

Contribuições da Linguística de *Corpus* para qualificar a escrita de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio

Contributions of Corpus Linguistics towards qualifying the writing of argumentative essays in High School

Jéssica Daiane Levandovski Thewes¹, Tamires Puhl Pereira², Isa Mara da Rosa Alves³

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

RESUMO

No presente artigo, investigam-se contribuições da Linguística de *Corpus* para qualificar a escrita de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio. O estudo baseia-se na prática por meio de sequência didática desenvolvida com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual, nas aulas de Língua Portuguesa. Realizaram-se atividades com questões microlinguísticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de escrita com apoio do software *Sketch Engine*. Como resultado, verifica-se que a ferramenta possibilita o exercício reflexivo sobre a língua e que os estudantes apresentaram um melhor entendimento no que diz respeito à organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino Médio. Língua Portuguesa. Texto dissertativo-argumentativo. Tecnologia. Sketch Engine.

ABSTRACT

This paper delves into the contributions of corpus linguistics towards qualifying the writing of argumentative essays in high school. The study is grounded in practice by means of teaching-learning sequences developed with third-year high school students, at a public school, in Portuguese Language classes. Activities concerning microlinguistics aimed towards the development of writing skills were administered with the help of the Sketch Engine software. As a result, it is visible that the tool allows for reflective practice concerning the language and that students displayed a better understanding regarding the structural organization of the argumentative essay.

KEYWORDS:

Middle school. Portuguese Language. Argumentative essay. Technology. Sketch Engine.

Recebido em: 15/11/2019

Aceito em: 20/07/2020

¹ E-mail: jdlevandovski@edu.unisinos.br | ORCID: 0000-0003-3513-5610.

² E-mail: tamirespp@edu.unisinos.br | ORCID: 0000-0001-5035-0621.

³ E-mail: ialves@unisinos.br | ORCID: 0000-0002-3067-700X.

1. Introdução

Na condição de professoras da rede pública de ensino, é possível verificar que um número significativo de estudantes da etapa final da educação básica apresenta dificuldades nas práticas de escrita. Essas dificuldades dizem respeito especialmente ao entendimento das ações linguísticas e textuais inerentes ao trabalho com produção textual a partir dos gêneros de texto como objeto de ensino.

Em relação a isso, Marcuschi (2002) ressalta como características dos gêneros textuais os aspectos sociocomunicativos e funcionais que os compõem, sem desprezar a forma. Segundo o autor, “os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. (MARCUSCHI, 2002, p. 3). Nesse sentido, destaca-se a importância de a produção textual escrita se constituir, para o aluno, como uma prática social, por meio da qual ele terá ações no próprio contexto e, por isso, pensada para fins específicos em contextos específicos de uso, como apontam Gue, Hull e Lankshear (1996).

Frente a esse cenário e com base nas ponderações iniciais acerca das produções textuais, o presente estudo foi desenvolvido a partir de uma prática proposta pela disciplina Seminário de Estudos II: Linguística de *Corpus*, do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. A disciplina promoveu a manipulação de ferramentas digitais com vista a refletir sobre suas possibilidades em diferentes âmbitos, dentre os quais, destacou-se, para nós, a sala de aula. A partir disso, constituiu-se o objetivo do presente artigo: verificar como a escrita de textos dissertativo-argumentativos pode ser potencializada nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Médio, por meio do uso de ferramentas tecnológicas. Identificamos o *Sketch Engine* como um potencial para a realização da prática pedagógica constituída sob esta ótica, uma vez que, dentre outras funcionalidades, possibilita enviar e analisar comparativamente os textos, a leitura na íntegra ou de determinados trechos, bem como a busca e a identificação de elementos linguísticos. Reconhecidas essas potencialidades, entendemos que a ferramenta pode ser uma facilitadora para estimular a leitura reflexiva, comparando, por exemplo, o uso de um mesmo termo em diferentes textos e identificando os efeitos de sentido construídos. A partir desse conhecimento preliminar, obtido após manipular a ferramenta, foi desenvolvido este estudo guiado pela seguinte pergunta: *Como o uso do Sketch Engine pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa? Em especial, no que se refere ao aprimoramento da escrita.*

Diante desse quadro, elaboramos uma proposta pedagógica com a finalidade de contribuir para a potencialização da escrita de estudantes de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual da região metropolitana de Porto Alegre – Sul do Brasil. A escolha pelo texto dissertativo-argumentativo foi motivada pelo fato de que a professora de Língua Portuguesa⁴ atua em uma instituição que prioriza a dissertação escolar no planejamento anual de conteúdos pedagógicos a serem trabalhados na etapa do Ensino Médio, como forma de estimular os aprendizes à continuidade da formação e instigá-los à realização de exames como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além disso, ainda que a escola preconize a produção da dissertação escolar nas aulas de Língua Portuguesa, em especial da última etapa da escolarização básica, os alunos apresentam dificuldades quanto ao entendimento de como se configura o contexto discursivo que contempla o texto dissertativo-argumentativo, bem como dos elementos composicionais que constroem esse tipo de texto. Somado a isso, também observamos dificuldades de escrita, dentre as quais estão o uso de conectores, estruturas frasais e construção semântica.

