreensão da proposta e aplicação de repertório</i>	33
2.3.3 <i>A Competência III: seleção, organização e relação de argumentos</i>	35
2.3.4 <i>A Competência IV: coesão textual e progressão temática</i>	38
2.3.5 <i>A Competência V: elaboração de proposta de intervenção</i>	39
2.4 A prática de produção de texto na Educação Básica e a formação para o Exame Nacional do Ensino Médio	41
CAPÍTULO 3 –A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO PARA O ENEM	42
3.1 Normativas da Base Nacional Comum Curricular e a formação do estudante para Enem..	42
3.2 Análise do material Redação Nota 1000, do programa Goiás Bem no Enem e os limites da prática docente na formação do estudante para o Exame.....	45
CAPÍTULO 4 – A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO INFORMACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
4.1 O letramento informacional e a produção de textos: intersecções possíveis.....	55
4.1.1 <i>As Competências III e V do Enem na perspectiva do Letramento Informacional</i>	59
4.1.2 <i>A prática de produção de textos por meio do modelo Information Search Process (ISP)</i>	61

CAPÍTULO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO INFORMACIONAL E PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	65
5.1 Percurso metodológico e sujeitos participantes da pesquisa.....	65
 CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	71
6.1 Oficinas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva do Letramento Informacional.....	72
6.1.1 Oficina 1 – Compreendendo a estrutura do texto modelo Enem.....	73
6.1.2 Oficina 2 – Pizza da argumentação.....	78
6.1.3 Oficina 3 – Rotação por estações.....	80
6.1.4 Oficina 4 – Produção de Texto: Mídia e adultização – consequências da perda irreparável da infância.....	84
6.1.5 Oficina 5 – Análise linguística de trechos dos textos produzidos pelos alunos.....	87
6.2 Resultados do Enem 2025 e o que eles revelam sobre as oficinas de produção de texto aplicadas na perspectiva do Letramento Informacional.....	89
 PARA (NÃO) CONCLUIR.....	92
 REFERÊNCIAS.....	94
 APÊNDICE.....	99

INTRODUÇÃO

O termo “sociedade da informação”, amplamente utilizado, traz uma definição dicotômica de sociedade (Castells, 2016). Isso porque, com o excesso de dados lançados a cada instante em diferentes meios de comunicação – tais quais internet, jornais, revistas, livros e televisão –, estamos diante de uma sociedade que tanto informa quanto desinforma. Demo (2000, p. 37) reitera tal ambiguidade ao afirmar que “desinformar faz parte da informação, assim como a sombra faz parte da luz”.

À vista desse cenário, torna-se imprescindível, no campo educacional, que os alunos sejam orientados e que desenvolvam a capacidade de lidar, de maneira ética e crítica, com a abundância de informações disponíveis, transformando-as em conhecimento. Somado a essa necessidade, surge um desafio para os professores de língua portuguesa: garantir produções textuais coerentes, uma vez que, nesse universo de facilidades tecnológicas, os discentes têm acesso a recursos poderosos, como a inteligência artificial, para elaborar seus trabalhos, nem sempre favorecendo a construção de uma autoria, mas a replicação de informações gerais, destituídas muitas vezes do aprofundamento necessário à construção da argumentação. Julgamos, então, fundamental que o educador estimule a escrita autônoma, pois essa é uma capacidade decisiva para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Nesse sentido, práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da prática da escrita e pautadas pelos princípios conceituais do Letramento Informacional – conjunto de saberes os quais permitem ao sujeito localizar, selecionar, avaliar e utilizar informações de maneira crítica e ética - são imprescindíveis para a produção de conhecimento na sociedade da informação. Diante do exposto, torna-se relevante o estudo da articulação entre o Letramento Informacional e a prática de produção de texto. Para compreender tal congruência o corpus da pesquisa consiste em dados coletados a partir de questionários com professores e alunos do Ensino Médio, além de produções textuais realizadas em oficinas aplicadas com o objetivo de identificar dificuldades, relacionadas à leitura, à seleção, à organização, à avaliação e ao uso da informação no processo de elaboração da proposta de escrita.

O interesse pelo aprofundamento na pesquisa de práticas pedagógicas para a produção de texto na Educação Básica, considerando os princípios do Letramento Informacional, parte da minha experiência profissional como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, em instituições públicas e privadas. Nessa trajetória,

observei a dificuldade dos alunos em produzir textos, expor suas opiniões de modo crítico, argumentar e selecionar informações relevantes para a defesa de seus posicionamentos.

Em diversos diálogos com professores que atuam no mesmo nível de ensino, sempre ouvi comentários a respeito de como é difícil guiar os alunos na produção de textos coerentes. Alguns colegas, inclusive, relatam preocupação com a modalidade formal da língua, ou seja, a correção privilegia somente os aspectos gramaticais em detrimento da seleção, organização e articulação dos argumentos para apoiar um ponto de vista.

Nessa direção, minha experiência profissional, aliada aos avanços tecnológicos e às mudanças nas formas de acesso e tratamento das informações, levou-me a reconhecer que, subjacente à ideia de liberdade e livre-arbítrio, vivemos em uma sociedade que controla nossas escolhas e regula o acesso a dados, convertendo-os em informações (ou desinformações). Diante disso, decidi pesquisar estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de uma posição reflexiva e crítica ao lidar com verdades e inverdades.

A escolha do tipo dissertativo-argumentativo, especificamente o adotado na prova de redação¹ do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), justifica-se por ser utilizado como critério para avaliar a capacidade de escrita de milhões de estudantes no Brasil, o que lhe confere relevância no cenário educacional. Além disso, a proposta temática da prova pressupõe produção de textos que apresentem uma solução para problemas sociais. Nesse sentido, tal exigência aproxima-se do meu propósito investigativo: identificar práticas pedagógicas que estimulem a pesquisa e a reflexão crítica, com o objetivo de produzir conhecimento e buscar soluções capazes de transformar a realidade na qual estamos inseridos.

Além dos aspectos supracitados, esta dissertação nasce, sobretudo, do desejo de contribuir com o trabalho docente, em especial, dos professores que atuam com a prática de produção textual na Educação Básica. Ante os desafios enfrentados diariamente nesse contexto, o estudo busca constituir-se como um exercício de escuta, parceria e valorização desses profissionais.

Isso posto, o objetivo deste estudo é implementar a plataforma Sala dos Professores – um recurso de apoio pedagógico para a prática de produção de texto, destinada aos professores

¹ Nesse estudo, o termo redação é utilizado especificamente para referir-se à prova de escrita do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), caracterizada por seu formato dissertativo-argumentativo e natureza avaliativa, já a expressão produção de textos é vinculada às práticas de escrita desenvolvidas em sala de aula, concebidas a partir de uma perspectiva dialógica, que considera a interação, os diferentes gêneros textuais e os contextos de uso da linguagem e a situação comunicativa.

de Língua Portuguesa –, visando à promoção de práticas de ensino alinhadas às exigências da sociedade da informação (Castells, 2016).

Para isso, inicialmente realizou-se um estudo dos documentos que normatizam a Educação Básica no país e no estado de Goiás, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Estado de Goiás (DCGO), especificamente o volume destinado ao Ensino Médio. Além disso, a coleta de informações de professores que atuam com produção de texto na etapa final do Ensino Médio foi essencial para compreender as principais dificuldades desses profissionais na promoção de práticas de produção de texto na escola. Com esse propósito, contamos com a participação de cinco professores de Língua Portuguesa da rede estadual de educação. Esses profissionais registraram, por meio de questionário, suas principais contribuições para o desenvolvimento desse estudo as quais serão analisadas na seção de análise dos resultados da pesquisa.

A partir dos relatos dos professores, elaboramos e aplicamos planos de aula, com base na perspectiva do Letramento Informacional, a um grupo de 10 alunos regularmente matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, os quais produziram textos e responderam a questionários com o objetivo de avaliar as metodologias aplicadas. A análise do material produzido pelos alunos e das observações dos docentes foram basilares para a construção do produto educacional, o qual consiste em uma plataforma para apoio aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, por meio dela, esses profissionais terão acesso a sequências didáticas e atividades para download gratuito além de vídeos explicativos acerca dos principais conceitos relacionados à prática de produção de texto na perspectiva do Letramento Informacional.

A fim de garantir uma exposição clara e articulada do percurso teórico, metodológico e prático da pesquisa desenvolvida, esta dissertação está organizada em capítulos que buscam apresentar, de forma progressiva, os fundamentos e reflexões necessários para a compreensão do objeto de estudo, o qual é a integração do Letramento Informacional à prática de produção de texto na Educação Básica e seus impactos na construção da argumentação escrita dos estudantes.

No Capítulo 1 dispomos os fundamentos teórico-filosóficos que embasam o estudo e elucidam a concepção de linguagem adotada por este estudo. Em seguida, apresentamos a contribuição da Linguística Textual para as práticas de produção de texto na Educação Básica, enfatizando o texto como lugar de interação e produção de sentidos. O capítulo foi encerrado

com a relevância do Letramento Informacional na Educação Básica, estabelecendo a congruência deste estudo com a Linguística Textual e a compreensão de linguagem adotada.

No Capítulo 2 foi abordado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com foco na evolução histórica da prova, nas características da prova de redação e na análise detalhada das cinco competências avaliadas. A seção que trata das competências avaliadas pelo Exame é essencial para compreender os critérios utilizados na avaliação de escrita argumentativa e o lugar da produção textual no cenário educacional brasileiro.

O Capítulo 3 incide sobre a correlação entre o que versam os documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa no Estado de Goiás e como isso é efetivado na prática, no cotidiano da sala de aula. Nesse capítulo, há um enfoque na análise do material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024), produzido e distribuído pelo governo do estado de Goiás às escolas estaduais.

No Capítulo 4 apresentamos o papel da escola na formação do sujeito pesquisador e as contribuições do Letramento Informacional para a Educação Básica. Além disso, discorremos sobre o modelo *Information Search Process* - ISP, de Kuhthau, Maniotes e Caspari (2015), articulando elementos com a prática de produção de texto e com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

A metodologia de pesquisa é apresentada no Capítulo 5. Nesta, delineamos o percurso investigativo adotado e analisamos os dados coletados. O estudo tem a abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com o uso de instrumentos como questionários e aplicação de oficinas pedagógicas.

Por fim, no Capítulo 6, com o desejo de dar continuidade aos estudos desse objeto, tecemos as análises e a seguir dispomos as conclusões finais e apresentamos perspectivas futuras para estudos da articulação entre o Letramento Informacional e prática de produção de texto na Educação Básica.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesse estudo, compreendemos a escrita como prática social, sendo necessária a inserção do sujeito não somente em redes de discurso, mas também o domínio de estratégias para uma construção textual coerente. Sendo assim, para compreendermos a discussão proposta, dividimos este capítulo nos seguintes tópicos: (1) Base filosófica da linguagem como interação social; (2) Contribuições da Linguística Textual para a produção de textos na Educação Básica; (3) Das bases teórico-filosóficas ao Letramento Informacional.

1.1 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

A concepção de língua adotada nesta pesquisa é a de Bakhtin (2006b), que a define como um fenômeno da atividade social – abordagem que, desde as traduções de suas obras na Europa nos anos 1970, trouxe uma revolução aos estudos linguísticos, tendo em vista que, para Bakhtin (2006b), a prioridade é a enunciação, o ato da fala, o qual está sempre submetido às estruturas sociais, já que todo signo é ideológico, e a mudança linguística reflete uma mudança ideológica.

Nessa perspectiva, o fator principal para o funcionamento da língua é a interação social, pois não existe enunciação se não temos em mente um interlocutor, e os enunciadores estão sempre inseridos em um contexto social. Nos termos do autor,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006b, p. 115, grifo nosso).

Dessa maneira, à luz dos estudos bakhtinianos, defendemos um ensino da Língua Portuguesa pautado no uso real, ou seja, compreendemos a língua como uma atividade social permeada por ideologias, o que torna fundamental estudá-la a partir da conjuntura histórica e social. Essa compreensão está na base epistemológica desta pesquisa que dialoga com os princípios da Linguística Textual segundo os estudos de Geraldi (1997; 2011), Koch (2000) e Antunes (2003). Nesta dissertação, portanto, aventamos um ensino para além da gramática

normativa, atentando ao texto e ao seu contexto para as propostas de atividades a serem desenvolvidas.

Ademais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), em uma reflexão sobre a interação no percurso de aprendizagem da língua materna, sinalizam que o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado ao seu processo de socialização. Em harmonia com esse documento, é na interação em diferentes instituições sociais que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem. Acerca dessa lógica, em consonância com Bakhtin (2006), o sujeito é heterogêneo – composto por diferentes vozes sociais. Para o teórico, o sujeito se define na relação entre o “eu” e o “outro”, considerando que há uma heterogeneidade de discursos que o constituem. Sob essa ótica, consideramos que o sujeito não é individual, centralizado, mas sim constituído através de sua relação essencialmente interativa no meio social, histórico e cultural.

Logo, pode-se afirmar, a partir da perspectiva bakhtiniana, que todo enunciado se relaciona a outros que circulam socialmente. Essa base ontológica torna-se importante para fundamentar essa pesquisa, pois os documentos oficiais, os quais normatizam a Educação Básica no país, utilizam essa referência para defender um ensino de língua portuguesa numa perspectiva dialógica.

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidade²s relativas aos usos das linguagens (Brasil, 2018, p. 505).

[...] destaca-se que a natureza dialógica da linguagem aparece como um movimento constante de contraposição e eventual hibridização entre o individual e o social que permeia as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade. Isso acontece a partir das interações verbais, oral e escrita, imersas em um processo de constituição e ruptura entre o Eu e o Outro, característica marcante do dialogismo que permite ao indivíduo ter consciência do seu ato sociocultural e ideológico. Seguindo essa perspectiva, compreende-se que o estudante se forma a partir da inter-relação constante entre o histórico e o presente, orientado entre o individual e o social (Goiás, 2020, p. 202).

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores. O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa. As condições e formas de comunicação refletem a

² Nesse estudo, o termo “habilidades” é empregado em consonância com a terminologia adotada pelos documentos oficiais da educação brasileira e por parte da literatura mobilizada na pesquisa. Seu uso contudo, não implica adesão às concepções educacionais de orientação neoliberal às quais o termo pode ser associado. Trata-se de um escolha terminológica necessária para a interlocução com corpus analisado.

realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro. O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato (Brasil, 2000, p. 6).
(*sic*)

Nota-se que tais documentos apresentam a proposta de um ensino de Língua Portuguesa pautada na dialogicidade, em condições de produção e circulação de textos, na centralidade em gêneros discursivos e na interação. Contudo, para aprofundar a materialidade dessa interação na prática de produção de textos é pertinente recorrer à Linguística Textual, a qual oferece contribuições pertinentes para se compreender o texto como lugar de construção de sentidos.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A prática da produção de texto nas escolas de Educação Básica fragmenta a escrita apenas aos aspectos gramaticais. Em muitos casos, o único interlocutor do aluno será o próprio professor cuja função é apontar os erros: falhas de ortografia e sintaxe na construção do texto. A esse respeito, Geraldi (2011, p. 51) argumenta que nessa situação “o emprego da língua é, pois, artificial”.

Em decorrência de tal constatação, propomos que para não fragmentar o ensino da língua portuguesa, e ensiná-la numa perspectiva dialógica, o objeto de estudo seja o próprio texto³, no qual todos os questionamentos (tanto gramaticais quanto de sentido) podem ser analisados com os alunos, haja vista que o texto produz sentidos, significa e faz parte de um processo discursivo mais abrangente. Barros (2003, p. 188) explica,

O texto se organiza e produz sentido, como um objeto de significação, e também se constrói na relação com os demais objetos culturais, pois está inserido em uma sociedade, em um dado momento histórico e é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação.

Sob um olhar interacional, Koch (2001) afirma que o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação – e os interlocutores, nesse caso, são sujeitos ativos. Partindo desse princípio, a compreensão é concebida como uma atividade interativa. Logo, ao embasar o ensino de Língua Portuguesa em pressupostos dialógicos, interacionistas, o docente deve ensinar aos discentes a importância da relação do texto com o contexto. A esse respeito, Koch (2000, p. 12) sustenta ser impossível fazer abstração do contexto, das condições de produção,

³ À luz da linguística textual consideramos o texto como lugar de interação. Nessa perspectiva, os sujeitos mobilizam diferentes conhecimentos e estratégias a fim de produzir sentidos.

da situação da enunciação, pois o contexto é um conjunto de fatores que determinam a produção de linguagem”.

Dessarte, segundo Koch (2001), é importante entender que a compreensão da linguagem não se dá sem elementos contextualizadores, sendo essencial levar o aluno a reconhecer as relações de sentido de o texto com o contexto para a interpretação deixar de ser engessada. Ou por outra,

[...] interpretar um texto [...] é investigar não só seu conteúdo [...], mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é; aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituído por ‘realidades’ e constituindo outras (Mendonça, 2009, p. 245).

A importância da contextualização na interpretação e na produção textual é evidente quando entendemos que toda atividade humana, conforme Koch (2000), tem como um dos aspectos fundamentais a dependência constante da situação em que é realizada. Isso porque, em alinhamento com Bakhtin (2006a), estamos sempre relacionados com o mundo social no qual vivemos, e a adaptação ao contexto social é uma exigência para a construção do sentido do enunciado. Nessa lógica, o texto contextualizado em um momento histórico e social, articulado às condições imediatas de produção, abre caminho para a compreensão dos sentidos.

A interação na escrita, desse modo, ocorre por meio da inter-relação entre autor-texto-leitor. No entendimento de Koch e Elias (2010, p. 213), “o produtor, em interação com o leitor no ato da escrita, constrói, na materialidade linguística do texto, pistas que orientarão a leitura e a produção de sentido”. Nessa linha de raciocínio, Marcuschi (2008, p. 53) destaca a importância de a escola valorizar também a produção do texto oral, visto que “a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação”. Nesse sentido, cabe à escola o desenvolvimento de atividades que privilegiem a interação na materialidade do texto, pois, alinhando-se à Koch (2010), Marcuschi (2008, p. 53) evidencia a necessidade de “preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor” para que o texto produza sentido.

A respeito das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2003, p. 19) critica a persistência de uma “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Nesse sentido, cumpre ressaltar que o trabalho docente deve considerar a linguagem em seu funcionamento real, contextualizado. Isso, em contrapartida, não minimiza nem elimina a necessidade de ensinar a gramática da língua materna em questão; ao contrário, utiliza o texto como objeto de ensino e parte dele para abordar aspectos gramaticais. Desse modo, a análise linguística tem um papel fundamental nas aulas de

produção de texto na perspectiva aqui proposta. Todavia, o planejamento dessas aulas partirá do texto do próprio aluno com objeto de estudo e reflexão dos aspectos gramaticais, como explicado por Geraldi (2011, p. 57),

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno.

Nessa linha de raciocínio, Koch (2001) declara que o ensino de língua sob a ótica textual e interativa viabiliza uma abordagem de elementos linguísticos em seu funcionamento efetivo, real. Perante a afirmação de Koch (2001), podemos concluir que as concepções de língua e texto como atividades sociais e interativas corroboram a intenção de formar sujeitos críticos, capazes de criar e produzir para a sociedade na qual estão inseridos, e não única e exclusivamente para a escola, tendo por fim apenas a correção.

A respeito da produção de texto na escola, Geraldi (1997, p. 137) afirma que para produzir um texto é necessário que:

- a) se tenha o que dizer, b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Diante do exposto, pode-se afirmar que para se escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d), conforme pontua Geraldi (1997), é necessária a mobilização de diferentes conhecimentos. Em suas produções textuais, os estudantes ativarão tipos diferentes de conhecimento, que Koch e Elias (2010) classificam como: conhecimento linguístico, ligado à ortografia, à gramática e ao léxico; conhecimento enciclopédico, relacionado aos conhecimentos de mundo armazenados na memória do sujeito; conhecimento de textos, referente aos “modelos” (gêneros) configurados em textos; por fim, conhecimentos interacionais, associados aos modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas histórica e culturalmente constituídas. Todos eles constituem, para as autoras, formas intrínsecas de relação entre linguagem, mundo e práticas sociais (Koch; Elias, 2010).

Em outras palavras, todos os conhecimentos indispensáveis à leitura e à produção de texto são contemplados no ensino de Língua Portuguesa a partir de princípios discursivos

propostos nesse estudo, o que, por sua vez, coaduna com o estabelecido pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Nessa direção, este estudo considera que a prática da escrita não é mecânica, exigindo do sujeito uma análise crítica de um contexto social caracterizado pela intensa circulação de dados em diferentes meios. Logo, enquanto a Linguística Textual subsidia o desenvolvimento de metodologias que compreendem o texto como espaço de interação, o Letramento Informacional surge como competência necessária para a busca, seleção e avaliação das informações disponíveis. Articuladas, essas teorias corroboram para que a produção de texto na sala de aula seja produtiva e consciente, preparando o aluno não só para vestibulares, mas para os inúmeros contextos sociais de manifestação da escrita.

1.3 DAS BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS AO LETRAMENTO INFORMACIONAL: CONEXÕES POSSÍVEIS

Um conceito elementar para esta pesquisa é o de letramento, definido como um conjunto de saberes que permitem ao aluno vivenciar a linguagem em suas práticas sociais e, dessa maneira, produzir conhecimento. Nessa perspectiva, o Letramento Informacional contribui para o desenvolvimento das capacidades de busca, seleção, análise, e uso crítico da informação, favorecendo, desse modo, a produção de textos mais consistentes e mais criticamente fundamentados. De acordo com Soares (2009, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Soares (2002) destaca ainda que o letramento vai além das práticas de leitura e escrita, envolvendo suas consequências na sociedade. Nessa circunstância, a autora faz uma distinção entre letramento e letramento digital, visto que as práticas de leitura e escrita on-line, mediadas por hipertextos, exigem novas aptidões. De acordo com a educadora,

[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151).

Em resumo, na sociedade contemporânea, marcada por avanços tecnológicos, o conceito de letramento assume novos contornos, todos eles vinculados às implicações das práticas de leitura e escrita no cenário social. Nessa direção, Soares (2002, p. 152) conclui que a tela

[...] como espaço de escrita e de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Vale mencionar que os textos produzidos na contemporaneidade, conforme Rojo (2012), são multimodais e multissemióticos, ou seja, constituídos a partir de muitos modos e linguagens, a exemplo de memes, charges, cartuns, *podcast* entre outros, o que torna os multiletramentos fundamentais. Para Rojo (2021, p. 21),

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

É nesse contexto de multiplicidade de linguagens que emerge a relevância do Letramento Informacional para a construção de novos saberes que possibilitem lidar com o pluralismo de linguagens e diferentes formas de representação nos textos contemporâneos. O conceito Letramento Informacional tem suas raízes nos anos 1970, quando Paul Zurkowski – presidente da Associação das Indústrias da Informação – redigiu o relatório intitulado *The information service: environment relationships and priorities*, publicado em novembro de 1974. Nesse texto, Zurkowski (1974) propõe um programa nacional para tornar as pessoas aptas a lidar com o excesso de informação advindo do avanço tecnológico. O autor também alerta que a maioria das pessoas apresenta dificuldades para gerenciar a quantidade de dados disponíveis, indicando a necessidade de desenvolver competências específicas para isso.

Já nos anos 1980, as discussões sobre o Letramento Informacional passaram a ser uma questão central na área da Biblioteconomia, especialmente no que se referia à instrução dos usuários para localização e uso das informações disponíveis nas bibliotecas. No entanto, com os avanços tecnológicos e as mudanças nos modos de comunicação e interação, o conceito fundiu-se à educação.

Isso ocorreu em virtude do crescimento da internet e das mídias digitais, que trouxeram consigo o problema da desinformação e das *fake news* e, consequentemente, impuseram ao cenário educacional o desafio de preparar os alunos para encarar criticamente o excesso de informação. Nessa perspectiva mais ampla, a biblioteca deixou de ser a única fonte de

informação, demandando o desenvolvimento de habilidades próprias, destinadas à produção de conhecimento na sociedade da informação (Castells, 2016).

Reconhecendo o fenômeno da globalização e entendendo que, sob a ideia de liberdade e livre-arbítrio, vivemos em uma sociedade que controla nossas escolhas e regula o acesso a dados, convertendo-os em informações (ou desinformações), é fundamental desenvolver algumas competências a fim de manter uma posição reflexiva e crítica diante de verdades e inverdades. São elas:

- determinar a extensão das informações necessárias;
- acessar a informação de forma efetiva e eficientemente;
- avaliar criticamente a informação e suas fontes;
- incorporar a nova informação ao conhecimento prévio;
- usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos;
- compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente (Gasque, 2012, p. 32).

Esse conjunto de capacidades é definido como Letramento Informacional – um termo relativamente novo no contexto educacional, conforme mencionamos. Segundo Gasque (2012, p. 28), “o Letramento Informacional corresponde ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”.

Assim, o conceito foi criado para designar a capacidade de um sujeito de utilizar a informação de maneira a solucionar problemas da vida cotidiana e gerar conhecimento prático. Gasque (2012, p. 32) destaca que a finalidade do Letramento Informacional é “a adaptação e a socialização do indivíduo na sociedade da aprendizagem”.

O Letramento Informacional corrobora uma metodologia de ensino em que o aluno deve aprender a aprender, ou seja, compreender a sociedade na qual está inserido e saber analisar e lidar com as informações que busca ou recebe, promovendo um conhecimento que pode ser usado para alcançar um objetivo específico ou para resolver um problema. Sua implementação nas práticas pedagógicas viabiliza, segundo Gasque (2012, p. 45), uma aprendizagem “emancipatória, autônoma e ética”.

Sob esse enfoque, Lecardelli e Prado (2006, p. 40) questionam se o atual sistema de ensino está “voltado a facilitar ou buscar e instigar o indivíduo a aprender ao longo da vida”, provocando a reflexão de que o processo de aprendizagem envolve não somente a assimilação dos conteúdos do currículo comum, mas também a apropriação de estratégias para aprender a aprender. As autoras ainda nos lembram que:

[...] outros aspectos importantes estão relacionados com saber contextualizar as realidades que se apresentam, ler e interpretar de acordo com os contextos, ter boa comunicação, possuir senso de organização, conhecer e dominar técnicas e ferramentas de recuperação de informações, estar familiarizado com o meio tecnológico em que atua (saber otimizar os recursos que dispõem), e ser capaz de pensar criticamente (Lecardelli; Prado, 2006, p. 33).

No universo de possibilidades de ensino e aprendizagem, portanto, há um conjunto de saberes – buscar, selecionar, avaliar, organizar, sintetizar – que contribuem para a construção da competência informacional, a qual “faz parte do processo educacional a que todos têm direito e seu acesso deve ser divulgado e incentivado” (Lecardelli; Prado, 2006, p. 40). Diante disso, observamos que as “novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem” (Lemke, 2010, p. 461). Nesses novos paradigmas, a escola torna-se lugar de formação do sujeito pesquisador.

Por tal ângulo, esta pesquisa tenciona colaborar com as práticas pedagógicas dos profissionais de língua portuguesa, com vistas a uma prática de produção de texto pautada no Letramento Informacional, razão pela qual se faz indispensável definir aqui o conceito de prática pedagógica que fundamentará a investigação.

Para isso, é basilar considerar a intencionalidade⁴ da ação e sua capacidade de promover a reflexão, a busca pelo conhecimento, porque nem toda ação que ocorre no ambiente escolar pode ser definida como prática pedagógica. Dessa maneira, para guiar os próximos passos deste estudo, adotaremos a definição proposta por Franco (2016, p. 536):

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Em linhas gerais, pretendemos, à luz dos conceitos aqui apresentados, aprofundar a reflexão acerca do papel do Letramento Informacional no aprimoramento das práticas de escrita dos alunos do Ensino Médio. Visto que, conforme aponta Gasque (2020, p. 266) para que ocorra a “interpretação do texto é preciso ativar as experiências e conhecimentos prévios relacionados aos assuntos do texto. Outro ponto importante é ter claro o objetivo da leitura e usar as estratégias mais adequadas”.

⁴ Nesse estudo, adotamos o conceito de intencionalidade da Linguística Textual que diz respeito ao propósito comunicativo de quem produz o texto e à organização do que será dito.

Nesse ponto, encontramos a intersecção entre a prática de produção de texto e as contribuições do Letramento Informacional na Educação Básica, pois os saberes necessários para a construção de um bom texto podem ser estimulados pelo Letramento Informacional na escola, o que, por sua vez, já é almejado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p. 505) ao afirmar que se deve oferecer aos estudantes recursos cognitivos de transformação social “pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho”.

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018, p. 515) incorpora saberes do Letramento Informacional ao reconhecer a importância da pesquisa e considerar que a Educação Básica deve fomentar a curiosidade intelectual por meio do

[...] incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informação, confiabilidade etc., mas também ao estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais.

Diante do exposto, no próximo capítulo aprofundaremos, por meio da análise do gênero redação do Enem, como estabelecer a intersecção do Letramento Informacional com a prática de produção de texto na Educação Básica visando contribuir com a qualidade da escrita argumentativa dos estudantes.

CAPÍTULO 2 – ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é a principal porta de entrada para o ensino superior no Brasil. Trata-se de uma avaliação aplicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Em decorrência do impacto desse exame no cenário educacional brasileiro, muitos educadores buscam materiais didáticos e sugestões de metodologias que engajem os alunos na capacitação para a prova. Inclusive, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) tem um programa chamado Goiás bem no Enem, com materiais voltados à preparação dos estudantes. Além disso, o estado de Goiás ainda premia, com recursos financeiros os alunos que se destacarem na redação, comprovando, desse modo, a centralidade atribuída a essa avaliação no cenário educacional. Isso revela uma postura de um governo neoliberal ,que ao premiar, privilegia resultados individuais e a competitividade, desconstruindo o propósito inicial do exame que consistia em democratizar o ensino.

Considerado o maior exame de educação do Brasil, o Enem serve como critério de seleção para ingresso em universidades públicas e particulares, obtenção de financiamento estudantil e acesso a instituições de ensino superior em Portugal por meio de acordo internacional. Seu objetivo é avaliar as competências desenvolvidas ao longo da vida escolar.

Com base nisso, nesta seção, trazemos a evolução do Enem ao longo dos anos e a importância da redação nesse processo. Em adição, aprofundamos as discussões sobre as competências e os critérios avaliados na redação.

2.1 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio tinha como propósito fazer uma avaliação diagnóstica da fase final da Educação Básica, o Ensino Médio. A participação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio era voluntária, e os resultados serviam apenas para mensurar a qualidade do ensino público ofertado no país. Nesse período, cerca de 115 mil estudantes participaram.

Em 1999, algumas universidades passaram a utilizar a nota do Enem como parte integrante dos processos de seleção. Entre as pioneiras estavam a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Isso

aumentou o interesse dos estudantes pela prova, o que, por conseguinte, contribui para o grande valor do Enem na contemporaneidade.

Em 2000, o exame passou a atender, com melhor qualidade, os alunos portadores de necessidades especiais, oferecendo provas em braile, prova ampliada, auxílio de leitor e transcritor, além de intérprete de Libras. No ano seguinte, o Enem passou a oferecer inscrições gratuitas para concluintes do Ensino Médio.

Já em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), uma política pública que oferece bolsas de estudos em universidades privadas, passou a adotar a nota do Enem como critério para a concessão de bolsas, reforçando, mais uma vez, a relevância da avaliação para os jovens brasileiros.

A partir de 2009, a estrutura da prova do Enem foi reformulada, e o número de questões foi ampliado de 63 para 180. Essas questões são, atualmente, organizadas em quatro grandes áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e ciências da natureza e suas tecnologias.

Depois disso, tal exame consolidou-se como o maior sistema de seleção do Brasil. As notas obtidas, além de servirem para acesso ao ensino superior, também puderam ser utilizadas como certificação para o Ensino Médio e como passaporte para o ingresso em universidades de Portugal.

A avaliação da redação, nessa nova estrutura, busca contemplar problemas sociais que necessitam de visibilidade e de sugestões para serem mitigados da sociedade. Ainda em 2010, a logística de aplicação da prova foi ampliada para contemplar estudantes privados de liberdade, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL).

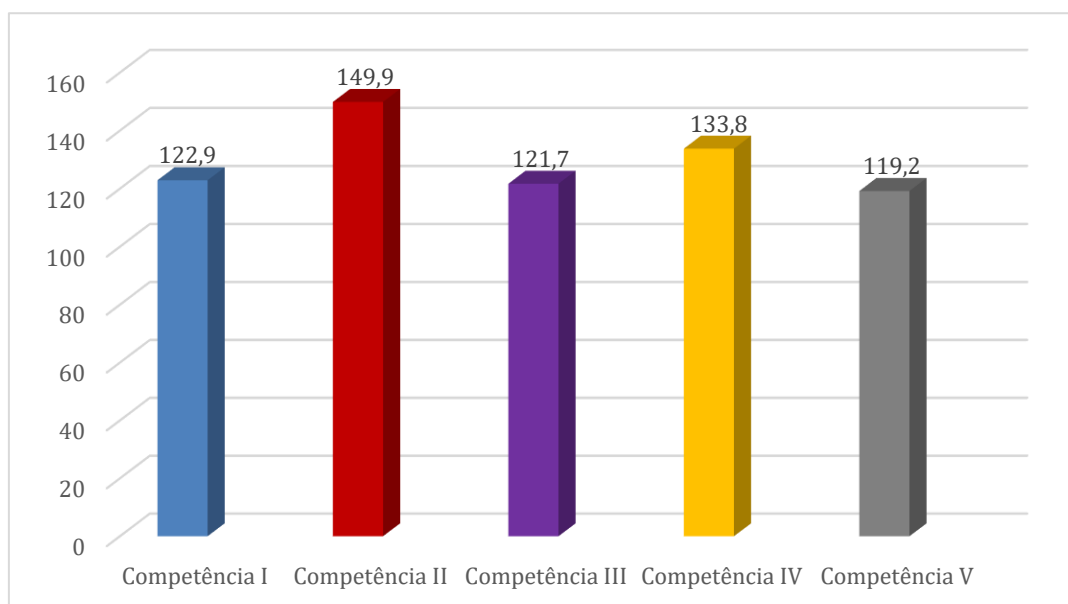
A contar de 2017, a prova passou a ser aplicada aos domingos, visando oportunizar aos estudantes maior conforto devido à sua extensão. Já em 2020, com a pandemia da covid-19, foi anunciado o formato digital do exame, aplicado de modo experimental para um número reduzido de participantes. No ano seguinte, 2021, o MEC anunciou o alinhamento da prova com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O Enem suscita inúmeros debates e diferentes perspectivas, visto que constitui um dos principais fatores que influenciam as práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Médio. À vista disso, nesta dissertação, trazemos debates acerca da prova de redação, inclusive, apresentando diretrizes capazes de contribuir com a reformulação futura desse exame.

Os microdados do Enem de 2024 divulgados pelo Inep (Brasil, 2025) revelam informações importantes para as discussões apresentadas neste estudo. A proposta de redação consistia na produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre os “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”.

Segundos os microdados divulgados, 97,4% dos textos não apresentaram problemas que impediavam a correção ou que penalizassem o aluno. Tal achado demonstra que a estrutura desse tipo textual é familiar aos estudantes concluintes do Ensino Médio. Quanto ao desempenho geral, a figura adiante aponta as competências nas quais os candidatos demonstraram maior dificuldade:

Figura 1 – Enem 2024: Gráfico do desempenho dos estudantes por competência



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos microdados divulgados pelo Inep (Brasil, 2025).

Os dados evidenciam que o desempenho dos alunos é mais satisfatório nos aspectos linguísticos (competências I e IV) e nos aspectos estruturais do tipo textual (competência II). A dificuldade concentra-se na seleção, organização e interpretação dos dados para a defesa de um ponto de vista (competência III) e na elaboração de uma proposta de intervenção (competência V).

Tal informação sinaliza que os jovens brasileiros enfrentam desafios no que tange à capacidade de converter a informação em conhecimento, com vistas a transformar a realidade. Isso decorre do modelo tradicional de ensino, já que, conforme discutimos na seção 3, há uma espécie de treinamento para o Enem com foco na reprodução de modelos prontos, o que facilita

A proposta de redação está organizada da seguinte forma: o texto I, é selecionado objetivando explicar ao candidato a frase temática, ou seja, elucidar o problema social que será abordado. Já os textos motivadores II e III são selecionados objetivando comprovar a existência desse problema social, enquanto os demais textos objetivam, por meio de dados estatísticos, propagandas, notícias ou textos literários promover a reflexão crítica acerca do tema e motivar o candidato na construção do pensamento crítico acerca do tema. Ademais, esses textos devem ser interpretados e utilizados na redação apenas como base para as discussões, uma vez que cópias penalizam o participante.

A proposta da avaliação, então, exige do discente um conhecimento de mundo e uma abordagem crítica e reflexiva em torno de um problema social, perspectiva que se alinha ao propósito deste estudo: criar um espaço de aprendizagem que favoreça aprender pela pesquisa. Essa característica do exame, além disso, dialoga com a concepção de texto que assumimos, pois, tal qual defende Marcuschi (2008, p. 65), “um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos”. Ou seja, o recorte temático do ENEM aponta para a necessidade de promovermos, como professores, uma reflexão sobre os aspectos sociais contemporâneos a fim de que os alunos, em sua maioria, futuros participantes do ENEM, tenham a capacidade de expressar tais discussões no texto escrito.

O tipo textual solicitado é o dissertativo-argumentativo, com uma estrutura muito bem definida, demandando do estudante pleno conhecimento das competências avaliadas. Isso porque, além do domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, a prova avalia a capacidade do discente de selecionar, organizar e utilizar as informações em defesa de um ponto de vista, culminando na apresentação de uma proposta de intervenção exequível. Tal aspecto comprova a necessidade de formar sujeitos aptos a transformar informação em conhecimento, com o objetivo de modificar determinada realidade.

Cabe mencionar que a prova de redação vale mil pontos. Para o candidato ter uma boa pontuação, é necessário expor uma tese argumentativa clara, desenvolver argumentos consistentes, com comprovação por meio de fatos, utilizar recursos coesivos, relacionar informações para sustentar seu posicionamento e trazer uma solução para o problema em debate.

Um ponto fundamental da redação do ENEM é o fato de o aluno não poder ferir os direitos humanos em sua argumentação. Segundo a cartilha do participante (Brasil, 2024a),

propostas de intervenção que, de algum modo, ferem a dignidade humana recebem nota zero na competência V.

Cabe ressaltar que a tipologia textual utilizada pelo Enem é promissora para o desenvolvimento de saberes importantes como a leitura e seleção de argumentos que comprovem o posicionamento do estudante, a compreensão de um problema social e a busca por soluções plausíveis embasadas em argumentos que justifiquem a possibilidade de exequibilidade de tal sugestão interventiva.

O documento ainda apresenta orientações detalhadas do que é exigido em cada competência, as quais serão discutidas mais atentamente nas próximas subseções.

2.3 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E AS CINCO COMPETÊNCIAS AVALIADAS

A Matriz de Referência do Enem, apresentada na cartilha do participante (Brasil, 2024a), é um conjunto de regras que normatizam a correção da redação. Organizada em cinco competências, ela traz a descrição de níveis e a pontuação de acordo com as exigências estabelecidas pelo exame, de modo a garantir uma correção padronizada e objetiva. Na Matriz, fuga total ao tema, não obediência ao tipo dissertativo-argumentativo, texto com menos de sete linhas manuscritas ou com desenhos, assinaturas e outras formas de identificação do candidato são motivos para a nota zero.

Esse documento também esclarece o conceito de tangenciamento, que se refere a uma abordagem parcial, baseada somente no assunto mais amplo a que o tema está vinculado. Para exemplificar, no Enem 2024, cuja proposta temática foi “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, caso o aluno explorasse desafios gerais, sem apresentar argumentos diretamente relacionados à herança africana – tais quais a música, a dança, a religiosidade e a alimentação –, o texto seria classificado como tangente.

Ademais, a cartilha do participante define o texto enquanto “[...] uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para construir a textualidade” (Brasil, 2024a, p. 12). Tal entendimento justifica o processo de avaliação organizado em cinco competências, posto que privilegia outros aspectos além dos conhecimentos linguísticos.

2.3.1 A Competência I: domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

A Competência I verifica o domínio do estudante em relação à modalidade escrita formal da língua portuguesa. Nesse aspecto, o aluno é avaliado quanto às normas gramaticais,

incluindo acentuação, ortografia, translineação, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e escolha vocabular, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência I

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

Fonte: Brasil (2024a, p. 14).

Mediante a matriz de correção da competência I, o candidato deve demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de maneira que redações com marcas de oralidade ou desvios da norma padrão são penalizadas. Apesar de a matriz não evidenciar a quantidade de desvios ou falhas gramaticais para cada nível da competência I, notamos que, para o aluno alcançar a nota máxima, o texto deve apresentar estrutura sintática complexa, quer dizer, conter períodos compostos por subordinação, orações intercaladas e ausência de truncamento e justaposição⁵.

É oportuno, nesse ponto, sinalizar que os participantes surdos e disléxicos têm uma correção diferenciada dos aspectos gramaticais e ortográficos da prova. No entanto, não há uma matriz de correção específica que esclareça de forma objetiva como essa correção é feita. A esse respeito, a cartilha do participante com surdez apenas afirma que “os problemas de estrutura sintática e desvios nas produções escritas são avaliados em uma categoria distinta” (Brasil, 2024b, p. 16). Segundo o manual, o objetivo é garantir que, na correção do texto, não

⁵ O truncamento refere-se à interrupção abrupta de um período sem que a ideia central seja concluída, deixando lacunas que impedem a compreensão global do texto. Já a justaposição ocorre quando há o uso de vírgula em situações que demandam um ponto-final para indicar o encerramento de um período.

ocorra uma valorização excessiva dos desvios da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Embora o ENEM reconheça a diversidade linguística, a competência I avalia também a escolha de registro vocabular, considerando léxico e formalidade o que pode favorecer a supervalorização da gramática normativa em detrimento de outras formas de variantes populares e regionais.

2.3.2 A Competência II: compreensão da proposta e aplicação de repertório

A Competência II avalia como o candidato compreende a proposta de redação, utilizando os textos motivadores e os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento para desenvolver a argumentação. Além disso, verifica o domínio da estrutura do tipo dissertativo-argumentativo.

Tal competência requer atenção criteriosa do candidato, pois a abordagem temática e a adequação ao tipo textual orientam as demais competências. Em outros termos, embora o participante atenda à proposta temática, se utilizar outro tipo, alheio ao que é exigido na prova, sua redação será anulada. O mesmo ocorre no caso de o estudante respeitar a estrutura do tipo textual, mas não dissertar sobre o tema proposto.

Um conceito importante para a avaliação é o de tangência – quando o texto aborda o assunto geral do tema sem abordar o recorte temático, tratando somente de parte do assunto, desconsiderando o todo da proposta temática. Importante também destacar que, segundo o manual do corretor⁶ (Brasil, 2019b), redações com muitos trechos de cópia dos textos motivadores, mesmo que respeitem a estrutura do tipo textual exigido, não deve ultrapassar o nível 2 dessa competência. O quadro a seguir nos apresenta os níveis do desempenho a ser atingido nessa competência.

⁶ O uso do manual do corretor do ano de 2019 justifica-se por se tratar da única versão disponibilizada publicamente para consulta. As edições posteriores são de acesso restrito e permanecem sob sigilo.

Quadro 2 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência II

COMPETÊNCIA II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das áreas de conhecimento, dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo em prosa				
1	Tangência ao tema	OU	• Texto composto por aglomerado de palavras OU • Traços constantes de outros tipos textuais	
2	Abordagem completa do tema	E	• 3 partes do texto (2 delas embrionárias) • Conclusão finalizada por frase incompleta	OU Textos que apresentem muitos trechos de cópias dos textos motivadores não devem ultrapassar esse nível
3	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (1 parte pode ser embrionária)	E • Repertório baseado nos textos motivadores E/OU • Repertório não legitimado E/OU • Repertório legitimado, MAS não pertinente ao tema
4	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)	E Repertório legitimado E pertinente ao tema, MAS com uso improdutivo
5	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)	E Repertório legitimado E pertinente ao tema, COM uso produtivo

Fonte: Brasil (2019b, p. 7).

Conforme a matriz específica de correção, para que o aluno alcance nota máxima na competência II, além da abordagem completa do tema e da adequação à estrutura do tipo dissertativo-argumentativo, é fundamental apresentar repertório legitimado e pertinente, com uso produtivo. O repertório é definido pelo manual do corretor como “toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante” (Brasil, 2019b, p. 10).

Na visão de Koch e Elias (2024, p. 163):

O fato é um elemento que pertence à esfera da realidade, é um dado preciso que pode ser configurado, por exemplo, na forma de um acontecimento, de dados numéricos, de uma narrativa etc. Podemos chegar ao conhecimento de fatos por meio de leituras, relatos alheios ou do que é veiculado na TV, rádio ou mídias sociais.

À vista disso, a fim de que o repertório seja considerado legítimo, ele deve estar associado a alguma área do conhecimento. É recomendável que o aluno cite a fonte, permitindo

a verificação da informação, caso necessário. Ademais, o repertório é avaliado como pertinente quando apresentar conexão direta com o tema proposto. Para ser produtivo, o candidato precisa utilizá-lo de maneira crítica, no intento de contribuir com a argumentação.

A função do repertório sociocultural na redação do Enem é, portanto, contribuir para a comprovação do argumento exposto. Nesse caminhar, o uso de repertórios coringas – aqueles decorados e aplicados a qualquer tema – pode configurar um problema para a avaliação do discente, dado ser imprescindível que os conhecimentos mobilizados sejam produtivos no interior do texto, quer dizer, se relacionem ao tema, sustentando o argumento. Sobre isso, Koch e Elias (2024, p. 163) afirmam que o repertório produtivo tem “grande valor no início de uma argumentação, uma vez que possibilita ancorar a reflexão em algo cuja existência pode ser constatada, valendo, portanto, como prova”.

Assim, a matriz de correção específica da Competência II valoriza textos com autoria, que façam uso de repertórios e estabeleçam uma relação crítica com o tema para sustentar a argumentação de forma consistente.

2.3.3 A Competência III: seleção, organização e relação de argumentos

A Competência III avalia a construção de sentido no interior do texto, analisando como o aluno seleciona, relaciona, organiza e interpreta as informações, as opiniões e os argumentos em defesa de um ponto de vista. Todos os saberes mencionados são necessários para que o estudante mobilize seus conhecimentos e os utilize a favor de um projeto de texto. O manual do corretor (Brasil, 2019c) ressalta que nenhuma delas é avaliada de forma isolada. Em sentido prático, isso significa selecionar informações correlacionadas ao tema conectar repertórios socioculturais à discussão, organizar os argumentos de forma lógica, além de interpretar criticamente os textos motivadores.

Para o discente alcançar a nota máxima nessa competência, é preciso haver um projeto de texto, ou seja, deve-se planejar estrategicamente o caminho argumentativo. Koch e Elias (2024, p. 222) chamam esse planejamento de “um rico processo”, por garantir a compreensão e a coerência do que está sendo dito. Tal processo envolve: intencionalidade (do autor); aceitabilidade (do leitor); conhecimentos compartilhados (de língua, de textos, de mundo, da situação comunicativa); definição de um tema e de sua progressão/continuidade; modelos de configuração textual (gêneros textuais); (re)construção e manutenção de referentes ou objetos

do discurso (referenciação); e balanceamento de informações (grau de informatividade) (Koch; Elias, 2024). A figura a seguir apresenta o planejamento proposto por Koch e Elias (2024):

Figura 3 - Planejamento estratégico do caminho argumentativo



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Koch e Elias (2024).

Embora a competência III não avalie a configuração do tipo dissertativo-argumentativo, a referenciação – mecanismo responsável por introduzir ou retomar elementos no interior do texto, evitando repetições excessivas - e o tema como elementos de constituição de suporte ao conteúdo do que é expresso no texto, esses aspectos precisam ser considerados pelo aluno ao elaborar seu projeto de texto. Logo, a competência exige do participante as capacidades de leitura, inferências, argumentação crítica e compreensão de mundo a fim de que o resultado seja satisfatório. O projeto de texto do estudante deve ser organizado de modo a manter a coerência temática, assegurando que todos os argumentos e exemplos selecionados “sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento” (Koch; Elias, 2010, p. 196). O quadro a seguir nos apresenta os níveis de desempenho a ser alcançados nessa competência.