Tendo em vista o preparo para os referidos exames e as informações preliminares do público-alvo, buscou-se proporcionar o aprendizado por meio de uma experiência de construção de conhecimento em que os alunos fossem os protagonistas. Para esta proposta, considerou-se, ainda, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pressupõe práticas de ensino pautadas na multissemiótica⁵ – o que nos impulsionou a contemplar atividades que englobam a tecnologia por uma perspectiva reflexiva e crítica.

Diante do exposto, pretendemos, primeiramente, abordar como o ensino de Língua Portuguesa está previsto nos documentos oficiais para este público e verificarmos os princípios que devem permear as práticas pedagógicas. Na sequência, apresentamos uma discussão acerca do ensino de textos dissertativo-argumentativos, na busca por um entendimento sobre como se dá essa dinâmica na escola. Em seguida, trazemos uma breve contextualização acompanhada de um olhar reflexivo a respeito do formato de ensino de Língua Portuguesa na instituição em questão, adentrando no modo como os estudantes percebem essa proposta. Nas seções seguintes, tratamos do desenvolvimento da sequência didática, bem como da experiência de uma ferramenta tecnológica em sala de aula. Por último, apresentamos os resultados do

⁴ A saber, professora da rede pública de ensino, uma das autoras do presente trabalho.

⁵ Segundo a BNCC, trata-se de um fenômeno resultante do efeito das novas tecnologias digitais, o qual organiza os textos de maneira híbrida e multissemiótica levando em conta os diferentes sistemas de signos em sua constituição.

desenvolvimento desse trabalho, sob a ótica de que a tecnologia, quando se empreende esforço principalmente por parte do professor, pode funcionar como aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, consolidadas as etapas propostas, chegamos à última seção, na qual apontamos as principais impressões ressaltadas ao longo deste artigo sobre esta experiência de aprendizagem inovadora, tanto da perspectiva discente como também docente.

2. A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: considerações iniciais

A BNCC, homologada em 2015 e instituída nas escolas a partir de 2019, é um documento de caráter normativo que direciona as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

De modo geral, as práticas pedagógicas são orientadas, pelo documento, por uma perspectiva interdisciplinar, a fim de não restringir ou desvalorar as competências específicas de cada disciplina, mas fortalecer as relações entre elas. Além disso, aspira-se à formação integral, ao passo que os aprendizes possam construir e realizar o próprio projeto de vida, de acordo com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

A partir do exposto, direcionaremos nosso olhar às orientações específicas para a área de Linguagens. A Base prevê que o ensino de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa propicie aos estudantes o desenvolvimento de

competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 481).

Nota-se que o processo de ensino e aprendizagem está para além do desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que a sala de aula passa a ser compreendida como um espaço “colorido por emoções”. Assim, entende-se que o desenvolvimento dos alunos é permeado por essas emoções e a maneira como se lida com elas, que se apresentam explícita ou implicitamente, têm um impacto positivo ou negativo na vida dos aprendizes, dependendo de como forem conduzidas. (MICCOLI, 2013).

Nas palavras da autora, evidencia-se que fatos como o aluno sentir o próprio progresso ou fracasso, ao dizer ou escrever algo, estão subjacentes ao cotidiano escolar e que, muitas vezes, ficam tênues em meio às atribuições que integram o trabalho do professor – o que não os torna menos importantes. Apesar de a Base não protagonizar o professor, ela sugere um formato de

ensino em que o conhecimento é coconstruído, de modo que o docente passa do papel de transmissor do conhecimento para mediador do processo contínuo de ensino e aprendizagem, visando à participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens. (BRASIL, 2017).

Percebe-se, portanto, que a BNCC impulsiona a autonomia tanto dos professores como dos alunos. As práticas devem proporcionar a criatividade, criticidade e reflexão e, no que diz respeito às práticas de linguagem, estas devem ser constituídas de experiências significativas em diferentes mídias e campos de atuação social, relacionados com o enriquecimento cultural, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuidade dos estudos. Ressalta-se, nesse sentido, práticas que valorizem a cultura trazida pelos alunos e que contemplem a língua em uso, em que os estudantes possam manipular jogos educacionais, explorar plataformas de aula *on-line*, acessar a vídeos e livros de narrativas digitais e também interagir por meio de diferentes gêneros que circulem nesses contextos de forma colaborativa e crítica.

Em vista disso, entende-se a tecnologia como uma aliada à aprendizagem, entretanto, não compactuamos com a premissa de que todos têm acesso a ela, inclusive ou pelo menos, no âmbito escolar, como discutiremos na próxima seção. Destacamos a escola como um espaço em que a proximidade com a tecnologia e o letramento digital devem ser possibilitados aos alunos, contudo, ainda que por vezes possa não haver acessibilidade à cultura digital, há múltiplas formas de abordar as diferentes semioses, visto que já não são raros os relatos de atividades com jornais, revistas e outras mídias.

Cabe ressaltar que aqui nos despimos de quaisquer julgamentos dessas atividades. Aspira-se reforçar o potencial do trabalho com textos midiáticos e multissemióticos, uma vez que possibilitam a criticidade, como é o caso das charges e HQ's, por exemplo. Além disso, ressaltamos a importância de ampliar o repertório linguístico com o conhecimento de novos gêneros textuais que surgem e se transformam, com a valorização das práticas locais que integram a vida dos estudantes, ainda que esses gêneros não sejam focalizados no presente estudo.

A partir dessas considerações preliminares sobre as recomendações da BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa, cabe destacar que, em síntese, o processo de ensino e aprendizagem deve contemplar uma perspectiva interdisciplinar em que o aluno é protagonista do processo. O professor, em seu papel de mediador, deve proporcionar aos estudantes experiências de linguagem permeadas pelos multiletramentos, de modo a potencializar os conhecimentos dos aprendizes e contribuir para a ampliação do repertório linguístico.

Dessa forma, espera-se que os alunos sejam capazes de agir com uma postura crítica no seu contexto social, reconhecendo os posicionamentos que estão imbricados nas práticas de linguagem, a fim de impulsionar o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e posições, e a atuação social alicerçada em princípios e valores com viés democrático.

3. Um breve panorama sobre o ensino de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio

No contexto do Ensino Médio, a produção de textos dissertativo-argumentativos é uma realidade que integra as aulas de Língua Portuguesa. Nessa etapa da escolarização básica, em que a BNCC prevê a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), a escola passa a assumir também o papel de preparar os alunos para os exames de vestibulares, especialmente para o Enem, como mencionado.

Apesar de não reconhecermos a escola e, neste caso, a sala de aula de Língua Portuguesa exclusivamente como espaço para preparar os alunos para o ingresso no Ensino Superior, na realidade vivenciada, preconiza-se o trabalho com texto dissertativo-argumentativo, na medida em que esse é o gênero de texto solicitado na etapa de redação⁶ desses processos seletivos e, por isso, direcionado pela escola como principal integrante do currículo do Ensino Médio. Ocorre, porém, que tais propostas em sala de aula, muitas vezes, não levam em consideração a produção de texto como prática social, haja vista que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 72), as práticas sociais “fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem)”.

Ao ignorar a produção de texto como prática de linguagem, a situação de comunicação não é levada em conta, pelo menos não de forma clara e, conseqüentemente, os alunos não identificam uma motivação real para escrever. Assim, o interlocutor passa a ser exclusivamente o professor e as propostas textuais surgem, em alguns casos, como pretexto para uma avaliação que passa a medir essas atividades como produto, sem considerar a escrita em seu processo. Em relação a isso, é válido mencionar que, ainda que o foco deste estudo não esteja centrado no trabalho docente, como professoras atuantes da educação básica, refletimos, também, sobre o cenário vivenciado pelos docentes. Fatores como o número excessivo de alunos, quantidade de

⁶ A etapa da prova de redação do Enem consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política, a fim de que o participante defenda uma tese apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. (BRASIL, 2018).

turmas e de escolas, por exemplo, — embora não justifiquem — implicam a forma como a prática de produção e correção de textos é, muitas vezes, conduzida em sala de aula.