Quadro 3 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência III

COMPETÊNCIA III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista			
0	Tangente ao tema e sem direção		
1	Tangente ao tema e com direção	OU	Abordagem completa do tema e sem direção
2	Projeto de texto com muitas falhas	E	Sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião
			Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível
3	Projeto de texto com algumas falhas	E	Desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões
4	Projeto de texto com poucas falhas	E	Desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões
5	Projeto de texto estratégico	E	Desenvolvimento das informações, fatos e opiniões em todo o texto
			Aqui se admitem deslizes pontuais, sejam de projeto e/ou de desenvolvimento

Fonte: Brasil (2019c, p. 10).

Como é possível verificar, a autoria é um dos aspectos analisados na Competência III. Acerca disso, o manual do corretor salienta que um texto é considerado com autoria quando for autônomo, ou seja, “trata-se daquele texto que se explica só” (Brasil, 2019c, p. 13). Nesse sentido, os indícios de autoria do texto estão ligados à capacidade do aluno de organizar as diversas vozes discursivas selecionadas, de modo a evitar lacunas, falhas argumentativas que fazem o leitor ter de completar o raciocínio com seu próprio conhecimento, uma vez que a ideia não foi expressa claramente no texto.

De acordo com Possenti (2002, p. 124):

Há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais

recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

Por conseguinte, o aluno obterá nota máxima na Competência III quando conseguir mobilizar, organizar e relacionar diferentes vozes discursivas, com o objetivo de sustentar seu ponto de vista. No tocante à importância de selecionar e organizar as informações de forma a sustentar um ponto de vista, Fiorin (2023, p. 77) afirma que “os argumentos válidos em certos momentos não o são em outros; os argumentos apropriados em determinados lugares não atingem o resultado esperado em outros”. O aluno, então, precisa ter a competência de construir seu texto prevendo um interlocutor – o corretor – e adequar sua linguagem ao que esse interlocutor espera do texto.

2.3.4 A Competência IV: coesão textual e progressão temática

A Competência IV avalia os mecanismos linguísticos utilizados para construir a argumentação, com foco na coesão textual. Para obter nota máxima nessa avaliação, o aluno deve utilizar diversificados recursos coesivos, evitando a repetição. Além disso, é obrigatório o uso de conectivos interparágrafos – elementos que estabelecem relação de sentido entre um parágrafo e outro. Em linhas gerais, essa competência avalia o uso de recursos de coesão, tais quais sequenciação textual, progressão referencial, encadeamento por conexão, entre outros capazes de assegurar a fluidez do texto.

Gabaritar tal competência exige do candidato uma análise da frase temática, com atenção e uso do recurso da sinonímia ao longo do texto, uma vez que “a manutenção do tema é, muitas vezes, garantida pelo uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical” (Koch; Elias, 2010, p. 159). Assim, a matriz de correção pode ser visualizada no Quadro 4:

Quadro 4 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência IV

COMPETÊNCIA IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	
0	Palavras e períodos justapostos e desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação.
1	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações.
2	Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações.
	Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível.
3	Presença regular de elementos coesivos inter E/OU intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações.
4	Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafos E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações. *Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto.
5	Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação. **Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos.

Fonte: Brasil (2019d, p. 19).

Sobre a repetição, o manual do corretor sinaliza que são penalizadas redações cujas repetições não contribuem com o projeto de texto ou com a produção de sentido, evidenciando pobreza vocabular (Brasil, 2019d). Em congruência com o documento, “as repetições são problemáticas quando fazem rarear a diversidade do repertório coesivo, por não haver, por parte do autor do texto, uma preocupação em valer-se de recursos coesivos variados” (Brasil, 2019d, p. 22).

Nesse aspecto, a substituição de operadores argumentativos por outros com sentidos equivalentes ou a substituição de termos por sinônimos constituem estratégias valorizadas pela banca. São esses recursos coesivos que permitem, conforme Koch e Elias (2024, p. 64), “orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso, responsáveis, pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que comprova que a argumentatividade está inscrita na própria língua”.

A competência em questão coloca em relevo a importância de fazer o texto progredir por meio da sequenciação textual, isto é, da manutenção do fio discursivo. Essa sequenciação pode ser feita usando não só conjunções, mas também locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais. Em suma, o estudante que articula as partes do texto, garantindo um encadeamento lógico das ideias, terá uma boa pontuação nessa competência.

2.3.5 A Competência V: elaboração de proposta de intervenção

A Competência V avalia a capacidade do aluno de elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado no tema. Essa intervenção deve respeitar os direitos humanos e estar articulada à argumentação do texto. Caso o candidato fira esses direitos, recebe nota zero nessa competência, embora as demais competências possam ser corrigidas normalmente, sem que o aluno seja penalizado com a nulidade do texto.

A nota é atribuída de acordo com a quantidade de elementos identificados, descritos na matriz específica de correção, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 – Descrição dos níveis de desempenho da Competência V

COMPETÊNCIA V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos Elementos: AÇÃO + AGENTE + MODO/MEIO + EFEITO + DETALHAMENTO		
0	• Ausência de proposta ou cópia integral de proposta OU • Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos OU • Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto	
1	• Tangenciamento do tema OU • Apenas elemento(s) nulo(s) OU • 1 elemento válido	
2	2 elementos válidos	Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar este nível
3	3 elementos válidos	
4	4 elementos válidos	
5	5 elementos válidos	

Fonte: Brasil (2019e, p. 24).

Nessa lógica, o manual do corretor declara que “a ideia de concretude (não vagueza) que se espera de uma proposta de intervenção bem-elaborada está ancorada em elementos explicitados textualmente” (Brasil, 2019e, p. 11). Em outras palavras, a quantidade de elementos presentes no parágrafo de intervenção estabelece a nota dessa competência.

Os elementos contabilizados para o estudante obter nota máxima são: agente – quem será o responsável por agir em busca de solucionar o problema; ação – o que será executado

com o objetivo de resolver o entrave; modo ou meio – como essas ações serão efetivadas, quais recursos serão necessários; efeito – qual resultado se pretende alcançar diante da execução dessa ação; e, detalhamento – responsável por acrescentar informações extras ao agente, à ação, ao modo ou ao efeito.

Um apontamento importante em relação à correção dessa competência é que alguns elementos são nulos, ou seja, não são contabilizados na nota. Isso ocorre, por exemplo, quando se utilizam agentes que não permitem identificar o responsável pela ação (“alguém”, “você”), verbos no imperativo sem vocativo ou ações vagas que não podem ser exequíveis (como dar o primeiro passo, agir com consciência).

Em síntese, a Competência V exige que o candidato, depois de reconhecer o problema e apontar suas causas, apresente sugestões sobre como agir em prol da solução do problema. Sobre essa capacidade de resolução de problemas, Demo (2021, p. 62) explica que significa intervir de forma ética e inovadora na sociedade, ou seja, “significa a competência de construir, na história, modos alternativos de vida comum, nos quais o progresso seja desde logo bem comum e a equidade se torne instância central e final, pelo menos como utopia”. Desse modo, nota-se que essa competência de intervir no meio social de forma ética e inovadora apresentada por Demo (2021) aproxima-se do que é esperado pela competência V do participante do ENEM visto que tal competência busca verificar a capacidade do aluno de transformar o conhecimento em recursos para a mudança da realidade social.

2.4 A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, por ser um dos principais meios de acesso ao ensino superior, ganhou notoriedade na sociedade brasileira e tornou-se relevante para os estudantes de Ensino Médio. Em virtude disso, é natural que as escolas busquem estratégias voltadas à capacitação de seus alunos, visando alcançar bons resultados nessa avaliação.

Ademais, os índices de aprovação e desempenho no Enem passaram a constituir uma ferramenta de estatística capaz de medir a “eficiência” das redes estaduais de ensino. O número de notas mil, médias altas ou até mesmo a quantidade de candidatos aprovados em universidades federais são uma forma de os governantes mostrarem ao povo um modelo de gestão comprometido com a educação pública de qualidade. Entretanto, esse cenário de um modelo educacional neoliberal favorece a adoção de metodologias de ensino direcionadas ao

amestramento dos estudantes, priorizando a aquisição de aptidões orientadas apenas para a realização da prova, em um rápido período.

Apesar da capacitação intensiva para o Enem trazer benefícios para os estudantes, tais quais maior aprovação e mais bolsas integrais de estudos em universidades públicas, também traz malefícios. Além da sobrecarga emocional de entregar resultados excelentes, os alunos são expostos a um ensino concentrado na reprodução de modelos prontos de estruturas textuais, a exemplo da redação. Essas atividades impedem o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação baseada em informações sólidas e bem-interpretadas. Nessa direção, o foco nos resultados do Enem compromete o avanço da qualidade real do ensino público do país.

CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO PARA O ENEM

3.1 NORMATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA ENEM

O desafio de formar sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos demanda uma profunda reflexão, uma vez que a ausência dessa capacidade pode comprometer a autonomia intelectual, a disseminação de desinformação, além de comprometer a participação social do indivíduo. Em decorrência disso, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) – documento que normatiza as aprendizagens consideradas essenciais, as quais devem ser trabalhadas em todas as escolas brasileiras – busca garantir aos alunos do Ensino Médio uma formação autônoma, crítica e ativa. Em suas diretrizes, é evidenciada a necessidade de formar sujeitos pesquisadores e participativos socialmente:

[...] um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas (Brasil, 2018, p. 482).

O documento sinaliza ser basilar que o campo educacional adeque o currículo para atender às novas demandas da sociedade da informação entre as quais pode-se destacar a capacidade de produzir conhecimento a partir de informações acessadas em ambientes digitais, compreender textos multimodais e combater a propagação de notícias falsas. Inclusive, é

destacado o surgimento de novos gêneros textuais, os quais, no mundo contemporâneo, são fundamentais para a comunicação e devem ser trabalhados no âmbito escolar. Em complemento a isso, é apontada uma inquietação em torno do excesso de informações veiculadas por meio digital, trazendo à luz a relevância de o currículo escolar desenvolver atividades pedagógicas que tornem o discente apto a lidar com tal sobrecarga e, especialmente, a selecionar e organizar dados para produzir conhecimento.

Assim, é reconhecida a importância de desenvolver práticas pedagógicas que façam dos alunos uma espécie de curadores, ou seja, sujeitos capazes de reconhecer uma informação falsa ou verdadeira e, sobretudo, capazes de avaliá-las de modo crítico e reflexivo. Isso porque, de acordo com o texto,

[...] não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (Brasil, 2018, p. 489).

Ademais, a organização do conteúdo de linguagens em campos de atuação social indica o interesse, por parte do Ministério da Educação, em promover um ensino de linguagem fundamentado no funcionamento real da língua. Esse embasamento teórico reforça a relevância de um ensino de Língua Portuguesa pautado nas práticas sociais e nas situações reais de comunicação, pois somente dessa forma é possível compreender os enunciados e seus contextos para, assim, refletir sobre seus significados:

[...] é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (Brasil, 2018, p. 488).

Importante citar que, entre as sete competências específicas⁷ de linguagens para o Ensino Médio, a competência quatro sublinha a importância de “compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (Brasil, 2018, p. 492).

⁷ As competências específicas de aprendizagem delineadas pela BNCC correspondem a um conjunto de habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada área do conhecimento articulando atitudes e valores fundamentais para a participação social cidadã.

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), o Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DCGOEM) (Goiás, 2021) defende o ensino de Língua Portuguesa fundamentado no contexto de produção, na intenção de que, desse modo, os jovens atuem com autonomia na produção de textos autorais. Nesse viés, ambos os documentos normatizadores do ensino de Língua Portuguesa consideram os contextos de produção e comunicação, aspectos-chave que “oportunizam ao/à estudante atuar com protagonismo em cada campo social” (Goiás, 2021, p. 148).

O DCGOEM (Goiás, 2021) apresenta um quadro organizado com as habilidades essenciais da BNCC (Brasil, 2018), associadas ao objetivo de aprendizagem específico do estado, cuja função é orientar o conteúdo a ser aplicado aos alunos ao longo do ano letivo, norteando todo o trabalho dos professores da rede. Esse documento torna-se importante para o planejamento das aulas no Ensino Médio, porém em sua introdução o documento destaca que não tem a intenção de ser pleno e categórico, ou melhor, em tese, dá aos educadores a autonomia para escolher (outras) práticas metodológicas que atendam às singularidades de seu contexto social. Contudo, o cotidiano da escola pública e o modo como o sistema foi organizado para cobrar resultados dos professores revelam que essa autonomia e liberdade enfatizadas na abertura do documento não se efetivam na prática.

Enquanto a BNCC propõe um ensino pautado na progressão de habilidades, garantindo ao professor autonomia para identificar as fragilidades das turmas e desenvolver um planejamento voltado para a superação delas, o Documento Curricular do Estado de Goiás mantém o discurso de liberdade e autonomia do professor no planejamento, contudo estabelece uma bimestralização rígida dos conteúdos a qual intitulam de cortes temporais. Assim,

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado) apresenta, nos Quadros Curriculares, o ordenamento e a integração das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada ano letivo, em cada Componente Curricular. Para uma maior sistematização do acompanhamento do processo de ensino e monitoramento das aprendizagens dos estudantes, orienta-se a observação do Corte Temporal pelas Redes de Ensino e instituições escolares. O Corte Temporal é a distribuição das habilidades em um determinado período, atendendo à progressão dos processos cognitivos pelos estudantes por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, sugerindo, ainda, uma sequência ou divisão dessas habilidades (Goiás, 2018/2019, p. 3).

Diante da análise desses documentos, nota-se que a realidade das escolas de Ensino Médio do estado de Goiás destoa das concepções teóricas que seus documentos normatizadores defendem, visto que até a autonomia do professor em planejar aulas de acordo com a necessidade específica de cada turma possui cortes, ou seja, há limitações decorrentes do desejo

do sistema educacional goiano em monitorar o trabalho desses profissionais e os resultados dos alunos.

Logo, entende-se que, embora a BNCC (Brasil, 2018) e o DCGOEM (Goiás, 2021) apresentem diretrizes para um ensino de língua pautado no contexto de produção dos discursos, o sistema educacional estadual ainda prioriza a reprodução de modelos prontos de redação, a aplicação de inúmeras provas de larga escala e a produção de materiais voltados à preparação para essas provas. Tal demanda impede que os professores tenham tempo hábil para planejar e aplicar aulas condizentes com a realidade dos alunos, visando uma progressão da aprendizagem de modo natural. A respeito do trabalho docente, Geraldi (1997, p. 94) afirma que a “pauperização do professor não está desligada da definição de sua própria identidade na correlação entre o saber o ensino”.

A discrepância entre os documentos supracitados e a realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas estaduais será aprofundada no próximo tópico a partir da análise do material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024), recurso didático produzido pelo estado e enviado às escolas de Ensino Médio da rede.

3.2 ANÁLISE DO MATERIAL REDAÇÃO NOTA 1000, DO PROGRAMA GOIÁS BEM NO ENEM, E OS LIMITES DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA O EXAME

O material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024) faz parte do programa do governo do estado de Goiás e tem por finalidade preparar os alunos para o Enem. O material faz parte de um conjunto de iniciativas direcionadas aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio e está disponível em formato PDF no *site* da Secretaria de Estado da Educação, ainda que, para os estudantes, seja entregue impresso.

Os questionamentos que propomos para reflexão, a partir da análise do material didático elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, foram: as aulas de produção de textos, no contexto do novo Ensino Médio, contribuem para a emancipação ou para o embrutecimento⁸ dos estudantes? Essas aulas são meios para a formação de um sujeito autônomo, crítico e

⁸ O conceito de “embrutecimento” utilizado nesse estudo origina-se da obra *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2002). Aqui entendemos o “embrutecimento” como um modelo de ensino que coloca o professor como centro do processo de aprendizagem, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, produzindo dependência do aluno em relação às explicações do professor e construindo a percepção de um sujeito que, sozinho, não é capaz de questionar, levantar hipóteses, buscar respostas, formular argumentos e produzir conhecimento.

participante do meio social ou tendem a reduzir a escrita a práticas mecanicistas voltadas apenas para o desempenho avaliativo?

Com o objetivo de promover o debate acerca das práticas de produção textual nas escolas públicas de Ensino Médio, destacamos a importância de entender o texto como lugar de interação entre o sujeito-autor e o seu interlocutor. Nessa perspectiva, o texto, produto das aulas de produção de textos, deve ser compreendido em sua natureza dialógica, conforme elucidam os estudos sobre os gêneros do discurso de Bakhtin (2006a).

Convém apontar que o material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024) constitui um apostilado de atividades distribuídas mensalmente às escolas públicas de Ensino Médio. Junto, são encaminhadas, aos professores, algumas orientações metodológicas a respeito de como proceder com a execução de tais tarefas. A gestão estadual de educação, ao apresentá-lo, o descreve como um material dialógico e sublinha o ato de escrever como um verdadeiro exercício de cidadania (Goiás, 2024). Todavia, observa-se uma dissonância entre tal proposta e o modo como as atividades são apresentadas aos alunos.

A proposta de desenvolver metodologias para a prática de produção de texto em uma abordagem dialógica considera a natureza responsiva ativa desse texto. Em outros dizeres, há “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo”, que “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (Bakhtin, 1997, p. 290). Tendo em vista essa natureza responsiva ativa, o material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024) não favorece a dialogicidade entre locutor e interlocutor.

Figura 4 – Redação: Estrutura Semipronta

V - REDAÇÃO: ESTRUTURA SEMIPRONTA

♦ **INTRODUÇÃO / CONTEXTUALIZAÇÃO (tema/tese/repertório sociocultural)**

*A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Logo, são dotados de consciência e razão e por isso devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. No entanto, na sociedade brasileira, observa-se a cada dia, o aumento de criminosos casos de bullying e cyberbullying. Nesse cenário, fatores como **FATOR 1 (encaminhamento do argumento 1)** em consonância com **FATOR 2 (encaminhamento do argumento 2)** contribuem com a disseminação das práticas de violência física e psicológica que ocorrem de modo intencional e repetitivo. Além de casos de humilhação nas mídias sociais. Dessa forma, é inegável a necessidade de combater esses crimes hediondos contra crianças e adolescentes. (Tese)*

♦ **DESENVOLVIMENTO (argumento 1)**

*Nesse cenário, [desenvolva este parágrafo argumentando e retomando no primeiro parágrafo o **FATOR 1 (desenvolvimento do argumento 1)** - relacionando-o à temática e a aspectos de sua defesa/tese. Atente para a definição dos tipos de argumentos. Você pode elaborar, por exemplo, argumentos “de causa / consequência” / “de exemplificação”. Nessa construção, você pode trazer mais repertórios culturais, como dados estatísticos, mencionar a lei (*bullying e o cyberbullying*) entre outras “estratégias argumentativas” para construir “argumentos bem fundamentados, convincentes e bem definidos. Lembrando que tudo o que você escreve na sua redação deve estar em conformidade com o tema proposto e com a defesa de sua tese. Argumente explicando que o *bullying* e o *cyberbullying* são crimes hediondos, fale sobre a disseminação desses crimes e convença o leitor sobre a necessidade de combater essa problemática]. Não se esqueça de utilizar elementos articuladores, como: assim sendo / nesse sentido etc. e modalizadores discursivos, como: é indiscutível / certamente, é evidente etc.*

♦ **DESENVOLVIMENTO (argumento 2)**

*Além disso, outro fator [desenvolva este parágrafo argumentando e retomando no primeiro parágrafo o **FATOR 2 (desenvolvimento do argumento 2)** - relacionando-o à temática e a aspectos da sua defesa/tese. Continue atentando para a escolha e definição dos tipos de argumentos. Por exemplo, você pode trazer na sua redação, uma autoridade no assunto (a filósofa alemã - Hannah Arendt afirma que a sociedade sustenta práticas deploráveis simplesmente por não analisar a repercussão desses atos), utilize esse repertório sociocultural argumentando em função da sua tese. Não se esqueça de utilizar elementos articuladores, tais como: uma vez que / logo etc. e modalizadores discursivos, como: é necessário / é lamentável etc.*

3
Redação Nota 1000 | Março/2024



♦ **CONCLUSÃO (proposta de intervenção)**

Portanto, é fundamental [desenvolva este último parágrafo retomando no primeiro aspectos do tema e da tese e crie uma “proposta de intervenção” que resolva ou minimize a problemática, de modo que contemple os argumentos desenvolvidos no decorrer da sua redação. Essa proposta precisa ter cinco elementos: agente/ação/meio/modo, finalidade e detalhamento. Lembre-se de que é necessário não deixar nada em aberto (se necessário retome parte de algum argumento, repertório sociocultural para reforçar, complementar a ideia final). Não se esqueça de articular o que você vai retomar e apresentar como proposta de solução].

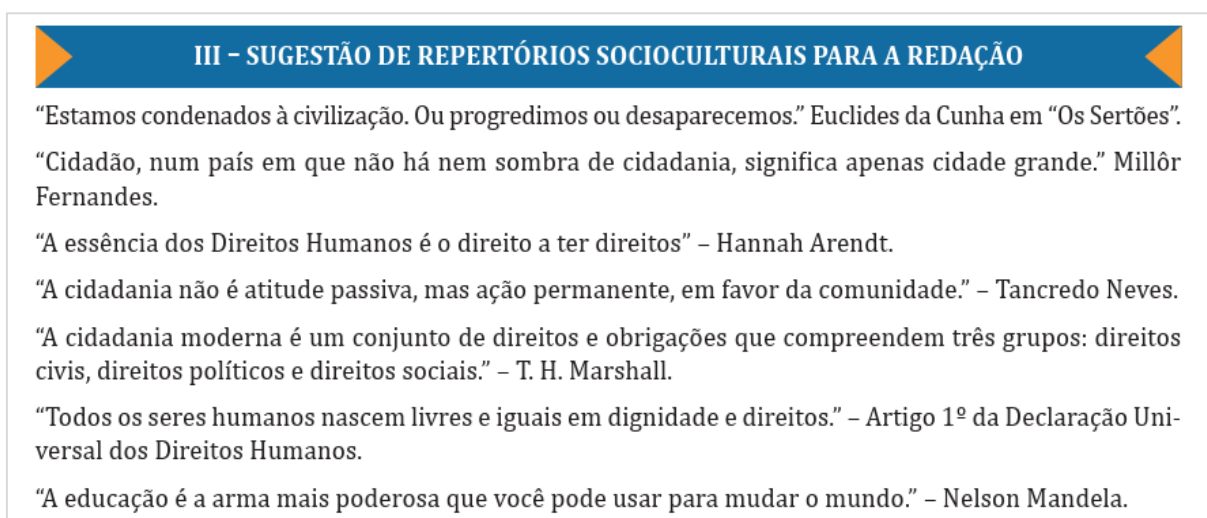
Fonte: Redação Nota 1000 (Goiás, 2024).

A título de ilustração, a atividade solicitada aos alunos no mês de março de 2024 consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo com o tema “Desafios para combater a prática do *bullying* e do *cyberbullying* na sociedade brasileira”. Além da proposta temática, o material oferece aos discentes um modelo pronto de redação para que eles apenas façam a inserção de algumas palavras-chave. Tal prática, todavia, impossibilita que o aluno debata a proposta temática ou mobilize seu próprio conhecimento para a construção de um parágrafo de sua própria autoria. Ademais, não favorece o posicionamento crítico diante da questão

discutida, visto que apresenta, ao estudante, somente um modelo a ser memorizado aplicado a diversos temas.