No contexto em foco, atividades pré-textuais, leituras motivadoras, o trabalho com reescrita, discussões e/ou tarefas que, de modo geral, contribuem com a construção da escrita também não são perceptíveis. Considera-se que, no Ensino Médio, grande parte das produções textuais são realizadas a partir de um tema escolhido pelo professor e devolvida ao aluno apenas com avaliações relacionadas aos aspectos normativos. (BUNZEN, 2006). Nesse formato de prática, portanto, entendemos que não se contribui para o desenvolvimento do aluno, visto que não lhe é ofertada a possibilidade de pensar sobre sua escrita e/ou retomá-la.

Em suma, o que Bunzen (2006) nos mostra é que a dissertação escolar passa a ser vista como um “treinamento” para o aluno que prestará o exame de vestibular, uma vez que não se assume, no âmbito escolar, os reais propósitos do ensino de escrita. Segundo o autor, “são propostas de produção de texto que solicitam ao aluno que escrevam uma redação sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita”. (BUNZEN, 2006, p. 148). O propósito é o de preparar o estudante para a realização de uma prova apenas, não havendo, então, um trabalho voltado às situações de comunicação recorrentes no dia a dia e nos variados contextos de escrita.

Outro ponto a ser destacado é a proposta de texto por meio de temáticas desconectadas do contexto sociocultural dos estudantes que, por isso, não contribuem para a formação cidadã, diferentemente da produção que se constitui como prática social, como proposto pela BNCC. Como afirma o autor que trazemos para esta discussão, o aluno precisa “ter o que dizer, ter razões para dizer, ter para quem dizer, assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e, finalmente, escolher estratégias para dizer”. (BUNZEN, 2006, p. 149). Essas estratégias encontram-se dentre as dificuldades apresentadas pelos discentes ao estruturar o ponto de vista, bem como edificar os argumentos de forma coesa durante o processo de escrita.

Na escola em que se aplicou esse estudo, a realidade no que diz respeito ao trabalho de produção textual em Língua Portuguesa se assemelha ao que foi exposto. Os alunos encontram-se no término da educação básica sem conseguirem estruturar suas opiniões por meio do texto e tampouco se manifestam oralmente. Ainda que a proposta da escola seja voltada para o texto dissertativo-argumentativo ao longo dos três anos do Ensino Médio, os alunos chegam ao último ano com uma série de lacunas que, supostamente, são trabalhadas durante os anos anteriores, conforme explícito no currículo dessa instituição. Tal afirmação decorre do retorno que obtivemos

com a proposta de texto inicial realizada pelos educandos, por meio da qual foi possível identificar as principais dificuldades apresentadas pelo grupo de estudantes. A análise dos textos e essas constatações foram cruciais para a elaboração das tarefas que integraram a sequência didática, uma vez que propusemos o trabalho direcionado a mitigar essas fragilidades alinhando nosso planejamento aos critérios de avaliação das cinco competências de escrita⁷ previstas para a etapa de redação do Enem, disponíveis na “Cartilha do participante da Redação do Enem”. (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar que, de modo algum, buscamos desvalorizar o trabalho com textos dissertativos. Pelo contrário, corroboramos a perspectiva de Morato e Prado (2016) quanto à relevância da proposta trazida pelo Enem, visto que possibilita ao sujeito uma tomada de posição, de forma que a produção escrita é voltada a uma prática social efetiva, que está para além de um gênero textual. Assim sendo, acredita-se que a escrita de textos dissertativo-argumentativos se torna significativa se vista como uma experiência de linguagem que impulsiona o sujeito para assumir seu lugar na e pela língua (MORATO; PRADO, 2016).

Nesse sentido, ao passo que direcionamos nosso olhar ao texto dissertativo-argumentativo como prática de linguagem, buscamos entender como essa proposta vem sendo desenvolvida no cenário do Ensino Médio. Ademais, com o intuito de contribuirmos para o desenvolvimento e potencialização das competências de escrita, propusemo-nos a apresentar como a ferramenta *Sketch Engine* pode auxiliar nesse processo em duas turmas do terceiro ano dessa etapa da escolarização básica.

4. Uma experiência de ensino de Língua Portuguesa com perspectiva multissemiótica

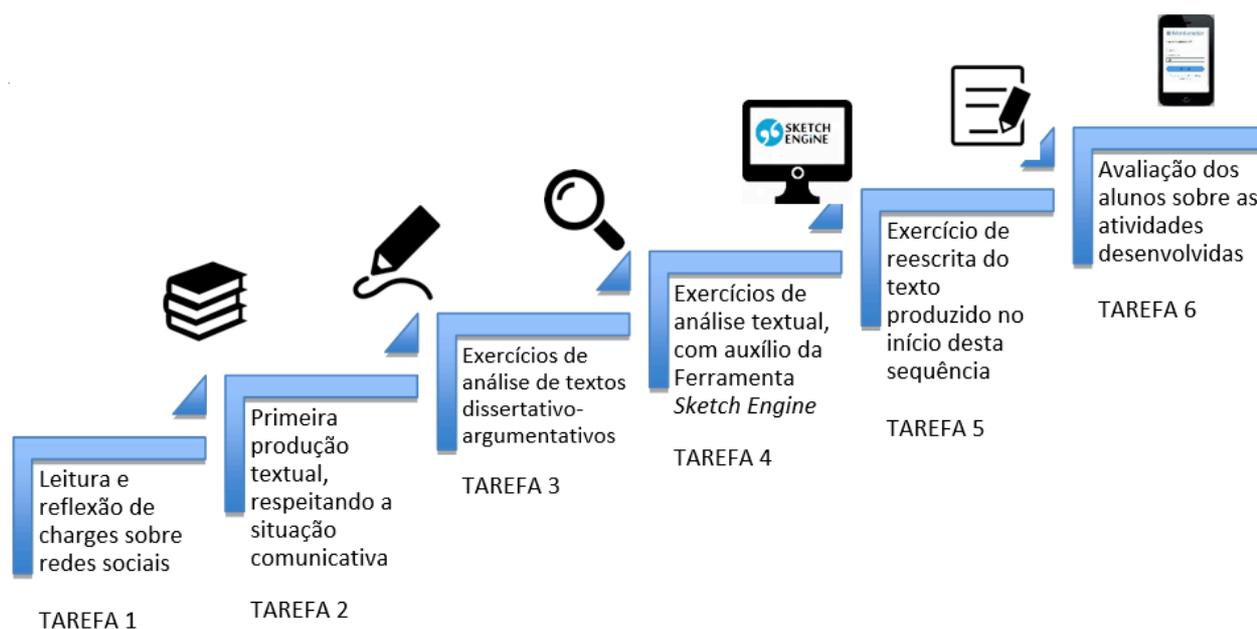
Com base nos princípios norteadores das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa explicitados na BNCC, sobre os quais discorreremos anteriormente, e, de acordo com a perspectiva de ensino adotada pela escola parceira deste estudo, desenvolveu-se uma sequência didática, que

⁷ Competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Enem (BRASIL, 2018):

- Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
 - Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
 - Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
 - Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
 - Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.
-

totalizou doze horas-aula. Essa prática foi realizada com o propósito de estimular a escrita dos alunos por meio de textos dissertativo-argumentativos a fim de ressignificar o trabalho com produção textual, fomentando uma prática social alinhada ao contexto no qual os estudantes estão inseridos⁸. As atividades desenvolvidas foram diversificadas e organizadas conforme o esquema:

Figura 1 – Sequência didática para estudo do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: Elaborado pelas Autoras

As aulas foram programadas tendo em vista o tempo de um semestre disponibilizado para este trabalho, desenvolvido concomitantemente à disciplina de Mestrado supracitada, de modo a contemplar ao menos uma atividade para cada etapa desta proposta pedagógica. O estudo foi dividido em seis momentos, entretanto, devido ao espaço restrito, todos serão descritos brevemente, com exceção da quarta aula, sobre a qual nos debruçaremos, visto que provocou

⁸ Apesar das limitações da instituição em foco, que refletem na realidade de muitas escolas públicas da região, ressaltamos a importância do desenvolvimento de práticas que contemplem, na escola, o letramento multimodal. Em vista disso, Mello e Teixeira (2012) apontam para a necessidade de discutir esse potencial na educação e possibilitar o acesso aos alunos. Os autores destacam ainda que esses processos potencializam a interação. Ainda no que se refere às práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula, Kleiman (2016) salienta que as atividades devem promover a capacidade leitora e escritora do aluno e impulsioná-lo à postura crítica frente ao texto, criando hipóteses sobre o texto que oportunizam reflexão, estimulem a curiosidade e os desafios. Elaborar hipóteses, nesse sentido, significa relacionar o que se lê com conhecimentos prévios, adiantar informações e selecionar as principais ideias contidas no texto.

mudanças significativas na escrita dos estudantes, conforme detalhadas a seguir.