Sob esse ângulo, observamos que as atividades propostas, em sua maioria, impedem o exercício da reflexão. Essas *adestram* os alunos, conforme indica Rancière (2002), a uma marcha, isto é, os alunos são condicionados a preencher lacunas, utilizar repertórios prontos, sem considerar a natureza responsiva ativa do texto. A proposta de redação do mês de junho de 2024 do material analisado, por exemplo, convida os estudantes a escreverem a respeito da “Participação cidadã e social na sociedade brasileira”. Não obstante, a atividade já vem acompanhada de sugestões de repertórios para serem inseridos no texto, minimizando, destarte, a possibilidade de o aluno recorrer a uma pesquisa sobre o tema e, desse modo, selecionar e avaliar as informações, produzindo os seus argumentos pautados em sua experiência como cidadão e nos conhecimentos gerados a partir da pesquisa.

Figura 5 – Sugestões de Repertórios



Fonte: Redação Nota 1000 (Goiás, 2024).

A sugestão de repertórios, conforme ilustra a imagem, não se trata de uma indicação de leitura e não vem acompanhada de uma contextualização do autor ou da obra. Sem essas informações, o aluno é induzido ao erro de não estabelecer uma conexão pertinente do repertório com o tema, produzindo um texto com períodos desarticulados.

Seria tal abordagem somente uma falha de proposta metodológica de ensino ou um projeto para a formação de sujeitos manipuláveis e capazes de servir como mão de obra àqueles que detêm o poder? Algebaile (2009), ao analisar a escola pública brasileira e sua relação com a pobreza, enfatiza que a estrutura da escola brasileira está intrinsecamente associada à

formação política e econômica do país. A autora estabelece uma ligação entre o modelo de consumo capitalista e a maneira como a escola é concebida na contemporaneidade:

[...] trata-se de um Estado fortemente orientado por projetos de inserção econômica e cultural mundial que renovam e aprofundam continuamente uma condição capitalista dependente, sustentadora de uma elite que, para atualizar seu poder, precisa garantir, de forma regular, uma integração parcial – por vezes absolutamente residual - de imensas parcelas sociais (Algebaile, 2009, p. 28).

Algebaile (2009) também nos mostra uma faceta da rede pública de ensino controlada por um sistema cuja finalidade é gerir a pobreza. Tal lógica afeta o currículo da escola pública, haja vista que esta deve atender ao que é delineado por aqueles que estão no poder. Em acordo, Frigotto (2009, 2009, p. 17) afirma que “sob os auspícios do economicismo, a educação é propalada como capital humano e produtora de competências”.

Essas competências relacionadas à lógica neoliberal e situadas na adequação do sujeito às exigências do mercado, por sua vez, são delineadas com o propósito de formar mão de obra. Em outros termos, consolida-se, no âmbito da classe dominante, a ideia de formar sujeitos com o mínimo de educação a fim de que trabalhem em prol dos desígnios da classe dominante. Consequentemente, o objetivo educacional distancia-se do conceito de emancipação e funde-se ao conceito de embrutecimento, pois é um modelo educacional que, segundo Frigotto (2009, p. 18), “adestra as mãos e aguça os olhos para formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”.

A mercantilização do sistema educacional transformou a escola em uma empresa, na qual atingir os melhores resultados é a prioridade. Nesse cenário, as propostas de atividades visam somente assegurar que os discentes ocupem as melhores posições nas classificações das diversas avaliações institucionais e nacionais. Os alunos são treinados para executar, sem questionamentos, uma sequência de testes, ou seja, o sistema de ensino neoliberal incentiva o treinamento de habilidades úteis para garantir boas notas nessas avaliações: o que é o cerne das dificuldades dos estudantes nas produções de texto e textuais, posto que o ato de escrever textos coerentes e críticos exige um sujeito emancipado.

Nesse contexto, o professor é reduzido a um instrumento para a realização de tarefas. Embora o material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024), em sua apresentação, destaca a figura docente como um mediador do processo de aprendizagem, tal discurso difere da prática, uma vez que são ignoradas as contribuições desse profissional diante da inserção de videoaulas gravadas, as quais devem ser exibidas aos alunos. Assim, o docente tem sua prática pedagógica inviabilizada pelo sistema.

Entretanto, apesar de o apostilado enfatizar que a execução das atividades depende da condução do docente em sala de aula, suas orientações metodológicas não contemplam indicações práticas para isso. No material do professor, constam apenas as respostas das questões propostas, ou seja, não há sugestões de dinâmicas, de debate ou de metodologias para o enriquecimento da discussão temática. Logo, o professor tem uma função instrumental: é ele quem liga a televisão ou conduz os estudantes para a sala de informática na qual assistirão às videoaulas, é ele quem entrega e recolhe as propostas de atividades. Conforme Geraldi (1997, p. 94),

Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

A partir da observação não participante do ambiente escolar, verificamos que, além da natureza instrumental do professor, não há orientações para a reescrita e revisão dos textos, etapa importante para a formação de alunos conscientes do poder da escrita no meio social. Cumpre frisar que a redução da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa para quatro aulas semanais resultou na supressão das aulas específicas de produção de textos, levando à priorização de atividades de interpretação de textos e gramática. Neste sentido, as aulas de prática de escrita são limitadas aos momentos de estudo orientado, nos quais é obrigatório o uso do apostilado Redação Nota 1000 (Goiás, 2024). Assim, observa-se que há uma hierarquização do sistema, com normas, relatórios e demandas a cumprir que dificultam o desenvolvimento de metodologias voltadas à emancipação.

É notório que o referido material se alinha à lógica neoliberal da educação, tencionando formar cidadãos que dominam o mínimo para servir ao máximo. Trata-se de um material que visa ao domínio da competência de estruturação de um texto dissertativo-argumentativo com base em modelos prontos, no intento de reproduzir a estrutura sem considerar o estudante como um ser crítico, questionador, capaz de construir o próprio conhecimento por meio da pesquisa. Seu objetivo oculto é, portanto, formar sujeitos embrutecidos pelo sistema, moldados para servir à elite dominante e, principalmente, induzidos ao consumo a fim de manter a máquina capitalista funcionando em benefício daqueles que detêm o poder.

Ante o exposto, a prática de escrita como recurso de tomada de consciência é inviabilizada pelas propostas de atividades descontextualizadas, direcionadas exclusivamente à obtenção de resultados. Destarte, a conjuntura educacional exige uma reflexão e aponta para a

necessidade mudanças, visto que a aprendizagem por meio da pesquisa, do questionamento e da criticidade é apagada por um sistema que mercantiliza o saber.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO INFORMACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O processo de ensino que prevê alunos passivos e prontos para acolher como verdade tudo aquilo que o professor, detentor do conhecimento, tem a ensinar já não funciona em uma sociedade com acesso fácil a todo tipo de informação. Diante dessa realidade, o aluno está em sala de aula para aprender a aprender, aprender fazendo sob a mediação intencional do professor, que orienta e problematiza o processo de investigação, uma vez que as informações já estão disponíveis facilmente nas redes, a postura do professor como um mediador que provoca a busca pelo conhecimento e orienta a pesquisa é fundamental.

Por conseguinte, a proposta de um ensino baseado na experiência e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo é relevante para o atual cenário educacional, uma vez que o acesso a dados é facilitado aos alunos, e estes necessitam, por meio da criticidade e da autonomia, gerir as informações com propósito. A esse respeito, Demo (2021) sublinha ser elementar conduzir o estudante ao questionamento, dado que ele é capaz de executar projeto próprio de vida e intervir alternativamente somente a partir da consciência crítica. Eis a importância da formação para a pesquisa: o sujeito, por intermédio dela, torna-se competente para intervir na realidade na qual está inserido.

Nessa direção, a escola tem um papel essencial na formação do sujeito pesquisador, porque é nesse espaço que surge a possibilidade de estímulo à pesquisa. Daí a relevância de romper com paradigmas tradicionais de educação e buscar novas formas de ensinar e aprender. Para isso, é fundamental “desfazer a noção de ‘aluno’ como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos” (Demo, 2021, p. 15).

Em complemento, na interpretação de Chassot (2003, p. 22), “[...] a globalização determinou, em tempos que nos são muito próximos, uma inversão no fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a escola”. O estudioso reivindica para a escola, diante do novo cenário educacional, uma postura mais atuante na função de disseminadora do conhecimento.

Tal mudança de postura pode, conforme Demo (2021, p. 20), “alavancar uma intervenção inovadora”, ou seja, educar pela e para a pesquisa é uma postura capaz de contribuir com a mudança da realidade social, visto que o sujeito pesquisador é capaz de criticar a

realidade e agir em prol da mudança da realidade. Esse comportamento de pesquisar também favorece a qualidade de vida, como explica Chassot (2003).

Além disso, Demo (2021, p. 25) afirma que “a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo”, e “um profissional competente não perderia a ocasião de aproveitar esta motivação lúdica para impulsionar ainda mais o questionamento reconstrutivo”. Desse modo, a escola é lugar de estimular, ainda no ensino fundamental, o comportamento questionador das crianças para que, ao adentrarem o Ensino Médio, continuem imbuídos do interesse pela pesquisa e possam, com maior maturidade, aprender pela pesquisa, tendo o professor como mediador do processo.

Em linha com Gasque (2012, p. 111):

[...] a educação exige, dos atores do sistema educacional, o envolvimento contínuo em pesquisas e ações que promovam a solução de problemas de natureza educativa. Pesquisar passa a ter o sentido dialógico de produção de conhecimento para o outro e do outro para si, possibilitando o desenvolvimento integral da cidadania.

O ambiente escolar deve proporcionar aos alunos o interesse pela pesquisa, com o professor assumindo a postura de pesquisador e mediador. Sob o olhar de Demo (2021, p. 13), os educadores devem “alimentar processo constante de produção própria, para demonstrar, entre outras coisas, que não é criatura de ideias alheias, sectário de outras doutrinas, lacaios de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário”.

Considerando isso, a figura sintetiza os pressupostos de Demo (2021) em relação à importância de educar pela e para a pesquisa, permitindo a compreensão do papel da escola na formação do sujeito pesquisador:

Figura 6 – A escola como centro colaborativo de trabalho



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos estudos de Demo (2021).

Portanto, a escola, no cenário contemporâneo, deve ser espaço de promoção da pesquisa, oportunizando aos estudantes a competência de lidar com o excesso de informação advindo da globalização. Segundo Lemke (2010, p. 470),

O que parece estar geralmente acordado entre os educadores e muitos cidadãos e empregadores potenciais é que queremos que as pessoas, de qualquer idade, possam guiar sua própria aprendizagem, tenham conhecimento suficiente para saber como aprender mais, incluindo onde e a quem elas devem recorrer para obter conselhos úteis e informações relevantes. Queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções.

Isso posto, notamos que o novo contexto educacional exige um rompimento com os paradigmas da escola tradicional, na qual o professor é a figura central, enquanto o aluno é um sujeito passivo. A proposta atual, ante o excesso de informação, é formar sujeitos capazes de questionar a veracidade do que é lido, desenvolver o desejo de buscar respostas por meio da capacidade de identificar fontes confiáveis e, assim, produzir conhecimento, buscando transformar a realidade. Para tanto, a escola torna-se local de aprendizagem colaborativa, onde é possível aprender pela pesquisa para ser um constante pesquisador.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) – documento normativo que delimita as aprendizagens previstas para cada etapa de ensino – destaca o compromisso com a formação de jovens críticos e autônomos, evidenciando sua consonância com a proposta de um ensino voltado à formação do sujeito pesquisador:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto

a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 461).

A BNCC salienta que a maior demanda das escolas de Ensino Médio, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, é “ampliar as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p. 477). Com essa finalidade, o documento determina como competência específica de aprendizagem da Língua Portuguesa a utilização:

[...] de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 481).

Logo, é possível estabelecer intersecções entre o que a BNCC (Brasil, 2018) espera dos concluintes do Ensino Médio e a proposta de um ensino que objetiva incluir o Letramento Informacional nas escolas de Educação Básica. Isso, tendo em vista que, para alcançar o objetivo delineado no documento, é necessária uma prática de ensino voltada à pesquisa e ao uso consciente da informação.

Sob tal perspectiva, Lemke (1996 *apud* Lemke 2010, p. 461) destaca que “os letramentos da Era da Informação certamente incluirão habilidades de autoria multimidiática, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço⁹ e habilidades de navegação no ciberespaço”. Entre essas estratégias de exploração do ciberespaço estão as aptidões de acessar sites confiáveis, saber identificar *fake news*, buscar informações que sejam úteis para determinado fim, analisá-las e validá-las. Todas elas são capacidades construídas a partir do protagonismo do aluno, que, guiado pelo professor (mediador), desenvolve a competência informacional para agir em sociedade.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 489) converge com um ensino na perspectiva do Letramento Informacional ao afirmar que “os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social”. O trecho evidencia a importância de acessar as informações de forma crítica para agir nos campos da vida social. Em outros termos, a escola deve preparar o sujeito para a vida ativa em sociedade, e o desenvolvimento

⁹ Compreende-se ciberespaço como o ambiente digital de circulação e compartilhamento de informações.

da competência informacional contribui para tal objetivo, uma vez que, segundo Lemke (2010, p. 458), os “letramentos são sempre sociais; nós os aprendemos pela participação em relações sociais”.

O próprio texto da BNCC (Brasil, 2018) elaborado para etapa do Ensino Médio salienta, de forma clara, a relevância de implementar um ensino com foco na prática do Letramento Informacional. Assim, como versa o documento,

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias (Brasil, 2018, p. 490).

Em geral, o documento normativo exige um ensino dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento da competência informacional, o que, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, especificamente na prática de produção de texto, essa abordagem mostra-se fecunda, visto que a escrita de textos argumentativos exige o tratamento de informações com o objetivo de utilizá-las no interior do texto como comprovação e sustentação de argumentos.

4.1 O LETRAMENTO INFORMACIONAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS

A produção de texto mobiliza diversos tipos de conhecimento, ou seja, são necessárias aprendizagens que vão além da gramática, sem, contudo, excluí-la. O quadro abaixo sintetiza, em consonância com Koch e Elias (2010), os conhecimentos indispensáveis para o processamento textual:

Quadro 6 – Conhecimentos mobilizados durante a produção de texto

Conhecimento linguístico	Refere-se a conhecimentos gramaticais e sintáticos relacionados à superfície textual.
Conhecimento enciclopédico	Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo e seus acontecimentos.
Conhecimento ilocucional	Refere-se à capacidade de prever os objetivos do texto em relação ao interlocutor, considerando uma situação interacional.
Conhecimento comunicacional	Refere-se à capacidade de selecionar a quantidade de informação necessária, considerando a situação comunicativa, e de selecionar a variante linguística mais adequada.

Conhecimento metacomunicativo	Refere-se ao uso de recursos para realçar o próprio discurso, com o objetivo de chamar a atenção do leitor.
Conhecimento superestrutural	Refere-se ao conhecimento da diversidade de gêneros textuais e a capacidade de selecioná-los de acordo com os objetivos pretendidos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Koch e Elias (2010).

Devido à natureza interacional do texto, as práticas pedagógicas de produção textual devem permitir aos alunos o desenvolvimento desses diversos conhecimentos. Nessa circunstância, as bases conceituais do Letramento Informacional são úteis, pois, por meio de atividades que oportunizam a pesquisa e o uso ético da informação, o aluno amplia seu conhecimento de mundo e torna-se mais eficiente na seleção e no uso da informação, de modo a produzir textos mais persuasivos e coerentes, fundamentados em argumentos sólidos.

Kock (2024, p. 23), nessa orientação, explica que, “quanto mais amplo forem os nossos conhecimentos, mais sentidos construiremos e mais condições teremos de desenvolver eficazmente a argumentação”. Por conseguinte, a argumentação passa a ser mais eficiente à medida que os conhecimentos são ativados pelo estudante a partir de seus conhecimentos de mundo. Assim, o Letramento Informacional constitui um recurso elementar na Educação Básica, possibilitando que os discentes saibam lidar com a informação para a produção de conhecimento, organização das ideias, seleção de argumentos, e saibam estabelecer relações entre textos, comparar e se posicionar mediante diferentes pontos de vista.

De acordo com Gasque (2012, p. 85):

O uso da informação compõe-se de atividades em que o indivíduo se engaja para apreender a informação e transformá-la em conhecimento. As habilidades intelectuais relacionam-se à decodificação da linguagem, à interpretação, ao controle e à organização do conhecimento. A decodificação e a interpretação, por sua vez, incluem atividades de leitura, estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio e as novas informações, comparação de vários pontos de vista e avaliação. Controle e organização referem-se propriamente à organização da informação por meio do uso de instrumentos cognitivos como resumos, esquemas, mapas conceituais e elaboração de textos.

Entre as contribuições do Letramento Informacional para a produção de texto, podemos ressaltar os seguintes aspectos:

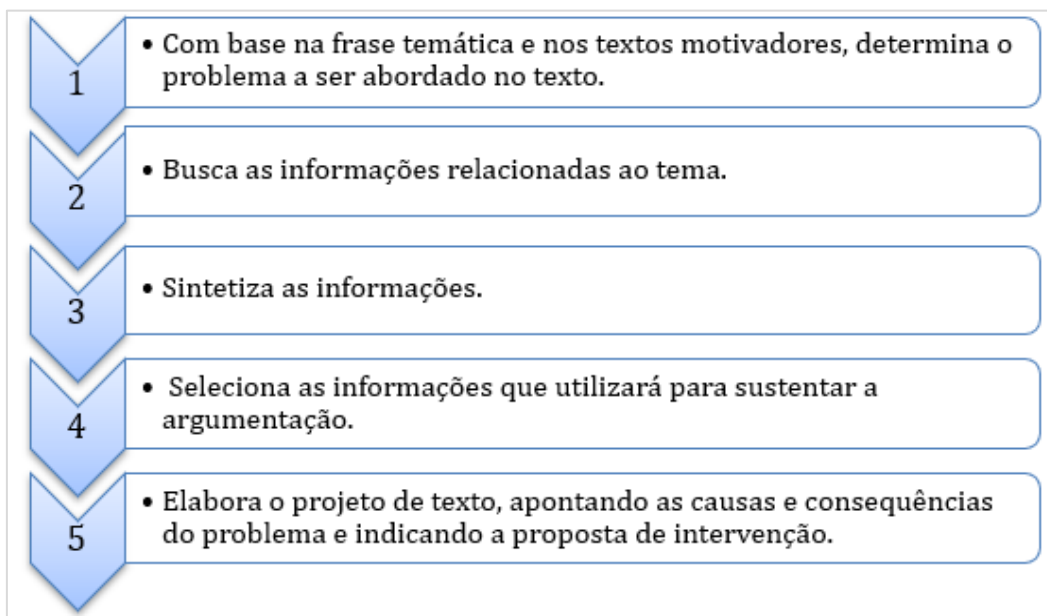
- **identificação de fontes confiáveis de informação** – por meio de atividades que estimulam a pesquisa e a verificação da credibilidade da informação, os alunos tornam-se mais críticos e capazes de fazer uma avaliação da informação, sabendo, desse modo,

identificar *fake news*. Isso favorece a localização de fontes seguras para o embasamento de argumentos;

- **seleção de dados relevantes** – os estudantes aprendem a selecionar somente as informações relevantes para o projeto de texto, evitando a construção de textos confusos ou com excesso de informações que não se conectam à temática proposta;
- **organização das informações** – por intermédio de atividades como resumos, fichamentos e mapas mentais, os discentes aprendem a organizar as informações e a utilizar técnicas que contribuem para a coerência textual e a progressão temática;
- **uso ético da informação** – os alunos passam a compreender a seriedade do plágio e aprendem a citar suas fontes de pesquisa;
- **procedimentos de pesquisa e coleta de dados** – amplia o conhecimento de mundo dos discentes, viabilizando uma argumentação consistente;
- **autonomia na aprendizagem** – capacita os alunos a se tornarem sujeitos em relação à própria aprendizagem, propiciando sua independência intelectual.

Gasque e Tescarolo (2010), ao apresentarem os conteúdos associados ao Letramento Informacional que devem ser ensinados ao longo de toda a Educação Básica, declaram que, no Ensino Médio, o estudante precisa ter conhecimento para planejar roteiro de estudo, antecipar a informação geral de um texto, analisar o conteúdo do tema, sintetizar informações por meio de esquemas e diagramas, identificar assuntos de interesse para pesquisar, elaborar pré-projeto de pesquisa e executar pesquisas. Todos esses saberes oriundos do Letramento Informacional, são extremamente relevantes para a produção de textos, visto que se correlacionam com as etapas de planejamento e elaboração do texto argumentativo percorridas pelo aluno, tal como detalha a figura a seguir:

Figura 7 – Etapas da pesquisa para elaboração do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015).

Importante ressaltar que a proposta de redação do Enem tem como característica central a abordagem de temas que representam problemas na sociedade, tornando basilar a preparação dos alunos para compreender estes entraves. A respeito da capacidade de resolução de problemas, Gasque (2020, p. 26) aponta que “a aprendizagem emana da necessidade de resolver problemas, de conhecer mais sobre algo ou da simples curiosidade sobre alguma coisa”. Reconhecendo tal questão, a produção de texto na perspectiva do Letramento Informacional deve romper com o paradigma tradicional, no qual os alunos são ensinados a reproduzir modelos prontos. Gasque (2020, p. 26), nesse sentido, faz um alerta:

Mesmo sabendo do potencial da pesquisa para a aprendizagem, muitos países e escolas ainda não utilizam o método investigativo para ensinar. As aulas ainda são tradicionais e o método consiste em expor as informações para aprendizes passivos, utilizando poucas fontes de informação. Além disso, as tarefas de aula não são voltadas para resolução de problemas e os professores são os detentores do saber.

Considerando o potencial da pesquisa para a aprendizagem e o Letramento Informacional como uma necessidade da sociedade contemporânea, nesta dissertação, propomos o desenvolvimento de atividades estruturadas a partir de projetos de pesquisa e fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, compreendidas nesse estudo como práticas pedagógicas que colocam o estudante em posição de participação efetiva no processo de aprendizagem, enquanto o professor é visto como o mediador, orientador e organizador da experiência de aprendizagem, ou seja, figura ativa e essencial no processo de aprendizagem. Em congruência com Hernández e Ventura (2017, p. 59), entendemos que:

[...] a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

A proposta de produção de texto, nesse viés, transcende os conhecimentos linguísticos, uma vez que, sob a ótica de Hernández e Ventura (2017), uma metodologia de trabalho com projetos supera os limites de única matéria. Ou seja, em torno de um tema, há inúmeros conceitos a serem compreendidos, envolvendo conhecimentos vastos de outros campos. Dessa forma, depois de explorar a problemática, o aluno terá condições de apresentar, de maneira organizada, em seu texto, as causas e as consequências do problema, além de poder relacionar a temática com situações do cotidiano e estabelecer comparações entre os repertórios e a situação apresentada.

Outro aspecto significativo dessa proposta é a promoção de atividades que permitam ao aluno desenvolver um texto com autoria. Isso deve acontecer de modo natural, haja vista que o educando não estará preso a modelos de texto pré-estabelecidos pelo professor. No trabalho com projetos, Hernández e Ventura (2017, p. 62) mostram que “a estruturação dos conteúdos escolares é mais flexível” e a “informação necessária não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar”.

Nesse caminhar, mesmo que toda a turma trabalhe em um projeto para a compreensão de determinado problema social, o texto, produto dessa investigação, terá pontos de vista e argumentações diferentes. Isso partindo da ideia de que os alunos mobilizarão seus conhecimentos e selecionarão informações para construir o próprio texto, abandonando produções textuais generalizantes e superficiais, típicas de modelos prontos.

Em suma, tendo em vista o cenário educacional contemporâneo e o excesso de informação veiculado a cada segundo, a produção de texto à luz do Letramento Informacional permite a formação de alunos mais conscientes dos problemas que afetam a sociedade e mais reflexivos quanto à busca por soluções para os entraves sociais. Averiguamos, portanto, que a aprendizagem pode transcender a preparação para a redação do Enem e oportunizar muito mais do que um bom resultado nessa seleção, pois o conhecimento produzido possibilita aos jovens a competência de lidar com o mundo da informação de modo autônomo, ético e mais crítico.