O estudo sobre o texto dissertativo-argumentativo teve início, na referida escola, com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, com reflexões que emergiram da leitura de charges (tarefa 1), cujo tema norteador pautava-se nos aspectos positivos e negativos do uso das redes sociais. A partir da atividade, os alunos receberam três textos a respeito das “redes sociais e o novo conceito de felicidade”, como motivação para o desenvolvimento da primeira produção escrita. Em vista disso, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a produção inicial permite ao professor diagnosticar as capacidades dos alunos já adquiridas e por meio delas, ajustar os exercícios previstos na sequência de acordo com as dificuldades apresentadas pelos discentes. Vale ressaltar que, ao observar atividades anteriores à prática, chegamos à ideia de que as dificuldades deste tipo de produção concentravam-se em dois eixos: de estrutura e coesão textuais. Tais hipóteses foram confirmadas no primeiro exercício de escrita (tarefa 2) e permearam as ações que sucederam.

Dada essa primeira constatação, elaboramos a sequência de atividades que antecedeu a reescrita do texto. Com base em Sripicharm (2010), entende-se a necessidade de o aluno identificar padrões de palavras ou frases presentes em determinados gêneros de texto para que o aprendizado se concretize. Assim, o primeiro passo foi proporcionar aos estudantes o contato com textos que obtiveram resultado plenamente satisfatório nas últimas edições do Enem. Em seguida, a turma realizou atividades de leitura e de análise dessas produções (tarefa 3), nas quais foram enfatizadas questões de reflexão sobre o texto dissertativo-argumentativo, principalmente acerca do que era condizente com aspectos estruturais e de coesão, somados ao efeito semântico. O propósito era que eles identificassem as especificidades, bem como os parceiros de comunicação, nesse caso, os avaliadores das provas do Enem.

Ao seguir o fio condutor que foi se consolidando ao longo deste trabalho, os estudantes, no grande grupo, se posicionaram com criticidade sobre um tema que era parte do próprio contexto, defenderam o ponto de vista por intermédio da escrita e analisaram produções de textos dissertativo-argumentativos de referência (tarefa 4). A próxima etapa foi destinada a pensar sobre como os alunos poderiam melhorar a escrita (tarefa 5). A ideia de que retornariam ao texto, para reescrevê-lo, foi relevante para os educandos, pois relataram que, comumente, a atividade findava na primeira leitura do professor, acompanhada da avaliação e inferência de uma nota.

No que se refere à prática de reescrita e de manipulação dos próprios textos na

ferramenta, os quais foram submetidos pelas professoras e estudados pelos alunos por meio de exercícios de análise linguística, vale destacar que, pela primeira vez, significou para esses estudantes, algo que lhes fosse intrínseco e extralinguístico, pois as leituras de referência explicitaram a importância de subsídios para defender seus argumentos na escrita e em quaisquer outras circunstâncias do cotidiano. Ao longo das aulas, instigou-se a construção de *links* entre o que eles estavam estudando e a prática social, a começar pelo tema, como já apontado.

Diante disso, nota-se que cada módulo se constituiu de exercícios que visavam subsidiar os alunos com os insumos necessários para um avanço na produção escrita. Para tanto, os problemas identificados no início foram trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Tencionando a relevância da próxima atividade, em que foram abordadas as dificuldades de escrita, para torná-la mais significativa e construtiva, entendemos que os alunos deveriam vivenciar uma experiência diferente de aprendizado – a qual se tornou o principal gatilho para a transformação.

4.1. *Sketch Engine* como uma ferramenta de auxílio à escrita nas aulas de Língua Portuguesa

Após investigar sobre alguns recursos tecnológicos que pudessem estar a serviço da presente proposta, selecionamos o *Sketch Engine* como a ferramenta de base para a realização dos exercícios que englobavam as principais dificuldades de escrita apresentadas pelos aprendizes. Segundo Chishman *et al.* (2015, p. 780, tradução nossa)⁹.

O *Sketch Engine* é uma ferramenta que permite a criação, a manipulação e estudo de corpora. Através das opções de pesquisa, o usuário é levado às concordâncias, que consistem em linhas baseadas em fração de textos nos quais a palavra ou expressão consultada (a chamada palavra do nó), apareça em destaque, bem como seus co-textos (partes dos textos que envolvem a palavra nó). Outros recursos úteis presentes no *Sketch Engine* são o *Word Sketch* - que apresenta esquematicamente a sintaxe realizações dos itens lexicais no *corpus* - e *Collocations*, onde o usuário pode visualizar as palavras que tendem a ocorrer juntas no *corpus*.

Trata-se, portanto, de um gerenciador de *corpus* eletrônico de análise de textos que

⁹ “The Sketch Engine is a tool that allows the creation, the manipulation and the study of corpora. Through the search options, the user is taken to the concordances, which consist of lines based on fraction of texts in which the queried word or expression (the so-called node word), appear highlighted, as well as its co-texts (portions of texts that surround the node word). Other useful resources present in Sketch Engine are Word Sketch – which presents schematically the syntactic realizations of the lexical items in the corpus – and Collocations, where the user can visualize the words that tend to occur together in the corpus”.

possibilita o estudo do comportamento da linguagem por intermédio da pesquisa em grandes coleções de textos. O que nos direcionou para a escolha dessa ferramenta foi, principalmente, a possibilidade de construir um *corpus* para consulta. Ao considerar que uma das desmotivações dos alunos para a escrita era a falta de reconhecimento das suas produções que, muitas vezes, findavam na leitura realizada pelo professor, nosso anseio era, justamente, de que houvesse a possibilidade de inserir os textos escritos por eles no banco de dados. Dessa forma, foram criados dois *corpora*: das produções dos alunos e dos textos de referência do Enem – redações que obtiveram nota mil nos dois últimos anos em que foram realizados os exames.

Ao longo do desenvolvimento desta proposta, nos apoiamos em estudos que asseguram que a linguística de *corpus* pode subverter barreiras de aprendizado e direcionar os alunos a descobertas capazes de corroborar a potencialização de suas competências linguísticas – podem agir ativamente frente ao texto, exercitando a criticidade. (SRIPICHARM, 2010).

4.2. Da organização para o desenvolvimento da atividade com a ferramenta Sketch Engine

De acordo com Gliquin e Granger (2010), a logística é citada como um dos maiores problemas quando se trata de aprendizagem guiada por *corpus*, haja vista a necessidade de computadores em sala de aula. Tal afirmação se confirmou em nosso trabalho, na medida em que a infraestrutura da escola, o acesso à internet e a falta de computadores disponíveis aos alunos tornaram-se obstáculos em nossa prática de ensino.

Como estratégia, solicitamos, inicialmente, a utilização de vinte e um *netbooks* disponibilizados à escola pelo projeto “Laboratórios Móveis”, no ano de 2015, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Gliquin e Granger (2010) apontam para o fato de as escolas e as universidades não investirem em *softwares* pagos, visto que isso implica um alto custo. Entretanto, há ferramentas disponíveis na versão gratuita, ainda que algumas funcionalidades sejam mais limitadas comparadas à versão paga. Essas limitações não impediram o nosso trabalho, mas houve a necessidade de reorganizarmos o planejamento, pois a versão gratuita do *Sketch Engine* permite que o usuário utilize a ferramenta dentro do período de trinta dias, o que nos fez, então, adequar o desenvolvimento da sequência didática dentro do tempo disponível.

Outra questão decorrente da falta de infraestrutura da escola, especialmente no que tange à indisponibilidade do laboratório de informática, foi o fato de que as produções textuais tiveram de ser manuscritas. Isso acarretou no trabalho de digitação pelas responsáveis por este estudo,

pois para inserir os *corpora* na ferramenta e fazer a compilação dos dados, os textos tinham de estar no formato digital. Por outro lado, ressaltamos que a redação manuscrita foi importante para que se mantivessem registros linguísticos dos alunos que poderiam ser omitidos pela correção automática de ferramentas como o *Word*.

Como mencionado, a produção de texto inicial foi o ponto de partida para a elaboração da prática, desenvolvida com o auxílio da ferramenta, por meio da qual os estudantes puderam manipular os textos que produziram e refletir sobre a própria escrita¹⁰. Em vista disso, Dolz e Scheneuwly (2004) apontam que essa experiência possibilita ao aluno revelar, para si e para o professor, as representações que têm da atividade. A partir disso, torna-se possível identificar o ponto de partida para a intervenção do professor em um processo de avaliação formativa, ou seja: em que o aluno é avaliado mediante os conhecimentos construídos no decorrer das atividades. Vista dessa maneira, “a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência como o aluno”. (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 101).

Assim, buscou-se contemplar, nas atividades, a repetição de palavras frequentes, o uso dos conectores e o efeito de sentido produzido por eles, questões de regência e de concordância. Além disso, propusemo-nos a retomar a estrutura da dissertação escolar de modo a levar em conta a delimitação do tema sugerido, a construção dos argumentos e a proposta de solução coerente para a problemática – etapas fundamentais para a produção desse texto.