4.1.1 As Competências III e V do Enem na perspectiva do Letramento Informacional

Nesta seção, aprofundaremos a discussão sobre as competências III e V do Enem, pois são elas que estabelecem uma relação intrínseca com Letramento Informacional. A competência III, ao avaliar a capacidade do aluno em selecionar, relacionar, organizar e interpretar a informação em defesa de um ponto de vista, evidencia que, para a produção de textos, são necessários mais que conhecimentos linguísticos, uma vez que há a necessidade de evocar diferentes saberes para avaliar e organizar as informações que serão utilizadas na defesa dos argumentos. Em adição, a competência V, ao avaliar a capacidade do candidato em elaborar uma proposta de intervenção para o problema, exige a articulação reflexiva de diversos tipos de conhecimentos necessários para a busca de soluções plausíveis para a realidade social. Dessa maneira, o aprofundamento nessas competências justifica-se por sua estreita relação com as bases conceituais do Letramento Informacional.

Primeiramente, atentaremos para a competência III ao relacionar o que é esperado pelo exame às competências informacionais. Para isso, o manual do corretor, disponibilizado pelo Inep (Brasil, 2019c), explica o que se é esperado nessas etapas, conforme sintetizado no quadro.

Quadro 7 – Competências informacionais exigidas na avaliação da redação ENEM

SELECIONAR	ESCOLHER INFORMAÇÕES, FATOS E OPINIÕES EM DEFESA DE SEU PONTO DE VISTA
Relacionar	Relacionar as causas do problema aos repertórios escolhidos e a exemplos da realidade, de modo a guiar o leitor à compreensão da tese defendida.
Organizar	Hierarquizar as informações que comporão o texto, identificando quais serão centrais para a argumentação e quais serão apenas complementares para exemplificar determinada situação.
Interpretar	Contextualizar a informação de acordo com o problema apresentado na frase temática para que o texto produza sentido.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base no manual do corretor (Brasil, 2019c).

Portanto, as exigências para o aluno ser bem-avaliado nessa competência estão relacionadas à sua capacidade de tratar informações, tanto provenientes dos textos motivadores

quanto adquiridas ao longo da vida. Nessa lógica, o Letramento Informacional ganha destaque e se constitui como “[...] um processo de aprendizagem pelo qual se identifica uma necessidade de informação ou se delinea um problema; busca recursos eficazes para resolvê-lo; seleciona, analisa e interpreta a informação para transformá-la em conhecimento e comunicá-la” (Gasque, 2020, p. 27).

Isto posto, pode-se afirmar que uma aprendizagem guiada pela perspectiva do Letramento Informacional favorece os candidatos participantes do Enem a elaborarem um projeto de texto estratégico. Isso porque a competência III requer que o aluno mobilize informações e, apoiado nelas, defenda um posicionamento diante de uma dada realidade. O aluno deve considerar a diversidade de opiniões sobre o mesmo tema e se posicionar, selecionando os argumentos que julgar serem os melhores para sustentar sua tese. Isso suscita a necessidade de um planejamento, por parte dos educadores, que considera a natureza responsiva ativa do uso da linguagem para que ao selecionar os argumentos haja cooperação do interlocutor que “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (Bakhtin, 1997, p. 290). Nessa linha de raciocínio, o candidato “busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores” (Bakhtin, 1997, p. 299). Portanto, saber manejar informações e selecionar aquelas que cooperam para respaldar um ponto de vista é uma aptidão essencial para a boa argumentação.

Ainda convém ressaltar que o manual do corretor apresenta uma relação intrínseca da competência III com a competência V ao afirmar que a III “avalia a articulação entre informações, fatos e opiniões, ou seja, avalia o projeto de texto do participante, e essa articulação considera o texto como um todo, o que inclui, necessariamente, a proposta de intervenção” (Brasil, 2019c, p. 9). Permitindo que se estabeleça uma intersecção entre a matriz de correção e o Letramento Informacional, na medida em que as bases conceituais deste reforça a importância de transformar a informação em conhecimento para intervir na realidade.

A competência V avalia exatamente a maneira como o aluno, a partir das discussões levantadas em seu texto, propõe solução para o problema abordado. Segundo o Inep (Brasil, 2019e, p. 4):

É por meio da competência V da Matriz de Referência para redação do ENEM que se verifica se o participante demonstra se ele construiu, ao longo de sua formação, conhecimentos para a produção de um texto em que, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, propõe uma intervenção com o objetivo de solucionar o problema abordado por um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Há, por esse ângulo, uma intenção de que o estudante, mediante seus conhecimentos, intervenha na realidade, quer dizer, espera-se dele uma postura crítica e reflexiva ante o problema anunciado. Em função disso, muito mais que fórmulas prontas, nossos alunos precisam aprender pela e para a pesquisa. Tal perspectiva dialoga com as reflexões de Gasque (2020, p. 38), quando afirma que:

As recentes mudanças como a globalização da economia e da cultura, a evolução dos meios de comunicação, o desenvolvimento crescente da ciência e da tecnologia, a destruição gradativa do planeta, as guerras religiosas, trazem uma série de reflexões sobre o papel da escola na nova sociedade. Nesse contexto, é necessário planejar constantemente e construir novos cenários, decidir as melhores estratégias possíveis de ação, face aos desafios e conflitos que emergem na sociedade. O planejamento faz parte do cotidiano humano. Formular projetos e resolvê-los tornam-se indispensáveis, devido à complexidade dos problemas socioculturais, políticos e econômicos da atualidade.

Dessa forma, a aprendizagem fundamentada em projetos de pesquisa constitui uma via para que os jovens sejam capazes de agir diante da complexidade dos problemas contemporâneos, desenvolvendo soluções possíveis por meio da investigação.

4.1.2 A prática de produção de textos por meio do modelo *Information Search Process* (ISP)

Alinhando-nos a Gasque (2020), compreendemos que o trabalho com projetos de pesquisa envolve processos procedimentais e atitudinais. Nesta proposta, o *Information Search Process* (ISP), desenvolvido por Carol Kuhlthau e colaboradoras na década de 1990 a partir da necessidade de compreender a experiência cognitiva e emocional do usuário ao buscar, selecionar e avaliar informações, pode ser um recurso valioso para a prática de produção textual, ainda que tenha sido originalmente elaborado para pesquisas voltadas ao comportamento informacional.

O modelo ISP organiza-se em seis etapas distintas e considera os aspectos procedimentais e atitudinais. As etapas do modelo ISP, conforme elucidam Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015, p. 44), são:

- **iniciação** – neste estágio, o professor anuncia a unidade de estudo que exigirá a pesquisa e prepara os alunos para decidirem qual tópico irão selecionar. É nessa etapa que os

sentimentos de insegurança e sobrecarga surgem, pois muitos se sentem apreensivos em relação ao que é esperado deles;

- seleção – os alunos definem o aspecto a ser pesquisado e, ao fazerem isso, sentem um alívio, seguido de apreensão devido à dimensão da atividade;
- exploração – os alunos exploram diversas fontes de informação, com o objetivo de encontrar um foco. Nessa fase, as ideias preconcebidas sobre o assunto podem ser refutadas ou confirmadas. Por ter que analisar as próprias ideias e construir novo conhecimento a fim de formar uma perspectiva acerca do assunto pesquisado, muitos se sentem confusos e podem desistir do processo;
- formulação – os alunos devem centralizar a coleta de informações, com base no tópico que escolheram;
- coleta – os alunos reúnem informações que definem, expandem e apoiam o foco da pesquisa. Muitos se sentem mais confiantes e demonstram maior interesse;
- apresentação – os alunos concluem a pesquisa e organizam suas descobertas para compartilhar com outros. Geralmente, ficam satisfeitos com o que produziram, a despeito de haver aqueles que podem se sentir frustrados por não ter correspondido às expectativas.

Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015, p. 43, tradução nossa) destacam que “as etapas de exploração e formulação são as mais confusas e difíceis para os alunos”, configurando o momento em que “ocorre a aprendizagem mais significativa no processo investigativo”. As autoras também reforçam a importância da mediação do professor para “guiar os alunos por meio da reflexão e do pensamento” (Kuhlthau; Maniotes; Caspari, 2015, p. 43, tradução nossa).

Essas etapas de investigação podem ser aplicadas ao processo de produção de texto com objetivo de mostrar ao aluno que a prática de produção textual não é um improviso, mas passa por etapas de planejamento que garante uma melhor delimitação do tema, seleção e organização dos argumentos.

O percurso investigativo do modelo ISP auxilia no desenvolvimento de uma prática de escrita mais reflexiva. Assim, como salientamos, no intento de auxiliar os alunos na construção do pensamento crítico e na elaboração do projeto de texto, abarcamos as fases do modelo ISP na prática de produção de textos:

- iniciação – o professor enuncia o eixo-temático a ser pesquisado. Nessa etapa, em razão da diversidade de recortes temáticos que podem ser feitos, os alunos se sentem ansiosos e apreensivos;
- seleção – os alunos definem o tema a ser pesquisado. Os sentimentos de alívio pela decisão e de apreensão pela dimensão do trabalho são evidentes;
- exploração – os alunos exploram diversas fontes de informação, com o propósito de identificar as causas e as consequências do problema levantado pelo tema escolhido. Em tal estágio, muitos se sentem confusos, dado que suas crenças pessoais podem ser refutadas, surgindo a necessidade de construir um novo conhecimento em torno do assunto;
- formulação – os alunos devem definir, com respaldo nas informações coletadas, quais argumentos sustentarão sua tese (seu ponto de vista), centralizando as informações em defesa disso;
- coleta – os alunos constroem o projeto de texto, delimitando a tese argumentativa e selecionando os repertórios para a defesa da tese, com exemplos que permitem o aprofundamento argumentativo. Depois da construção dos projetos de texto, muitos se sentem mais aliviados;
- apresentação – os alunos produzem o texto a ser compartilhado com o professor e demais colegas. Diante da conclusão da tarefa, alguns se sentem orgulhosos do resultado, e outros, geralmente com maior dificuldade, se sentem decepcionados.

Convém apontar que, durante a coleta, os estudantes apresentam ao grupo suas considerações, compartilham opiniões e informações e colaboram com os projetos de texto dos demais colegas por meio de sugestões. Nessa situação, “a colaboração tem se mostrado uma estratégia fundamental para os alunos envolvidos em pesquisa” (Kuhlthau, 2004 *apud* Kuhlthau; Maniotes; Caspari, 2015, p. 209, tradução nossa).

Além do mais, na sociedade atual, o conhecimento não só de conteúdos, mas também de comportamentos éticos são primordiais. Sobre isso, Kuhlthau Maniotes e Caspari (2015, p. 208, tradução nossa) assinalam que a aprendizagem por meio da pesquisa colaborativa favorece “a participação ativa em sociedade, trabalho em equipe e produtividade, respeito a perspectivas diversas, capacidade de buscar uma variedade de pontos de vista, engajamento em debates utilizando discurso responsável e liderança”.

Perante o exposto, a riqueza do método discutido para o desenvolvimento de projetos de pesquisa para a prática de produção textual na Educação Básica reside na liberdade, concedida ao estudante, para explorar diversas temáticas contemporâneas. Tal proposta de trabalho rompe com o hábito de oferecer modelos prontos de redação, nos quais os alunos apenas encaixam frases generalizantes ligadas ao tema, oportunizando uma variedade de discussões a respeito de tópicos atuais, a produção de textos autorais e uma boa preparação para o Enem e outros vestibulares.

A seguir apresentamos os passos metodológicos da pesquisa que consistem na aplicação de questionários e oficinas para compreender o cenário atual da prática de produção de texto na Educação Básica e, em seguida, por meio do modelo ISP associado às metodologias ativas de aprendizagem, verificar a relevância prática da competência informacional na produção de textos.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO INFORMACIONAL E PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta dissertação, partimos de uma análise de natureza qualitativa, na intenção de investigar as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Língua Portuguesa e as dificuldades dos estudantes na produção de textos argumentativos. Com base nisso, propomos, por meio do produto educacional, metodologias ativas para a prática de produção de texto, especificamente voltadas ao texto dissertativo-argumentativo, a fim de fornecer aos professores da Educação Básica subsídios que auxiliam no aprimoramento da produção de textos dos estudantes.

A presente pesquisa teve por objetivos investigar as contribuições do Letramento Informacional com a prática de produção textual na Educação Básica. Trata-se de um estudo com métodos de pesquisa mistos, ou seja, combina métodos qualitativos e quantitativos, visto que a análise quantitativa dos resultados dos estudantes participantes desta pesquisa no Enem 2025 sustenta de forma objetiva as discussões decorrentes da análise qualitativa. Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que a finalidade da pesquisa qualitativa é gerar conhecimentos para aplicação prática, o que se alinha aos objetivos que delineamos neste estudo, o qual se propõe a produzir um produto educacional capaz de cumprir com a proposta de ofertar aos profissionais da educação, especificamente professores de Língua Portuguesa, estratégias pedagógicas destinadas à prática de produção de texto do tipo dissertativo-argumentativo.

O produto educacional decorrente dessa pesquisa é uma plataforma virtual com atividades, vídeos formativos e orientações práticas para a articulação das competências informacionais às atividades de produção de texto. Nesse estudo, o produto educacional atende às exigências do Programa de Mestrado Profissional em articular teoria e prática com objetivo de oferecer subsídios concretos para o aprimoramento do trabalho docente.

O percurso metodológico desse estudo articulou diferentes métodos que estão sintetizados no quadro sequencial a seguir:

Quadro 8 – Quadro sequencial do percurso metodológico

ETAPA DA PESQUISA	FINALIDADE
Estudo bibliográfico	Realizar o levantamento das contribuições teóricas que sustentam esse estudo.
Análise documental	Etapa importante para compreender as diretrizes educacionais vigentes para o ensino de língua portuguesa.
Elaboração dos instrumentos de pesquisa	Produção dos questionários e roteiros das oficinas.
Aplicação dos questionários aos professores	Diagnosticar a realidade do ensino de língua portuguesa, buscando identificar dificuldades e demandas desses profissionais da educação.
Execução das oficinas	Verificar a importância da mobilização de competências informacionais para a prática de produção textual.
Aplicação dos questionários aos alunos	Captar a percepção dos participantes da pesquisa e suas dificuldades a fim de aprimorar o produto educacional.
Análise quantitativa dos resultados dos participantes da pesquisa no Enem 2025	Verificar de forma objetiva a contribuição das oficinas para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A respeito da etapa de pesquisa documental, destacamos a necessidade de conhecermos os parâmetros adotados para o ensino de Língua Portuguesa e, em particular, para o ensino da escrita em escolas de Educação Básica. E, considerando que há documentos que norteiam as práticas pedagógicas dos profissionais da educação, torna-se indispensável entendermos como tais diretrizes impactam o exercício docente em sala de aula e determinam suas escolhas no planejamento pedagógico das aulas, uma vez que constituem parâmetros indicados pelo MEC para a ação pedagógica. A relação desses documentos com a proposta teórica defendida nesta dissertação amparou a análise de dados que será posteriormente apresentada.

Em um segundo momento, realizamos a pesquisa de campo, a qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 59), “consiste na observação dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente”. Nessa etapa, com vistas a identificar as principais dificuldades dos professores no que se refere à prática da produção de texto, efetuamos a coleta de dados mediante a aplicação de questionário disponibilizado on-line para professores regentes de Língua Portuguesa, atuantes no 3º ano do Ensino Médio. Esses dados nos permitiram elencar as principais demandas e dificuldades dos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito

à produção de textos. Além disso, o questionário permitiu compreender como esses profissionais trabalham a produção de textos em sala de aula, quais recursos ou competências informacionais mobilizam bem como a frequência em que essas aulas de escrita acontecem.

Figura 8 – Roteiro de perguntas disponibilizadas por meio do *Google Forms* aos professores

01 – Em sua função de professor de língua portuguesa , quais são os recursos utilizados para a elaboração das aulas e pesquisa ?

- () livros
- () internet
- () biblioteca escolar
- () todos os recursos acima.
- () outros quais ?

02 – Em sua opinião quais são os principais desafios encontrados pelos professores de língua portuguesa no ensino de redação ?

03 – Quais estratégias você considera importante para estimular a originalidade e a criatividade dos alunos em suas produções textuais ?

04 – Quais tipos de atividades você utiliza ou gostaria de utilizar para estimular o desenvolvimento da argumentação crítica de seus alunos?

05 – Quais recurso didáticos você utiliza para tornar as aulas de redação mais dinâmicas e interessantes?

06 – Como você trabalha a correção das redações com seus alunos?

07 – Você considera a etapa de pesquisa do assunto da proposta temática importante? Se sim, como você orienta essa etapa?

08 – Gostaria de registrar alguma dúvida, contribuição ou questionamento acerca das metodologias de ensino de redação na educação básica ? Suas considerações são importantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Depois de examinarmos os dados fornecidos pelos professores, elaboramos o roteiro das oficinas pautadas no protagonismo discente à luz do Letramento Informacional. Em seguida, aplicamos as atividades propostas aos que aderiram à pesquisa. Ao final de cada encontro, os

alunos participantes responderam a um questionário, cujo objetivo era coletar informações sobre suas experiências e considerações acerca das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 9 – Questionário disposto aos alunos participantes ao final do encontro para coleta de dados

- 01 – Quais as principais semelhanças e diferenças você percebeu entre as suas aulas de redação com as que você participou ao longo dessa pesquisa?
- 02 – Sobre o processo de discussão e pesquisa do assunto da redação, o que você tem a dizer? Destaque o nível de dificuldade encontrado por você.
- 03 – Ao analisar o seu desempenho na disciplina de redação, você considera que houve avanços em sua aprendizagem a partir dessa metodologia de ensino ?
- 04 – A partir das etapas de pesquisa e discussão do tema, você se sentiu mais seguro e confiante para produzir o texto?
- 05 – As etapas de pesquisa sobre o tema facilitaram a sua seleção de argumentos e planejamento do texto ?
- 06 – Após as etapas de pesquisa e planejamento do texto, você considera que foi mais fácil ou difícil elaborar a proposta de intervenção?
- 07 – Avalie as atividades propostas quanto a capacidade delas de contribuírem com o seu conhecimento de mundo acerca dos problemas da sociedade e também como foram úteis ou não para a sua compreensão sobre sua participação na sociedade como sujeito transformador e socialmente participativo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Além dos questionários, tanto as produções de textos desses estudantes quanto suas notas na redação do Enem de 2024 e 2025 também se constituíram dados de análise. Essa escolha justifica-se pelo desejo de estabelecer uma comparação numérica entre as notas desses estudantes antes da aplicação das oficinas e posteriores a isso, visto que, desse modo seria possível estabelecer uma análise objetiva da relevância do Letramento Informacional para a prática de produção de texto.

Durante a execução das oficinas mediadas pela pesquisadora, foram empregadas estratégias de produção textual na perspectiva do Letramento Informacional. Em outras palavras, a pesquisadora criou um ambiente que favorecia a pesquisa, o debate, a seleção da informação e sua aplicação na elaboração do texto, tendo os alunos como parceiros do processo.

A intervenção por meio das oficinas foi fundamental para validarmos a eficácia pedagógica dos planos de aula que compõem o produto educacional (Apêndice). A análise de cada oficina realizada e os *feedbacks* dos alunos subsidiaram os ajustes de cada etapa, de modo a adequar os enunciados e dirimir quaisquer dificuldades no processo de execução.

Essas etapas da pesquisa contribuíram para que o produto educacional apresente uma estrutura adequada às demandas dos professores de língua portuguesa. A plataforma, fruto desse estudo, é um espaço online para interação de professores de Língua Portuguesa, sobretudo daqueles interessados em metodologias ativas e práticas para a produção de texto capazes de enfatizar o protagonismo discente – aprender pela e para a pesquisa - e o desenvolvimento de competências essenciais aos estudantes que buscam resultados satisfatório do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para a execução deste estudo, consideramos dois tipos de sujeitos participantes: 5 professores de Língua Portuguesa da Educação Básica atuantes nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, e 10 alunos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do estado de Goiás, e inscritos para participação no Enem 2025. Visando garantir a eticidade desta investigação, a identidade e a autonomia dos participantes, foi apresentada uma exposição dos objetivos da pesquisa, mediante uma comunicação clara e acessível, viabilizando a compreensão dos objetivos e dos procedimentos metodológicos selecionados. Dessa maneira, os sujeitos puderam decidir participar ou não, tendo o direito de retirarem o consentimento de participação a qualquer momento, sem consequências negativas de qualquer natureza, conforme definição do Comitê de Ética da UFG e os documentos (especificar) exigidos para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

Em relação à participação dos professores, os questionários que disponibilizamos não solicitaram informações pessoais, tais quais nome, endereço ou telefone. Tratamos os dados de forma agregada e anônima e os armazenamos de forma segura em bancos de dados criptografados em MySQL, sistema baseado na *Structured Query Language* (SQL). Logo, as informações permaneceram protegidas e acessíveis somente a nós, pesquisadoras. Para evitar o risco de sobrecarga, oferecemos aos professores voluntários um questionário conciso, sem perguntas redundantes ou complexas.

Também asseguramos aos alunos participantes da pesquisa o anonimato, sem exposição da imagem ou de dados particulares. Além disso, digitamos os textos produzidos e as atividades aplicadas, eliminando a possibilidade de identificação do sujeito por meio da caligrafia. Como critério de inclusão, consideramos apenas os concluintes do Ensino Médio, regularmente matriculados no 3º ano Ensino Médio de uma escola pública. Não contemplamos, no trabalho, discentes das séries iniciais dessa etapa de ensino em decorrência da limitação de espaço e material a ser analisado. Assim, coletamos os dados a partir de questionários, observações e da intervenção realizada pela pesquisadora.

Nas oficinas propostas, os estudantes colocaram em prática a pesquisa e a busca por informação, compreendendo a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e desenvolvendo saberes do Letramento Informacional necessários para a mobilização de conhecimentos na sociedade da informação. Na seção de análise dos resultados apresentamos de forma detalhada o percurso metodológico das oficinas e os resultados observados.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a coleta das opiniões dos professores, enviamos um questionário on-line ao coordenador da regional de Piracanjuba-GO, solicitando o encaminhamento a todos os docentes de língua portuguesa. Apesar dos esforços em coletar informações de um número significativo de educadores, isso não foi possível, visto que obtivemos a participação de somente 5 profissionais, sendo que um deles não autorizou o uso de suas respostas nesta pesquisa.

A partir da tentativa de contatar os profissionais em busca de maior engajamento, percebemos, por meio do diálogo informal, motivos para a recusa em participar. O primeiro foi o receio de serem avaliados negativamente como professores de Língua Portuguesa e de ter sua metodologia de ensino questionada. Já o segundo foi o temor de receberem, de algum modo, medidas repressivas por parte da gestão da educação estadual ao expressarem descontentamento com as cobranças da Secretaria de Estado da Educação no tocante ao cumprimento de prazos, à conclusão de materiais e a outras questões burocráticas, que retiram do professor o tempo de qualidade para planejamento e execução de uma aula.

Ao serem questionados sobre a principal dificuldade na prática de produção de textos, os professores relataram:

- carga horária limitada de aulas;
- desinteresse dos alunos por leitura;
- falta de bagagem anterior;
- tempo demandado para a correção dos textos.

O tempo limitado das aulas está relacionado à reforma do novo Ensino Médio, que reduziu a carga horária das aulas de língua portuguesa. Agora, os alunos têm apenas quatro aulas semanais, e todas são dedicadas à interpretação de textos e à resolução das questões do Revisa Goiás, livro didático enviado pela Secretaria de Estado como preparatório para o Enem. As aulas de redação são reduzidas à realização de atividade do material Redação Nota 1000 (Goiás, 2024). Esses aspectos da organização de horários inviabilizam, consequentemente, o trabalho com projetos de pesquisa.

O desinteresse dos alunos pela leitura, por sua vez, revela um cenário comum nos relatos dos profissionais da educação. No entanto, é preciso considerar dois fatores para entender tal

situação: o primeiro diz respeito ao uso de tecnologias e acesso rápido a informações por meio do celular; e o segundo refere-se à falta de estímulo da própria escola. Como os alunos são condicionados a responderem apenas listas de exercícios, sem expressarem suas opiniões e a preencherem modelos prontos de redações para obterem nota, é natural que seu interesse pelo próprio aprendizado diminua. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem dar a eles o protagonismo, de modo que a motivação pela leitura e pela pesquisa sejam reacendidos.

A falta de saberes anteriores também se relaciona a esse contexto, correspondendo ao conhecimento enciclopédico do discente, adquirido por meio de vivências, pesquisas e leituras. Retomando os aspectos discutidos, quando o sistema educacional submete os jovens a uma lista de tarefas, sem que estes exponham seus pontos de vista e quando não estimula adequadamente a pesquisa e a leitura, torna-se difícil adquirir uma bagagem de conhecimento robusta antes do Ensino Médio. Portanto, existe a necessidade de promover momentos significativos direcionados a leituras, à exibição de documentários e à realização de debates, tencionando preencher tal lacuna.

Por fim, outra dificuldade enfrentada por alguns profissionais concentra-se no processo de correção dos textos, especialmente diante do número expressivo de alunos em sala de aula, que varia entre 35 e 40 por turma – o que implica um grande fluxo de produções. Todavia, durante a observação em campo, verificamos que os professores raramente corrigiam as redações dos discentes, pois os textos, em sua maioria, são produzidos em cadernos de avaliações externas, que devem ser devolvidos à Secretaria de Estado, sendo o *feedback* encaminhado aos alunos posteriormente. A propósito, a Secretaria de Estado disponibiliza aos alunos a inteligência artificial de correção de textos dissertativo-argumentativos, a plataforma Letrus, conferindo-lhes autonomia para buscar orientações de reescrita.

Adicionalmente, notamos que as correções, quando realizadas pelos regentes, são superficiais, abrangendo somente aspectos gramaticais e ortográficos. Nesse caso, não há atividades destinadas, por exemplo, à aprendizagem de estratégias argumentativas ou ao aprofundamento argumentativo.

6.1 OFICINAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

Participaram das oficinas 10 alunos regularmente matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Goiás. O desenvolvimento das oficinas teve

como objetivo desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir para sanar ou mitigar as principais dificuldades relatadas pelos professores em relação à produção de textos na Educação Básica.

Foram realizadas cinco oficinas, sendo que todas elas foram organizadas em consonância com o modelo ISP de Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015). A seguir apresentamos a descrição de cada uma delas de forma detalhada e relacionando-as a cada etapa do modelo ISP.

6.1.1 Oficina 1 – Compreendendo a estrutura do texto modelo Enem

Na etapa de iniciação os alunos participantes foram informados que o tema da oficina seria a compreensão da estrutura do modelo Enem e que deveriam utilizando os seus conhecimentos prévios e recursos de pesquisa, buscar informações acerca desse assunto. Nessa etapa inicial comprovou-se os sentimentos de sobrecarga, medo e ansiedade em relação à pesquisa conforme Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015, p. 44) elucidaram em suas pesquisas. Alguns alunos, nessa etapa, verbalizaram frases como: “*Nós é que vamos ter que pesquisar?*”; “*Você não vai ensinar?*”. Tais indagações revelaram a dificuldade dos alunos com atividades que exigem deles a autonomia em busca do próprio conhecimento.

As falas desses alunos foram respeitadas e seus sentimentos de frustração validados, contudo, por meio do diálogo e orientação clara sobre cada etapa eles aceitaram o desafio de que deveriam pesquisar sobre como montar o texto. Um dos alunos participantes sugeriu acessar o produto “Cartilha Redação a Mil” disponibilizado em meio digital para *download* e de uso gratuito. Essa Cartilha é um compilado de *redações nota mil* publicado anualmente. Ao mediar a conversa dos alunos, questionei a eles quais aspectos gostariam de analisar nessas redações, eles responderam que como a proposta apresentada por mim era estudar a estrutura, escolheram a apostila que traz redações nota mil, logo concluíram que, nesse material, teria redações com estrutura boa para analisarem. O raciocínio deles foi elogiado o que lhes deu certo alívio em relação ao desenvolvimento da atividade.

Na etapa de exploração, utilizando os celulares, os jovens acessaram a cartilha redação a mil e leram algumas redações disponibilizadas no arquivo. Outros alunos buscaram informações fazendo pesquisas genéricas no *Google* utilizando termos de consulta a saber: “Como fazer a redação do Enem?”; “Qual é a estrutura da redação do Enem?”. Essas pesquisas retornaram a eles inúmeros *sites* que disponibilizavam orientações básicas sobre a estrutura do

texto dissertativo-argumentativo e também a oferta de produtos com modelos prontos de redação. Alguns foram fazendo anotações e conseguiram verificar que algumas orientações de sites não confiáveis divergiam das redações nota mil que eles tinham acesso. Um dos participantes ficou nervoso, afirmou que aceitou participar da pesquisa porque achou que ganharia um cursinho gratuito para tirar nota boa no Enem e que ficar pesquisando ele não queria. Esse sentimento de frustração diante do excesso de informação é comum. Nesse momento, os alunos sentem-se confusos e alguns preferem desistir. Todavia, por meio do diálogo expliquei a ele que fazia parte do processo esse sentimento e que ele teria o apoio necessário para a realização do Enem caso decidisse continuar participando das oficinas.

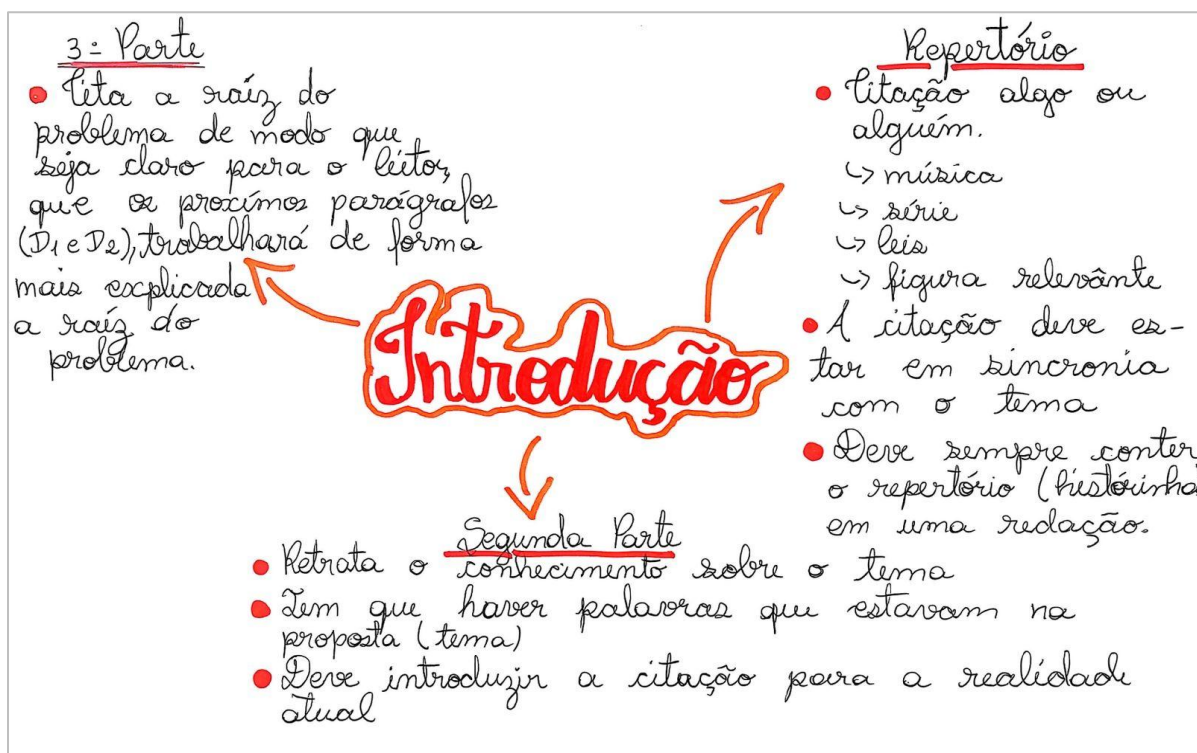
Seguimos para o próximo passo, a formulação. Organizados em quatro grupos, os alunos analisaram textos na Cartilha Redação a Mil. Cada grupo ficou responsável pela análise de um parágrafo do texto modelo Enem. Os alunos buscaram semelhanças e diferenças na introdução, desenvolvimento e conclusão dos textos escolhidos.

O grupo responsável pela introdução, ao debater sobre os quatro textos escolhidos chegaram à conclusão de que um padrão se repetia como apontaram nos relatos: *“Professora, todos os quatro textos conta uma história de alguma coisa que tem a ver com o tema” (sic), “Dani, em todas as introduções vimos que o tema aparece”*. Essas constatações são recursos primorosos para a compreensão e a comparação da estrutura do texto. Por meio dessa atividade, foi possível, aos poucos, construir o conhecimento acerca da estrutura do texto.

Na etapa de coleta, cada grupo anotou suas conclusões e buscou validar essas informações em sites confiáveis relacionados ao ensino da estrutura de textos do modelo Enem. Nesse momento, eles já se sentiam mais confiantes em apresentar os resultados da pesquisa.

Para finalizar a pesquisa, na etapa de apresentação, cada grupo compartilhou com os demais suas conclusões. A escolha do formato da apresentação ficou a critério de cada grupo. O grupo responsável pela introdução decidiu produzir um mapa mental para registrar suas conclusões.

Figura 10 - Mapa mental produzido durante a oficina de pesquisa sobre a estrutura do texto.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Havia dois grupos responsáveis por analisar os parágrafos de desenvolvimento. Contudo, os grupos decidiram por uma única apresentação. A união dos grupos rendeu uma análise dos parágrafos por meio de uma atividade com cores. Foi fornecido aos alunos um computador e a impressora para que pudessem montar e imprimir para os colegas a atividade que eles gostariam de apresentar. Nessa etapa, a função de mediação da pesquisadora foi exercida auxiliando o grupo na elaboração dos enunciados da atividade, para que pudessem transmitir clareza e cumprir com a função pedagógica. Os alunos compartilharam com os colegas a folha e foram explicando com suas palavras o que compreenderam do padrão dos parágrafos argumentativos. Cada colega anotava sua compreensão acerca de cada parte do parágrafo.

Figura 11 – Modelo da atividade desenvolvida pelos grupos responsáveis pelos parágrafos de desenvolvimento

Em um primeiro momento, é necessário entender a relação entre a dinâmica social brasileira e a desvalorização da herança africana, **um vez que tal cenário favorece a desigualdade racial**. Para fundamentar essa ideia, o filósofo Ailton Krenak afirma que, Brasil, existem dois grupos — a humanidade, formada pela elite econômica, e a subumanidade, a qual tem seus direitos negados e é constituída principalmente pelas populações marginalizadas socialmente, como os povos originários e os negros. Por conseguinte, entende-se que o apagamento da cultura africana é uma extensão do panorama da desigualdade social brasileira, já que essa desvalorização sistemática silencia as vozes de populações que são violentadas e oprimidas há séculos, o que favorece a manutenção dessas pessoas no grupo da subumanidade. Em síntese, a negação da herança africana reflete e reforça a desigualdade social brasileira, sendo urgente reverter esse quadro por meio do fortalecimento da cultura negra.

Indique, do seu jeito e com as suas palavras, o que deve ser escrito em cada parte do parágrafo de desenvolvimento:

PERÍODO 1 – COR AMARELA
 Ele anuncia o que será desenvolvido no decorrer da redação.

PERÍODO 2 – COR VERDE
 Citar um repertório para comprovar a ideia.

PERÍODO 3 – COR AZUL
 Fazer uma crítica apresentando consequência.

PERÍODO 4 – COR CINZA
 Encerrar o desenvolvimento resumindo o que foi tratado.

Fonte: acervo da pesquisa.

O grupo responsável pela apresentação do parágrafo de conclusão optou por produzir uma tabela em que, junto aos colegas, eles iriam analisar oralmente dois parágrafos de

conclusão e preencher a tabela para que todos fossem capazes de identificar os elementos da conclusão. Como mediadora, a pesquisadora sugeriu aos alunos desse grupo, que antes de preencherem a tabela explicassem cada elemento e colorissem com cores diferentes esses elementos no parágrafo que escolheram. Essa sugestão surgiu após a observação do engajamento positivo dos alunos na atividade em cores apresentada pelo grupo anterior.

Figura 12 – Modelo de atividade apresentada pelo grupo responsável pelos parágrafos de conclusão

É evidente, portanto, a necessidade de medidas que solucionam os desafios para a valorização dos povos tradicionais no Brasil. Por isso, o Ministério Público - órgão responsável pela defesa dos interesses sociais - deve, por meio da fiscalização da aplicação de poderes estatais, pressionar o Estado no que se refere ao porte de infraestrutura ao setor que oferta o respeito, a fim que a retirada dessa atividade seja ampliada para as diversas regiões do país. Ademais, as instituições escolares, públicas e privadas devem, por intermédio de palestras, instruir os alunos acerca da importância de valorizar a comunidade e o povo tradicional, com o objetivo de minimizar o obstáculo desse tema, e, com isso, estimular atitudes combativas à conjuntura de indivíduos sem valorização.

QUEM ?	Instituições escolares
AÇÃO	instruir sobre a importância
POR MEIO DE	palestras
COM O OBJETIVO DE	minimizar o obstáculo desse tema
DETALHAMENTO	públicas e privadas

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao concluir a apresentação das oficinas foi possível perceber que aqueles alunos que iniciaram a pesquisa com sentimentos de angústia em relação à metodologia, concluíram a oficina com uma sensação de alegria e contentamento por ter lidado com as informações e produzido conhecimento a partir delas. Ao serem questionados sobre a metodologia e os sentimentos envolvidos na execução das atividades alguns relatos foram:

“Eu nunca tinha pesquisado sobre como fazer redação, então eu não sabia o que escrever, mas agora sei que não era correto o que eu escrevia, a minha emoção foi de surpresa porque agora eu entendo” (Aluno participante da Oficina 1).

“Tive sentimentos de dúvida no início, parecia incompleto realmente era, com a pesquisa tive um sentimento de prazer e curiosidade” (Aluno participante da Oficina 2).

“No começo eu fiquei um pouco ansioso, pois não tinha muito conhecimento, mas depois da oficina achei fácil entender e fiquei bem tranquilo, achei muito interessante a forma de explicação da professora, pois tive o total raciocínio do aprendizado” (Aluno participante da Oficina 3).

Essa oficina comprovou que os alunos dessa etapa de ensino não possuem o hábito de pesquisar. A maioria deles aguarda, de modo passivo, atividades tradicionais que os levem a dar respostas decoradas. Esse foi um desafio no início da execução das oficinas, pois alguns demonstravam resistência, principalmente nas etapas de iniciação, seleção e exploração. Contudo, o *feedback* positivo dos alunos evidenciou que há um maior engajamento e interesse por parte dos alunos quando lhes oferecemos essa oportunidade de serem protagonistas no processo de construção do conhecimento.

6.1.2 Oficina 2 – “Pizza da Argumentação”

Com o objetivo de sistematizar o conhecimento adquirido na primeira oficina executada, a Oficina 2 colocou os alunos novamente como pesquisadores para desenvolver a dinâmica intitulada “Pizza da argumentação”. Seguindo as etapas do modelo ISP (Kuhlthau; Maniotes; Caspari, 2015), a atividade consistia em elaborar a estrutura do texto modelo Enem com base em um tema definido pelo grupo. Os alunos foram divididos em grupos para participarem desta pesquisa.

Na etapa de iniciação entregamos aos alunos diversas imagens relacionadas a problemas sociais em evidência. Por meio do debate, discutimos sobre cada imagem e as relacionamos aos problemas sociais a que se referiam.

Na fase de seleção, cada grupo definiu qual imagem gostaria de trabalhar e a partir da discussão entre eles fizeram o recorte temático do assunto abordado. O quadro exemplifica como foi realizada essa etapa do processo de pesquisa:

Quadro 9 – Síntese da discussão dos alunos na etapa de seleção.

IMAGEM	ASSUNTO GERAL	RECORTE TEMÁTICO DEFINIDO PELOS GRUPOS
Cães revirando lixo, aparência magra e semblante de abandono.	Animais abandonados.	Desafios para o combate ao abandono de animais.

Jovens utilizando cigarros eletrônicos.	Vícios na juventude.	Os malefícios do uso de cigarros eletrônicos para a saúde dos jovens.
---	----------------------	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na etapa de exploração foi interessante observar como ideias pré-concebidas eram desfeitas a partir da busca por informações relacionadas ao recorte temático definido pelo grupo. O grupo responsável por desenvolver a pesquisa sobre os “Desafios para o combate ao abandono de animais”, inicialmente responsabilizam apenas a instâncias governamentais a respeito do problema. Essa decisão de definir a negligência governamental como principal responsável por todos os problemas sociais decorre do modelo de ensino focado apenas na estrutura, sem aprofundamento crítico e reflexivo sobre questões sociais importantes. Ao desenvolverem a pesquisa, esses alunos chegaram à conclusão de que há outros sujeitos sociais que contribuem para a existência de tal problema. Essa mudança de postura contribui para a maturidade no processo de pesquisa e aprendizagem.

O grupo responsável pela pesquisa dos malefícios do uso de cigarros eletrônicos também conseguiu abandonar ideias pré-concebidas a partir das pesquisas realizadas. Esse grupo tinha um aluno que fazia uso desses cigarros e informou ao grupo que esses equipamentos eram apenas recreativos e as essências não tinham risco para a saúde. Contudo, após a mediação da pesquisa, essas ideias foram abandonadas pelo grupo.

O processo de pesquisa foi orientado de modo que os alunos tivessem acesso a fontes confiáveis de informação. Sugerimos a busca de informações em sites confiáveis como o *Google Acadêmico*, *SciELO.Br* e o banco de teses e dissertações da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Cada grupo, escolheu um artigo científico relacionado ao tema, realizaram o fichamento, para ,em seguida, montar a pizza da argumentação. Essas ações foram desenvolvidas nas etapas de formulação e coleta.

A apresentação era feita por meio da montagem da pizza com fatias relacionadas à estrutura do texto dissertativo-argumentativo estudada na primeira oficina. Cada grupo recebeu oito fatias de pizza, as quais deviam ser organizadas em: assunto geral, tema, tese argumentativa 1, tese argumentativa 2, intervenção da tese 1 e intervenção da tese 2. Ao concluírem a montagem da pizza, eles conseguiam visualizar a estrutura do texto completa com todos os elementos necessários, inclusive com a seleção dos argumentos que fundamentariam o desenvolvimento do texto.

Essa foi uma atividade que gerou muito interesse dos alunos e os fez compreender que o planejamento do texto é essencial para que a qualidade final seja satisfatória.

Figura 13 – Pizza da argumentação: Pesquisa e planejamento do texto por meio de metodologia ativa.



Fonte: Acervo da pesquisa.

6.1.3 Oficina 3 – Rotação por estações

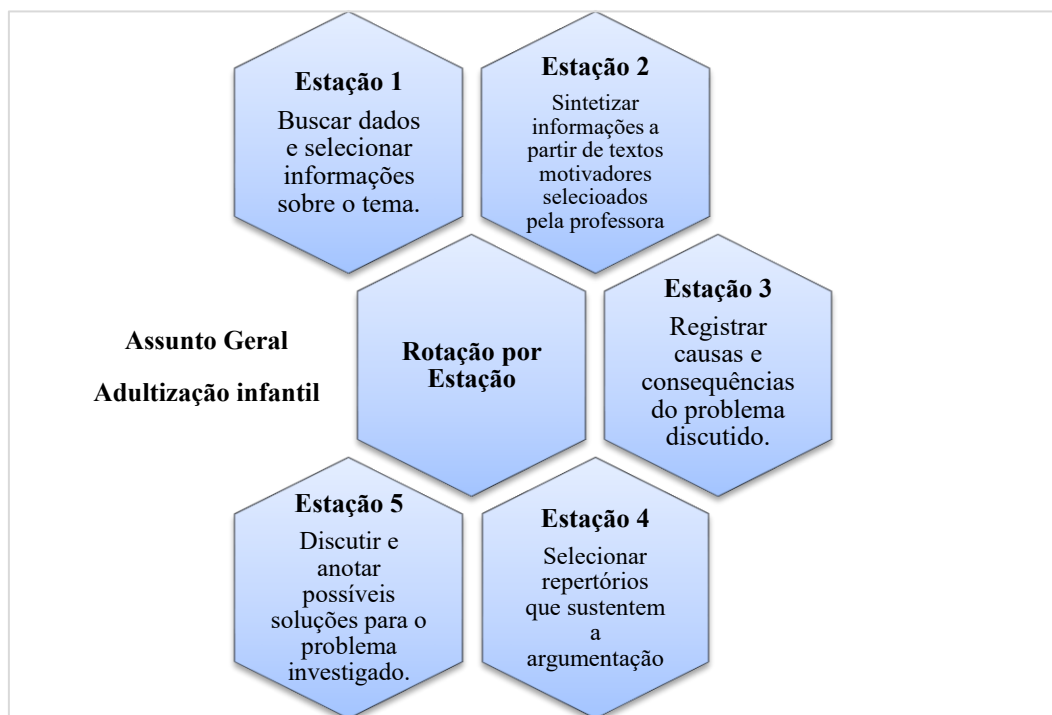
A proposta temática dessa oficina foi realizada pelos próprios alunos. Em agosto de 2025 viralizou um vídeo do influenciador Felca expondo os perigos da adultização infantil e como a internet favorece e normaliza esta situação. Esse vídeo tornou-se viral e amplamente discutido entre a sociedade brasileira. Os alunos participantes da pesquisa demonstraram interesse pelo tema e solicitaram que discutíssemos o assunto. Sendo assim, a etapa de iniciação, aquela em que os alunos definem o objeto de pesquisa, foi cumprida com êxito.

Em seguida, após assistir ao vídeo¹⁰, debatemos o assunto, fazendo a seleção dos aspectos que seriam investigados. Os alunos foram organizados em duplas, cada dupla trabalhava em uma estação de aprendizagem com o objetivo de aprofundar a temática escolhida e, desse modo, cumprir com a etapa de exploração do tema. Essa é uma etapa essencial para o planejamento da produção de textos na perspectiva do Letramento Informacional, pois, nesse

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpsCzFGL1LE&t=1557s>. Acesso em: 15 dez. 2025.

momento, os estudantes colocaram em prática suas capacidades de buscar a informação, avaliar a veracidade da fonte e selecionar aquela que seria útil para a discussão.

Figura 14 – Estratégia pedagógica – Oficina 3

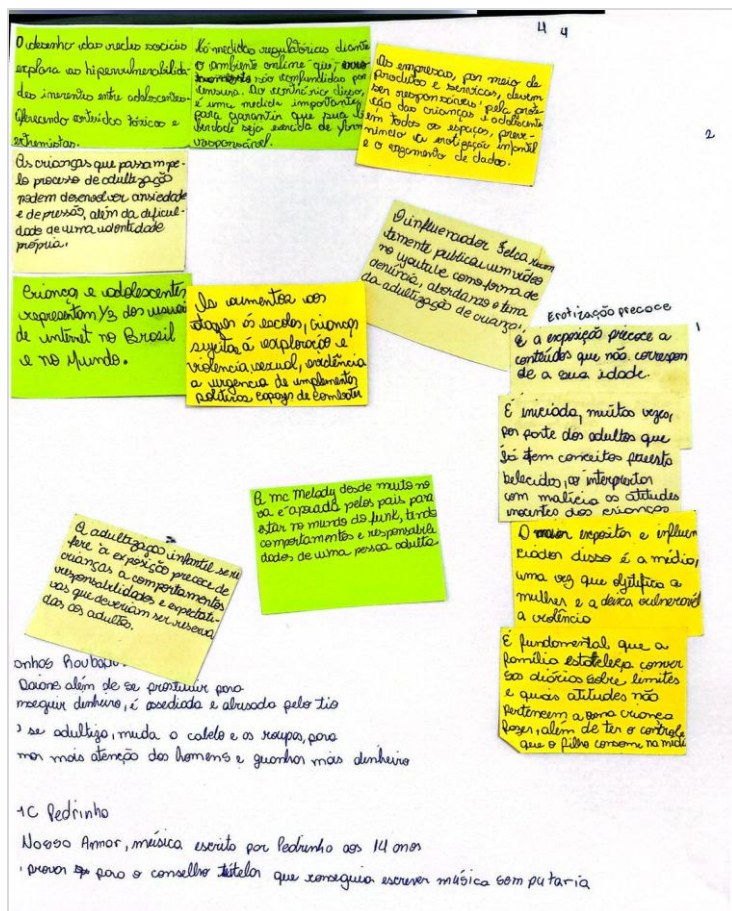


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nessa estratégia pedagógica, em consonância com Gasque (2012, p. 90), “os conteúdos de busca e uso da informação abrangem as fases do processo de pesquisa, quais sejam: definição do problema, estratégias de busca de informação, localização e acesso, organização e uso da informação”. Essa oficina de rotação por estação permitiu colocar em prática os saberes do Letramento Informacional para investigar o tema.

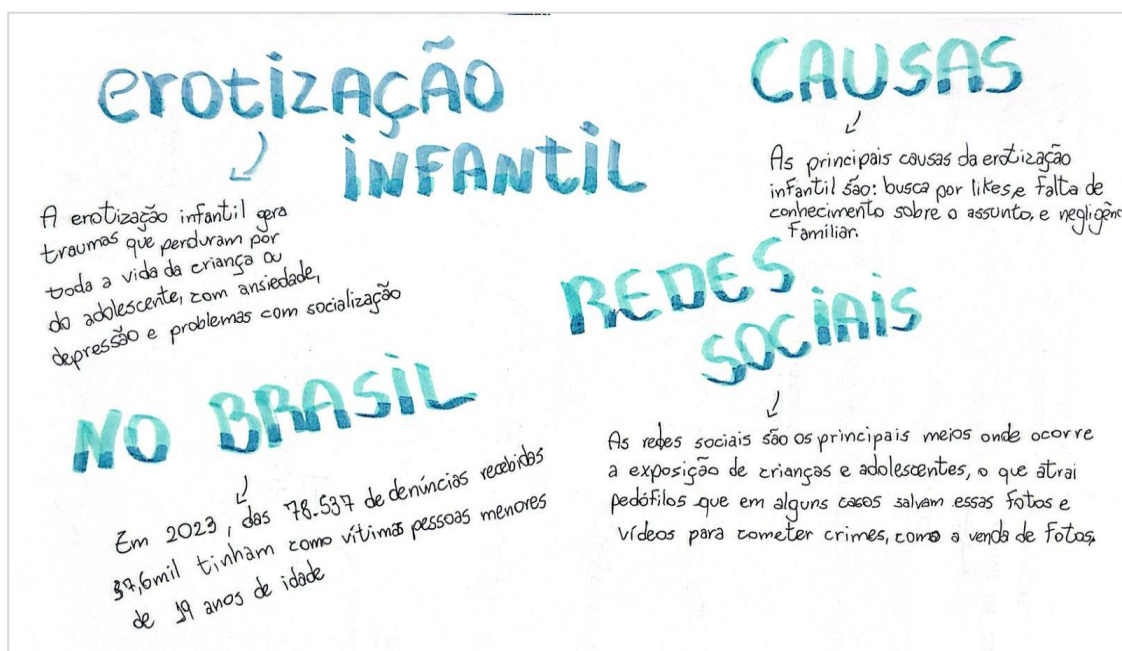
Ainda, nessa linha de raciocínio, o exercício de esquematizar as informações por meio de síntese, resumo ou mapa mental foi fundamental para que os alunos conseguissem organizar os argumentos que seriam utilizados na versão final do texto. Sobre isso, Gasque (2020, p. 274) afirma que “os objetivos da síntese textual são organizar a informação, facilitar a memorização e a recuperação da informação”. As imagens a seguir, ilustram como ocorreu essa etapa.

Figura 15 – Esquematização de informações 1



Fonte: Acervo da pesquisa.

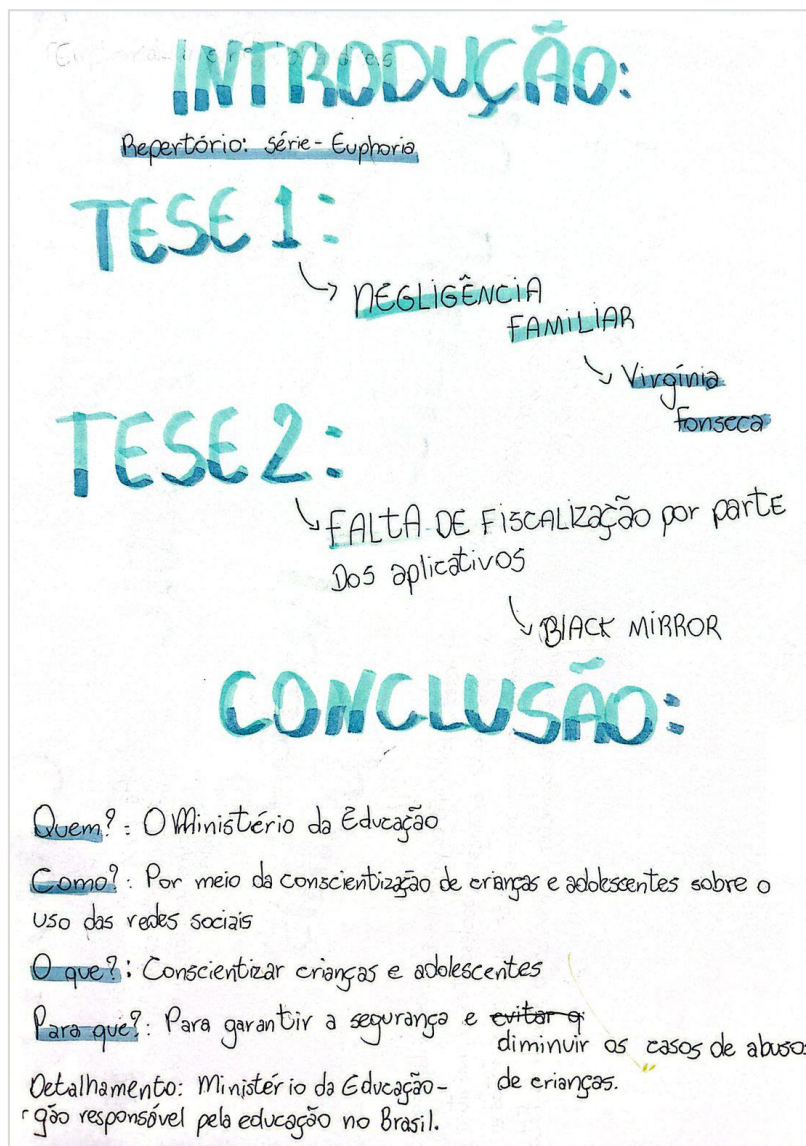
Figura 16 – Esquematização de informações 2 (mapa mental)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Para encerrar essa oficina cada dupla apresentou suas conclusões acerca da pesquisa e o seu projeto de texto, que consciente em apontar as teses argumentativas escolhidas, os repertórios que sustentarão a argumentação bem como sugestões de solução para o problema apresentado.

Figura 17 – Esquematização de informações 3 (mapa mental)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essa oficina mostrou-se muito produtiva, confirmando que os saberes informacionais auxiliam na prática de produção de texto por facilitarem a busca, a organização e seleção das ideias, repertórios e argumentos que serão utilizados na versão final do texto conforme ilustra a imagem acima.

Essa atividade durou cerca de uma hora e meia e todos os participantes conseguiram entregar os seus textos. Obviamente, com falhas sintáticas e ortográficas, porém sem fuga de tema, uma presença evidente de bons repertórios de contextualização e de sustentação da tese conforme o texto abaixo exemplifica.

Figura 19 – Texto produzida na Oficina 4

Na obra *Jeje & Biguê* de *Stell Ball Run* é mostrada Lucy Stell, uma criança que pela adultização precoce é sexualizada e sabe alguns sem saber como se defender e tendo uma mente conturbada durante a história. Isso demonstra os riscos e consequências da adultização precoce durante a infância na sociedade. Dito isso, tais riscos são causados principalmente pela mídia que está negligenciando a situação dos jovens, como também pela família que muitas vezes precisa coisas superficiais como festas, bebidas, bebidas, academia em excesso... esquecendo o regulamento necessário para com as redes dos filhos.

É importante ressaltar que no decorrer da fase a criança se desenvolve, observa, aprende e aprendendo com o exemplo da vida e nela era digital as redes estão sendo a principal fonte de exemplificação. O livro *"Fala sério mãe!"* demonstra o apego as redes sociais e que na internet encontram-se diversificados conteúdos de beleza, corpo, mente, moda... Nesse modo, os jovens querem amadurecer, crescer e se almejam "ser adulto", porém, em diversos casos isso leva a preocupação com a aparência e por conseguinte a sexualização e até mesmo o processo de gestação.

É de suma importância enfatizar que a ausência das famílias influencia muito na vida dos pequenos. No livro *"Ansiedade"* de August Burg destaca-se duas crianças que sofrem por estarem com a mãe em telas e se prendem assim aos conteúdos de beleza e sucesso, também com conteúdos que por eles enfurecem os pais, que mais à frente é demonstrada pela sua mãe em uma longa viagem. De mesmo modo, a situação se repete em outra realidade social com a negligência dos pais em relação a internet dos filhos, por conseguinte a adultização, sexualização e também problemas psicológicos como o depressivo e ansiedade.

Por isso, imprescindível entender a esse problema do papel de empresas como a Meta - empresa de redes sociais: WhatsApp e Instagram - regulamentar o cadastro dos apps com cadastro feito por CPF por meio de seu controle da política da empresa, com o objetivo de atenuar os fraudes nas contas conseguindo assim evitar conteúdos impróprios. Momentaneamente, o papel da instituição familiar, pais e outros familiares remaneja o tempo gasto com coisas superficiais como festas e bebidas e passar um tempo com seu pequeno objetivando uma infância boa que ele garanta.

Fonte: Acervo da pesquisa.

A seguir, apresentamos a transcrição do texto para que possamos analisar a produção.

Figura 20 – Transcrição do texto (Oficina 4)

Na série “*Jojo’s Bizarre Adventures Stell Ball Run*” é mostrada Lucy Stell, uma criança que pela adultização precoce é sexualizada e sofre abusos sem saber como se defender tendo uma mente conturbada durante a história. Isso demonstra os riscos e consequências da adultização precoce durante a infância na sociedade. Dito isso, tais óbices são causados principalmente pela mídia que está negligenciando a situação dos jovens, como também pela família que muitas vezes prioriza coisas supérfluas como festas, baladas, bebidas academia em excesso...esquecendo o regulamento necessário com as redes dos filhos.

É importante ressaltar que no decorrer da fase a criança se desenvolve observando e aprendendo com o exemplo dado a ela e nessa era digital as redes estão sendo a principal fonte de exemplificação. O livro “Fala sério, mãe!” demonstra o apego as redes sociais e que na internet encontram-se diversificados estereótipos beleza, corpo, mente, moda... Desse modo, os jovens querem amadurecer precocemente almejando “ser adulto”, porém, em diversos casos : isso leva a preocupação com a aparência e por conseguinte sexualização e até mesmo o processo de gestação.

É de importância enfatizar que a ausência dos familiares influencia muito na vida dos pequenos. No livro “Ansiedade” de Augusto Cury destaca-se duas crianças que sofrem por estarem com vício em telas e se prendem assim aos estereótipos de beleza e sucesso, também com comentários que põe eles enfurecidos e os deixam ansiosos, que mais à frente é levada pelo seu avô em uma longa viagem. Do mesmo modo, a situação se repete em nossa realidade social com a negligência dos parentes em relação a vistoria do acesso a internet dos filhos traz por conseguinte, a adultização, sexualização como também problemas psicológicos como a depressão e ansiedade.

Por isso, é imprescindível intervir a esses problemas sendo papel de empresas como a Meta – empresa de redes sociais, whatsapp e instagram- regulamentar o cadastro dos apps com cadastro feito por CPF por meio de seu controle da política da empresa, com o objetivo de atenuar as fraudes nas contas conseguindo assim evitar conteúdos impróprios. Mormente, é papel da instituição familiar pais e outros familiares remanejar o tempo gasto com coisas supérfluas como festas e bebidas e passar um tempo com os seus pequenos objetivando uma infância boa que Lucy não teve.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O texto apresentado nas Figuras 19 e 20 foi produzido durante a oficina e pertence a um aluno que, no Enem 2024, recebeu nota 300 na redação, devido, principalmente, à tangência. Nota-se que, mesmo com falhas linguísticas, nessa produção, o aluno conseguiu abordar o tema proposto, utilizar obras de seu conhecimento que tratam do assunto abordado no texto e ainda apresentar consequências desse problema social.

6.1.5 Oficina 5 – Análise linguística de trechos dos textos produzidos pelos alunos

Seguimos para a última oficina, a qual buscou um estudo de trechos dos textos dos próprios alunos para uma análise linguística. Nessa etapa, os trechos das produções de texto foram digitalizados pela pesquisadora e projetados para que juntos fizéssemos a correção. A escolha de fazer o estudo da gramática a partir do próprio texto do aluno se apoia nos estudos de Geraldi (2011, p. 62), que nos esclarece:

[...] a análise lingüística 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 (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Nessa linha de raciocínio, o ensino de Língua Portuguesa e a prática de produção de texto, neste estudo, compreende que a gramática está a serviço da elaboração de um texto coerente, ou seja, promover a memorização de nomenclatura para classificação não deve ser o objetivo principal do professor, mas promover uma análise que permita ao aluno compreender as regularidades da língua. A esse respeito, Antunes (2003, p. 88) destaca que “o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora”.

Nessa oficina, o objeto de análise foi a escolha lexical e a pontuação para tornar o texto mais fluído e coeso. Sobre o recorte do objeto de análise, Geraldi (2011, p. 57) afirma que “de nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”. Sendo assim, é relevante ressaltar a importância de selecionar os aspectos que serão abordados nas aulas de análise linguística, visto que a abordagem de todos os aspectos em uma única aula torna-se cansativa e confusa. O trecho da introdução do texto produzido na Oficina 4 e transcrito nesta dissertação foi utilizado na oficina de análise linguística.

Na série “Jojo’s Bizarre Adventures Stell Ball Run” é mostrada Lucy Stell, uma criança que pela adultização precoce é sexualizada e sofre abusos sem saber como se defender tendo uma mente conturbada durante a história. Isso demonstra os riscos e consequências da adultização precoce durante a infância na sociedade. Dito isso, tais óbices são causados principalmente pela mídia que está negligenciando a situação dos

jovens, como também pela família que muitas vezes prioriza coisas supérfluas como festas, baladas, bebidas academia em excesso...esquecendo o regulamento necessário com as redes dos filhos.

Nesse trecho, a ausência de pontuação, principalmente vírgulas, deixa a leitura truncada, além de prejudicar a clareza. Ademais, o uso de reticências marca uma interrupção brusca de ideia, produzindo um efeito de sentido não pretendido pelo autor.

Outro aspecto abordado nessa análise linguística foi a respeito da escolha vocabular. Quando o aluno utiliza a palavra regulamento em vez de supervisão ou controle, isso afeta a clareza do texto. Após essas considerações, os alunos foram convidados a fazer a reescrita. Abaixo, apresentamos a reescrita realizada pelo aluno, autor do texto.

Na série “Jojo’s Bizarre Adventures Stell Ball Run” é mostrada Lucy Stell, uma criança, que em virtude da adultização precoce, é sexualizada e sofre abusos sem saber como se defender, tendo a mente conturbada durante a história. Isso demonstra os riscos e as consequências da adultização precoce durante a infância na sociedade. Dito isso, tais óbices são causados principalmente pela mídia, que está negligenciando a situação dos jovens, bem como também pela família que muitas vezes prioriza aspectos supérfluos da vida como festas em excesso esquecendo a supervisão necessária do uso das redes sociais pelos filhos.

Essa atividade contribuiu para que os participantes da oficina refletissem sobre as questões gramaticais e como elas contribuem para a qualidade do texto. Ao longo das discussões, alguns alunos expressaram suas opiniões acerca do ensino de gramática, mostrando-se desanimados quando souberam que a proposta da oficina era a análise linguística de seus textos. Os estudantes demonstraram estranhamento na proposta, pois compreendem aula de gramática como listas de frases para identificação de sujeito, predicado ou análise morfológica. Sendo assim, preferiram dizer que não sabiam como reescrever os trechos propostos. Contudo, após o diálogo e a reescrita conjunta de um trecho, os jovens mostraram-se mais motivados em realizar a atividade.

Essa proposta de ensino de gramática permite que um determinado conteúdo seja retomado em diferentes situações a partir de variados textos, o que permite aos alunos compreenderem a aplicação prática de determinada regra, ou seja, compreender a regra em funcionamento. Isso faz com que os alunos, a longo prazo, abandonem a memorização de longas regras apenas para serem aprovados em avaliações escolares e passem a utilizar a gramática a serviço do próprio texto objetivando a clareza na produção de sentidos.

6.2 Resultados do Enem 2025 e o que eles revelam sobre as oficinas de produção de texto aplicadas na perspectiva do Letramento Informacional

Participaram dessa pesquisa dez estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Esses estudantes já haviam participado da edição de 2024 do exame, o que nos permitiu elaborar um quadro comparativo da evolução da qualidade da escrita desses alunos. Vale ressaltar que a única preparação desses alunos para o Enem 2025 decorreu da participação nessas cinco oficinas desenvolvidas.

Quadro 10 – Quadro comparativo da evolução da qualidade da escrita dos alunos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	ENEM 2024	ENEM 2025
Aluno A	0	500
Aluno B	580	880
Aluno C	500	920
Aluno D	420	800
Aluno E	300	700
Aluno F	520	840
Aluno G	0	600
Aluno H	0	720
Aluno I	600	900
Aluno J	400	740

Fonte: elaborado pela autora.

As notas evidenciam que houve um avanço significativo na qualidade dos textos dos alunos, elevando-as e facilitando a possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Destaca-se ainda que, na edição do Enem 2025, mais de 4 milhões de alunos realizaram a prova. Desse total 19,7% obtiveram notas entre 500 e 600, 13,4% notas entre 700 e 800, 10,1% obtiveram notas entre 800 e 900 e apenas 3,4% obtiveram notas maiores que 900. Com base nessa informação e nos resultados obtidos pelos alunos participantes da pesquisa, verifica-se que as oficinas aplicadas contribuíram de forma efetiva com o resultado do exame desses participantes.

Um estudo dos microdados de edições anteriores do Enem evidencia que as competências III e V são aquelas em que os alunos possuem o menor desempenho. São essas as competências que mais exigem saberes decorrentes do Letramento Informacional.

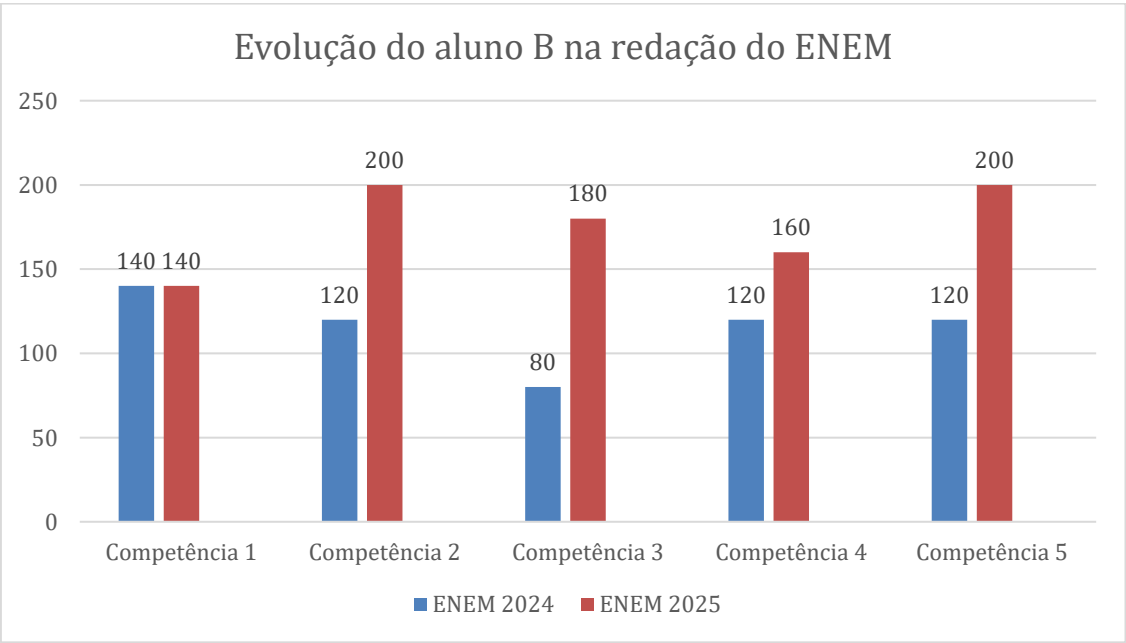
Tabela 1 – Média das competências avaliadas na redação do Enem no último triênio (2020-2022)

	2020	2021	2022
Competência I	120,1	118,4	121,8
Competência II	124,6	138,1	145,5
Competência III	111,8	114,7	117,7
Competência IV	124,7	128,1	133,1
Competência V	101,2	113,3	117,7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base dos microdados do Enem (Inep, 2024)

Uma análise da evolução individual de um dos alunos participantes da pesquisa revela que as articulações do Letramento Informacional nas aulas de Língua Portuguesa são promissoras. Como apontado na figura a seguir.

Figura 21 – Evolução individual (Aluno B)



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos microdados dos Enem 2024 e 2025 (Inep, 2024; 2025).

Fica evidente que a capacidade do aluno em articular as ideias apresentadas em seu texto evoluiu, pois, a nota da competência III, responsável pela seleção e organização dos argumentos no interior do texto, aumentou 100 pontos. Além disso, a competência V, a qual exige a elaboração de uma solução para o problema apresentado, evoluiu significativamente o que evidencia que a prática de produção textual, utilizando a abordagem proposta nesse estudo é positiva.

Os participantes que obtiveram nota zero no Enem 2024 relataram desconhecimento da estrutura e dificuldades para compreender o tema. O aluno A teve sua redação zerada devido à insuficiência de linhas, enquanto as redações dos alunos G e H foram zeradas devido à fuga do tema. O tema dessa edição 2024 foi “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, observa-se que o tema propunha uma abordagem positiva, exigindo do participante aspectos dessa cultura que devem ser valorizados e o que impede esse devido reconhecimento. Os alunos G e H desenvolveram os textos argumentando sobre racismo sem apresentar aspectos da herança africana que devem ser valorizados. O racismo poderia ser abordado como um aspecto que impede a valorização, mas ao centralizar a discussão em violência decorrente do racismo, os alunos fogem totalmente do tema, o que justifica a nota zero.

Ao questionar os alunos G e H a respeito do que mudou entre a edição do ENEM 2024 e 2025 o aluno G relatou: *“Em 2024, eu não li os textos motivadores, eu tinha medo de copiar trechos e zerar. Em 2025, eu li e marquei as informações importante. Isso me ajudou”*. É possível verificar, a partir do comentário do aluno, que a crença de que o uso dos textos motivadores pode levar a uma nota zero, prejudica a interpretação e compreensão do tema. As oficinas mostraram a esses alunos que os textos estão ali a serviço da compreensão do tema e que ler, sintetizar as informações e interpretá-las, favorece a qualidade do projeto de texto.

“Participar das oficinas foi muito bom, porque, mesmo com dificuldade eu entendi que ler os textos da proposta, pensar nas causas e consequências do problema ajudam a não zerar”. A fala do aluno H revela que as oficinas na perspectiva do Letramento Informacional deram aos alunos segurança para fazer o planejamento do texto, o que contribuiu de forma considerável com o resultado satisfatório em comparação com o ano de 2024.

PARA (NÃO) CONCLUIR

Os impactos do avanço tecnológico no âmbito educacional evidenciam a necessidade de preparar os alunos a lidarem com o excesso de informação de forma ética e responsável. A inserção do Letramento Informacional no currículo escolar revela-se promissora, pois contribui com uma aprendizagem autônoma e reflexiva.

As oficinas aplicadas evidenciaram que é possível a prática de produção textual na Educação Básica sem a necessidade de recorrer a estruturas prontas ou descontextualizadas da realidade. Além disso, evidenciaram que aprender pela e para a pesquisa é essencial para oferecer aos alunos segurança ao participar de processos seletivos de grande escala, a exemplo do Enem.

A participação dos professores bem como a análise do material “Redação Nota Mil” auxiliou na compreensão mais profundada acerca das práticas de produção de textos nas escolas. Embora os docentes apontem dificuldades como falta de interesse ou a ausência de bagagem de leitura, este estudo compreendeu que a dificuldade nas aulas de língua portuguesa, especificamente com a produção textual, revela-se mais complexa e encontra-se vinculada a um sistema de ensino neoliberal pautado em resultados e desempenho. Tal perspectiva, busca controlar a função docente por meio de avaliações externas, controle dos planejamentos e definição prévia dos conteúdos aplicados. Isso, conseqüentemente, limita a autonomia do professor e reduz a prática da escrita a práticas voltadas, principalmente, ao desempenho avaliativo.

Todavia, apesar desse controle, ainda é possível promover mudanças na prática pedagógica. Para isso, a proposta de inserir, na Educação Básica, o Letramento Informacional torna-se relevante, pois auxiliará, tanto o professor quanto o aluno no uso ético da informação, podendo utilizá-la de forma crítica para a produção de conhecimento.

Esse estudo traz contribuições teóricas significativas ao considerar a escola como espaço de investigação e promover um ensino baseado na pesquisa. Além disso, apresenta também contribuições práticas ao apresentar metodologias diferenciadas para a prática de produção textual na Educação Básica. Além disso, abre caminho para novas pesquisas capazes de contribuir com a práxis do professor, pois as limitações de tempo não permitiram ampliar o estudo para mais oficinas, contudo ainda assim foi possível certificar-nos da fecundidade do objeto desse estudo para a educação.

O Produto Educacional disponível no apêndice trata-se de uma plataforma que oferece aos professores de Língua Portuguesa, uma base de dados com planos de aulas detalhados os quais incluem objetivos da aula, habilidades da BNCC que coadunam com a proposta pedagógica, materiais necessários para execução da aula, além de vídeo gravados para orientar ao profissional acerca das bases teóricas que sustentam essa proposta metodológicas.

O produto educacional apresenta um grande potencial de alcançar diversas escolas brasileiras com uma proposta capaz de atender às mudanças educacionais relacionadas aos anseios da sociedade da informação. Espera-se com esse produto educacional oferecer aos profissionais da educação novos caminhos para a prática de produção textual na Educação Básica articulada ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do estudante.

Nosso propósito não é encerrar as discussões acerca do ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do Letramento Informacional, mas propor, a partir das considerações aqui realizadas, novas discussões que permitam ampliar a reflexão da escola como um espaço de pesquisa e do exercício da linguagem em seu sentido dialógico. Conforme poetiza Carlos Drummond de Andrade (1942), lutamos com as palavras mal rompe a manhã e se somos, por ela, desafiados, enquanto sujeitos em interação com outros sujeitos, aceitamos o combate.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**. Encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003. p. 187-219.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **A redação no Enem 2024**: cartilha do(a) participante. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_Enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **A redação no Enem 2024**: cartilha do(a) participante surdo(a) ou com deficiência auditiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_Enem_2024_cartilha_do_participante_surdez.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem Redações**. Material de leitura. Módulo 03. Competência I. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem Redações**. Material de leitura. Módulo 04. Competência II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf.

Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem Redações**. Material de leitura. Módulo 05. Competência III. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf.

Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem Redações**. Material de leitura. Módulo 06. Competência IV. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019d. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf.

Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem Redações**. Material de leitura. Módulo 07. Competência V. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019e. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf.

Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enem**. Brasília, DF: Ministério da Educação, jul. 2025. Disponível em:

[h https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/Enem](https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/Enem). Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/novo_Enem2022.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v. 1. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Sociedade em rede, v. 1. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CHASSOT, Attico Inacio. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 dez. 2025.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 37-42, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/797VnWgmBHvsnvbJJytzKnP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Editora FCI/UnB, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Manual do Letramento Informacional**: saber buscar e usar a informação. Brasília, DF: Faculdade de Ciência da Informação; Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35957>. Acesso em: 15 dez. 2025.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na Educação Básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 1, p. 41-56, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J6TnBv6q3Bx3qHwY8TymVmh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Redação Nota 1000**. Produção do texto dissertativo-argumentativo ENEM. Material-base estudante. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2024. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/MaterialDidatico/Redacao/RedacaoNota1000_ESTUDANTE_MATERIALBASE.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Superintendência de Ensino Médio. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado**. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp->

<content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2024.

KUHLTHAU, Carol Collier; MANIOTES, Leslie Kuhlthau; CASPARI, Ann Kuhlthau. **Guided inquiry**: learning in the 21st century. 2. ed. Santa Bárbara, MG: Libraries Unlimited, 2015.

LECARDELLI, Jane; PRADO, Noêmia Schoffen. Competência Informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-46, dez. 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/16/4>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LEMKE, Jay. Hypermedia and higher education. In: HARRISON, Teresa M.; Stephen, Timothy D. (ed.). **Computer Networking and Scholarship in the 21st Century University**. Albany: SUNY Press, 1996. p. 215-232, 1996.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-476, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. v. 2, p. 233-263.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 9 dez. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALAMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ZURKOWSKI, Paul George. The information service: environment relationships and priorities. **Related Paper**, [s. l.], n. 5, nov. 1974. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

APÊNDICE



DANIELLE GOMES GERAES LIMA

***PLATAFORMA SALA DOS PROFESSORES
UM ESPAÇO DE APOIO AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA***

GOIÂNIA

2026

DANIELLE GOMES GERAES LIMA

PLATAFORMA SALA DOS PROFESSORES
UM ESPAÇO DE APOIO AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Elisandra Filetti Moura

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Danielle Gomes Geraes

PLATAFORMA SALA DOS PROFESSORES [manuscrito]: UM ESPAÇO DE APOIO AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA / Danielle Gomes Geraes Lima. - 2026.

XX, 20 f.:

Orientadora: Prof(a). M.^a Elisandra Filetti Moura

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

1. Produção de Texto. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Sociedade da Informação. 4. Letramento da Informação.

I. Moura, Elisandra Filetti, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada "Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022)" e do Produto Educacional intitulado "Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida", pela discente **Cláudia Helena Leite**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Cecília Maria Vieira (SME DE GOIÂNIA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CECILIA MARIA VIEIRA, Usuário Externo**, em 12/03/2026, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5985829** e o código CRC **5A783208**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: página de internet com material pedagógico sobre produção de texto na Educação Básica para *download* gratuito.

DIVULGAÇÃO

() Filme

() Hipertexto

() Impresso

(X) Meio digital

() Meio Magnético

() Outros. Especificar: _____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Plataforma com atividades para *download* relacionadas à prática de produção de texto.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

() **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

() **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

(X) **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- ☒ Ensino
☐ Aprendizagem
☐ Econômico
☐ Saúde
☐ Social
☐ Ambiental
☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é

☐ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☒ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?

☐ Sim ☒ Não

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

(X) Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores – segmentos da sociedade – identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

() Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores – segmentos da sociedade.

() Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores – segmentos da sociedade.

() Sem complexidade - Não existe diversidade de atores – segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

() Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(X) Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

() Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

() Sim (X) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- () Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
 () Cooperação com outra instituição
 () Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

(X) Sim () Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- () Licença Creative Commons
 () Domínio de Internet
 () Patente
 () Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (X) Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

() Sim (X) Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

() Sim (X) Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1190133>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso: www.saladosprofessores.criarcontexto.com.br

LIMA, Danielle Gomes Geraes. **Plataforma Sala dos Professores: um espaço de apoio ao professor de língua portuguesa na educação básica**. 2026. 20 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Diante da necessidade de propor novas práticas pedagógicas para a produção de texto na Educação Básica e após os resultados da pesquisa campo, apresento o produto educacional em forma de plataforma educacional, intitulada Sala dos Professores, que é resultado da pesquisa desenvolvimento no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do CEPAE/UFG, entre os anos de 2023 a 2026, cujo produto final é a dissertação intitulada “Articulação entre Letramento Informacional e Prática de Produção Textual na Educação Básica: a Plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente”. Nesse espaço, os professores de Língua Portuguesa de todo o Brasil terão acesso a planos de aula, atividades e vídeos explicativos das bases teóricas que sustentam o estudo e o produto educacional, elucidando como realizar a aplicação do material nas escolas brasileiras, visando uma aprendizagem autonomia e alinhada às exigências da sociedade da informação. O desenvolvimento da pesquisa foi realizado com a participação de professores e alunos do Ensino Médio de um colégio público do estado de Goiás, a fim de verificar as possíveis contribuições do Letramento Informacional para a Educação Básica. Os dados foram coletados por meio de questionários disponibilizados on-line além de cinco encontros presenciais com duração de 2 horas cada. A elaboração do conteúdo disponibilizado na plataforma teve como referência os estudos de Bakhtin (2006a; 2006b), Koch (2000), Marchuschi (2011), Geraldi (1997), Antunes (2003), Campello (2009), Demo (2021), Gasque (2012) e Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2015), e em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o manual do corretor do Enem (Brasil, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2019e).

Palavras-Chave: Produção de texto. Práticas pedagógicas. Sociedade da informação. Letramento Informacional.

LIMA, Danielle Gomes Geraes. Teachers' Room Platform: a support environment for portuguese language teachers in basic education 2026. 20 f.. Educational Product related to the Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

Given the need to propose new pedagogical practices for text production in Basic Education and following the results of field research, I present the educational product in the form of an educational platform, entitled "*Sala dos professores*," which is the result of research developed within the scope of the Professional Master's Program in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program of CEPAE/UFG, between the years 2023 and 2026, whose final product is the dissertation entitled "Information Literacy and the Practice of Text Production in Basic Education: the *Sala dos professores* Platform as a space for teacher training." In this space, Portuguese Language teachers from all over Brazil will have access to lesson plans, activities, and explanatory videos of the theoretical bases that support the study and the educational product, elucidating how to apply the material in Brazilian schools, aiming at autonomous learning aligned with the demands of the information society. The research was conducted with the participation of teachers and students from a public high school in the state of Goiás, in order to verify the possible contributions of Information Literacy to Basic Education. Data were collected through online questionnaires as well as five face-to-face meetings, each lasting 2 hours. The content available on the platform was developed based on the studies of Bakhtin (2006a; 2006b), Koch (2000), Marchuchi (2011), Geraldi (1997), Antunes (2003), Campello (2009), Demo (2021), Gasque (2012), and Kuhlthau, Maniotes, and Caspari (2015), as well as normative documents such as the Brazilian National Common Curriculum Base (Brazil, 2018) and the ENEM exam corrector's manual (Brasil, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2019e).

Keywords: Text production. Pedagogical practices. Information Society. Information Literacy.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	13
2 Acessando a Plataforma Sala dos Professores.....	14
3 Conclusões.....	17
4 Referências Bibliográficas	20

Introdução

Em virtude do avanço tecnológico, o cenário educacional foi impactado pelas mudanças sociais decorrentes desta revolução tecnológica. Em razão disso, observa-se a necessidade urgente das escolas adequarem suas práticas pedagógicas para atender esse sujeito hiper conectado, uma vez que a facilidade de acesso às tecnologias de informação e comunicação não garantem a produção de conhecimento.

Diante do exposto, propus uma análise das intersecções possíveis entre os saberes oriundos do Letramento Informacional com a prática de produção textual na Educação Básica. Essa articulação, tem por objetivo promover metodologias de ensino capazes de tornar o aluno um sujeito crítico e investigativo, fazendo do espaço escolar um lugar de investigação, contrariando, desse modo, o modelo tradicional de educação, no qual o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno mero receptor de informações.

A partir desse estudo intitulado **“A articulação entre o Letramento Informacional e a prática de produção textual na Educação Básica: a plataforma Sala dos Professores como espaço de formação docente”**, foi produzido o produto educacional intitulado “Sala dos Professores”. A Escolha desse nome decorre do fato de que esse espaço, na maioria das escolas tanto públicas quanto particulares, ser um espaço de troca de experiências, dúvidas e aprendizagens entre esses profissionais. Sendo assim, a Plataforma Sala dos Professores surge desse desejo de ter um lugar para troca de experiências e aprendizagem entre professores de Língua Portuguesa de todo o Brasil.

Para alcançar tal propósito, a plataforma foi criada com um planejamento futuro de expansão para outros gêneros textuais. Além disso, inclui um espaço em que os professores poderão expor suas opiniões e dúvidas por meio de um fórum. Desse modo, será possível concretizar esse espaço virtual como uma sala dos professores comum a todos os educadores do Brasil.

A Sala dos professores pode ser acessada por meio do site www.saladosprofessores.criarcontexto.com.br. Nesse espaço virtual, o docente poderá acessar os planos de aulas e atividades produzidos ao longo desse estudo, estas atividades estão

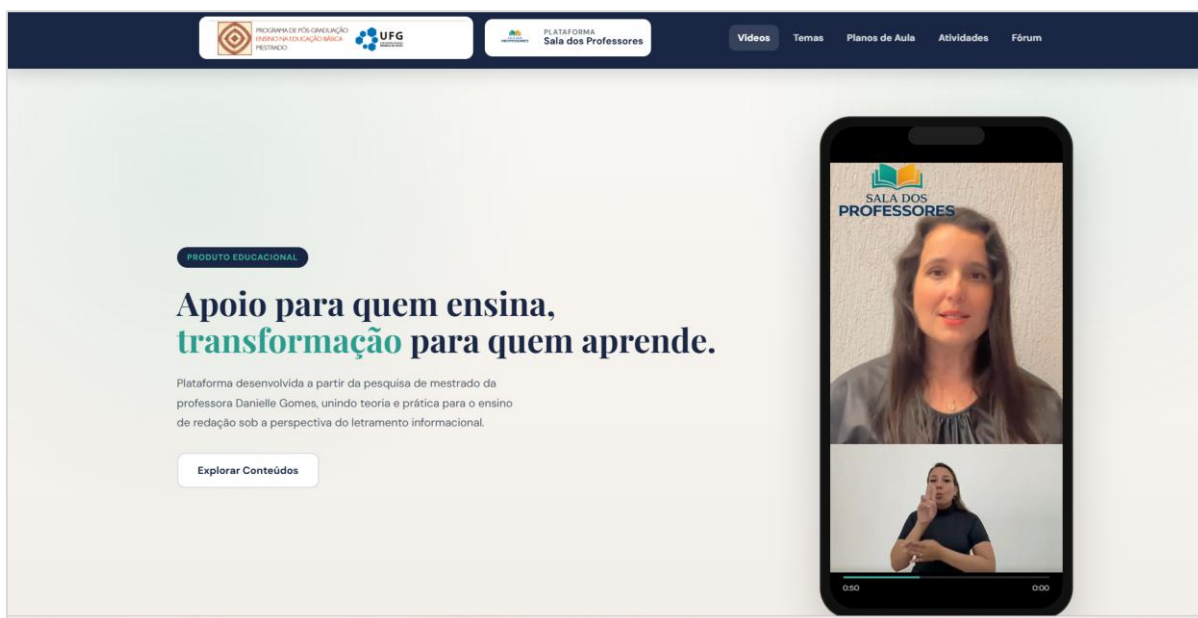
acompanhadas de vídeos explicativos sobre a metodologia de aplicação associada aos referenciais teórico-filosóficos que sustentam esse produto educacional.

Acessando a Plataforma Sala dos Professores

Para acessar essa plataforma, o professor poderá usar qualquer dispositivo conectado à internet como computador, celular ou *tablet*.

Ao digitar o endereço/link www.saladosprofessores.criarcontexto.com.br, o profissional visualizará a tela inicial da Plataforma.

Figura 1: Tela Inicial da Plataforma Sala dos Professores



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nessa tela, por meio do vídeo de apresentação, o professor receberá informações sobre os recursos que serão disponibilizados neste espaço e os objetivos do produto educacional.

Ao clicar no botão “Explorar Conteúdos”, o professor terá acesso aos vídeos gravados pela pesquisadora. Esses vídeos estão organizados na seguinte ordem: 1) O que é Letramento Informacional e como articulá-lo à prática de produção do texto no cotidiano escolar; 2) Os saberes informacionais na capacitação para o Enem; (3) Orientações práticas para a aplicação das atividades disponíveis em sala de aula.

Apresentar aos professores a definição de Letramento Informacional como um conjunto de saberes necessários para lidar com o excesso de informações em uma sociedade hiper conectada é essencial para compreenderem o percurso metodológico do material ofertado pela plataforma. Para isso, no primeiro vídeo formativo apresentamos aos profissionais os seguintes saberes a serem desenvolvidos por meio do material pedagógico desenvolvido:

- determinar a extensão das informações necessárias;
- acessar a informação de forma efetiva e eficientemente;
- avaliar criticamente a informação e suas fontes;
- incorporar a nova informação ao conhecimento prévio;
- usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos;
- compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente (Gasque, 2012, p. 32).

O vídeo formativo que apresenta aos educadores a articulação possível entre o Letramento Informacional e a prática de produção de textos elucidada aos profissionais que a plataforma Sala dos Professores está alinhada às normativas da Base Nacional Comum Curricular, visto que a BNCC (Brasil, 2018, p. 515) incorpora saberes do Letramento Informacional ao reconhecer a importância da pesquisa e considerar que a Educação Básica deve fomentar a curiosidade intelectual por meio do:

[...] incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informação, confiabilidade etc., mas também ao estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais.

Tal esclarecimento aos professores é importante para que compreendam a plataforma como um recurso de apoio ao trabalho que executam, reconhecendo-a como apoio diante de uma realidade controlada por sistemas e avaliações.

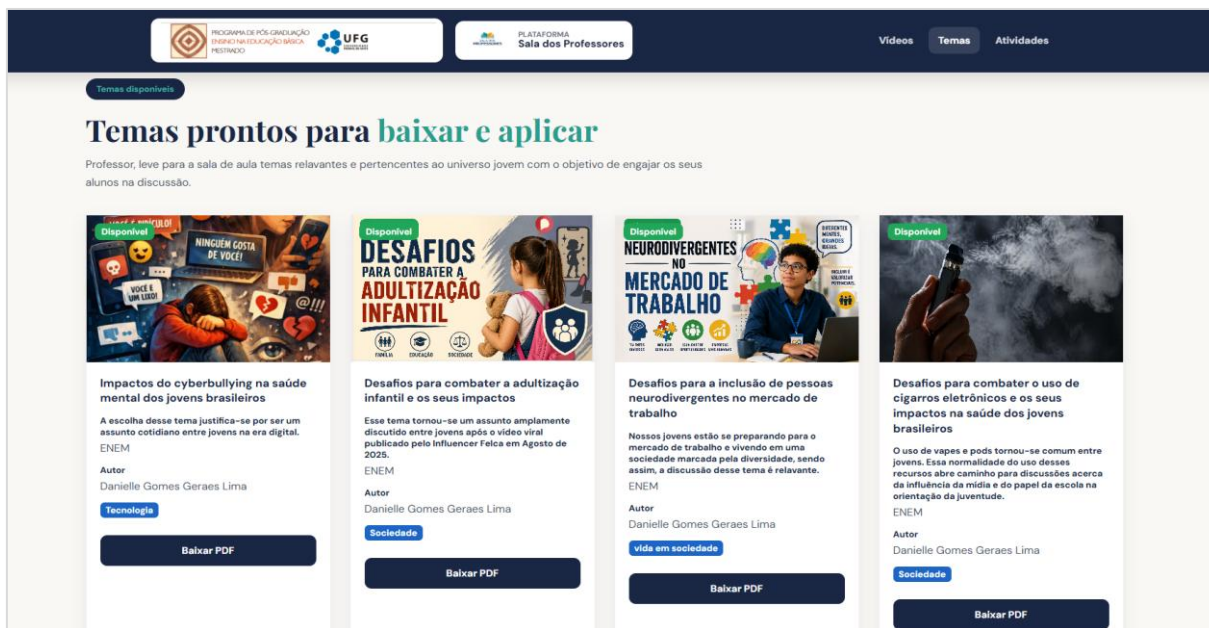
No vídeo com orientações metodológicas esclarecemos aos professores de língua portuguesa como o material elaborado incentiva a autonomia do estudante. Esclarecemos também sobre como a abordagem da gramática acontecerá. Para isso, nos embasamos em Antunes (2003, p. 19) o qual critica a persistência de uma “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” e ressaltamos a importância de um trabalho docente que considere a linguagem em seu funcionamento real, contextualizado, sem eliminar ou reduzir a relevância dos estudos linguísticos.

. A escolha de fazer o estudo da gramática a partir do próprio texto do aluno se apoia nos estudos de Geraldi (2011, p. 62), que nos esclarece:

[...] a análise lingüística 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 (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. Geraldi (2011, p. 62)

Em continuidade, ao clicar no botão “Temas” (aba), o professor terá acesso a temas já disponíveis para *download*. Essa área de temas foi produzida com o objetivo de fornecer ao professor temas prontos para impressão e que já pertençam à temáticas que suscitam o interesse dos alunos em explorar e aprofundar seus conhecimentos sobre aqueles assuntos. Essa área “Temas” será atualizada mensalmente, servindo de apoio constante aos professores com temáticas atuais e capazes de gerar nos alunos o interesse de serem investigadas.

Figura 2: Tela da aba “Temas”



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Considerando a rotina atribulada dos profissionais da educação pública, sobrecarregada de afazeres e metas para cumprir, associada aos relatos dos profissionais participantes da pesquisa os quais destacaram o desinteresse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. A área “Temas” da plataforma Sala dos Professores funcionará como uma curadoria de assuntos contemporâneos relacionados ao universo da juventude, objetivando, desse modo, facilitar o trabalho docente na elaboração de temas ou na busca por assuntos que possam interessar aos alunos.

Cabe destacar que, apesar de receberem mensalmente novos temas, essa é uma área de apoio ao professor e não deve ser usada como único recurso para as aulas de produção de textos. Visto que, ao longo da aula, uma proposta de temática pode surgir a partir dos próprios alunos e cabe ao docente ser um ouvinte atento para aproveitar a curiosidade natural dos jovens para que assim, possa estimular a pesquisa e o debate crítico de diversos assuntos.

Ao clicar na aba “Plano e Aula e Atividades”, o professor terá acesso gratuito aos materiais pedagógicos aplicados nas oficinas de produção de texto desenvolvidas neste estudo. Acompanhando o material, há um vídeo de orientações metodológicas visando esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas à aplicação das aulas na perspectiva do Letramento Informacional.

Figura 3: Tela da aba “Planos de Aula e Atividades”



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O fórum de discussão tem um papel importante no produto educacional proposto, pois é neste espaço que a pesquisa terá continuidade, sendo possível aperfeiçoar o material ofertado aos professores, conhecer novas demandas destes profissionais e entender as fragilidades e potencialidades do espaço virtual Sala dos Professores.

Figura 4: Tela do “Fórum de Discussão”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

CONCLUSÕES

A Plataforma Sala dos Professores é um produto educacional que estará em constante construção, atualizando-se continuamente.

O espaço do fórum de discussão surge com desejo de manter o diálogo com os professores de Língua Portuguesa de todo o Brasil. Esse diálogo é imprescindível para o cenário educacional na sociedade da informação (Castells, 2016)¹¹, pois a constante mudança dos modos de buscar e acessar informação bem como com o advento da Inteligência Artificial é essencial que os profissionais da educação aperfeiçoem suas competências informacionais para,

¹¹ CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. V. 1.

em contrapartida, orientar o desenvolvimento da prática da escrita dos estudantes nesse cenário de sujeitos hiper conectados.

Esse produto educacional visa ampliar o debate entre professores de Língua Portuguesa e pesquisadores sobre a prática de produção de texto em sala de aula. Constitui-se como um recurso que objetiva contribuir com um ensino de Língua Portuguesa para além das regras gramaticais e capaz de favorecer o desenvolvimento da escrita de uma maneira orgânica, sem a necessidade de recorrer a estruturas ou modelos mecanizados.

A articulação das teorias apresentadas na dissertação associada a esse produto educacional promove uma reflexão crítica acerca das metodologias de para a prática de produção de texto além de favorecer a construção de planos de aula que busquem promover a formação do sujeito pesquisador, crítico e reflexivo.

Depreende-se que a Plataforma Sala dos Professores tem o potencial de impactar positivamente o trabalho dos professores bem como a aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito à capacitação para Enem e outros vestibulares

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Editora FCI/UnB, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.