As instruções para os exercícios e para o uso da ferramenta foram dadas aos alunos por meio de um tutorial – elaborado previamente pelas responsáveis – que acompanhou cada educando durante o desenvolvimento da proposta. Os alunos tiveram acesso ao material para além da versão impressa e, nessa etapa, o tutorial foi de extrema valia para que os alunos pudessem explorar a ferramenta sem grandes dificuldades e, até mesmo, de modo autônomo, em alguns casos.

Durante a realização dos exercícios, os alunos mostraram-se bastante engajados, primeiramente, por reconhecer seus textos como parte dos *corpora*, identificando a transposição

¹⁰ Para essas atividades, os alunos se organizaram em grupos de quatro e cinco componentes. Cada grupo recebeu um *netbook*, por meio do qual puderam acessar a ferramenta e, nela, os próprios textos, bem como os textos de referência do Enem selecionados pelas professoras. O critério de seleção desses textos, além de terem obtido nota máxima no exame, era de que contemplassem bons exemplos de uso dos elementos linguísticos sobre os quais os alunos demonstraram dificuldade em suas produções iniciais. Cada aluno recebeu uma cópia impressa de exercícios de análise linguística para fazer com base em reflexões desenvolvidas no grupo a partir da consulta dos textos no *Sketch Engine*, utilizando-se, principalmente, do recurso de análise comparativa possibilitado pela ferramenta. Por meio desse recurso, os alunos poderiam, por exemplo, pesquisar o uso de determinada palavra nos textos que constituíam o corpus e, a partir da consulta, verificar o uso do termo na frase e também no texto completo.

da versão manuscrita para a digital e, também, ao constatarem que suas produções embasaram a elaboração das atividades¹¹. Ao final da aula, os exercícios foram retomados e corrigidos no grande grupo a fim de contar com a participação de todos.

4.3. A conclusão da sequência didática

Após a realização das atividades de compreensão textual, de análise linguística e de reflexões realizadas acerca da composição do texto dissertativo-argumentativo, os alunos receberam as produções iniciais corrigidas, juntamente com a proposta de reescrita (tarefa 5), cuja realização se deu de modo individual durante a penúltima aula de desenvolvimento da sequência didática. Para tanto, apoiamos-nos na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), para os quais a produção final contribui para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. Assim, tendo em conta que os alunos, nesse momento, estavam munidos de novos conhecimentos linguísticos, a correção da reescrita foi feita a fim de identificar evidências de novos aprendizados, a fim de considerar todo o processo para a avaliação.

Por fim, com o propósito de dar continuidade ao fomento do uso da tecnologia como possível aliada à aprendizagem, realizou-se a avaliação dessa prática pedagógica (tarefa 6) por meio do *Mentimeter*, um aplicativo gratuito que possibilita criar apresentações com *feedback* em tempo real.¹² Assim, fez-se uma avaliação individual e, à medida que os alunos acessavam ao site por meio de celular próprio e respondiam às questões propostas para avaliar a prática, instantaneamente, os registros se modificavam na tela de controle da professora, a qual foi projetada para toda a turma com o auxílio de *notebook* e *datashow*.

5. Resultados

A fim de responder à questão que norteou este estudo, sobre “como o uso do *Sketch Engine* pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa”, avaliamos todo o desenvolvimento da prática proposta. Em vista disso, uma importante pergunta a ser feita a respeito do ensino guiado por *corpus* é se ele realmente facilita a aprendizagem nas

¹¹ Para o desenvolvimento deste estudo, não houve necessidade de submetê-lo ao Comitê de Ética e Pesquisa, porém, ao longo de toda sua execução, tomou-se o cuidado com a preservação da identidade dos participantes e das atividades produzidas por eles.

¹² Aplicativo *Mentimeter* disponível em: <https://www.mentimeter.com/>.

práticas de linguagem. (GLIQUIN; GRANGER, 2010). Nesse sentido, buscamos avaliar o uso da ferramenta *Sketch Engine* como uma proposta voltada à inserção da cultura digital na escola, mas direcionamos nosso olhar, principalmente, à análise dos textos produzidos pelos alunos de modo a comparar as versões inicial e final da dissertação escolar. Objetivamos, na análise, ponderar o crescimento dos estudantes ao longo de todas as atividades elencadas na sequência didática e verificar se, no processo de reescrita, eles progrediram quanto às dificuldades, apresentadas na versão inicial. Para tanto, uma vez que as atividades desenvolvidas ao longo da prática foram pensadas a partir das competências de escrita avaliadas na redação do Enem, também utilizamos essas competências para nortear a avaliação da versão reescrita do texto.

Identificamos, conforme é possível observar nos textos que seguem¹³, que os estudantes apresentaram um melhor entendimento no que diz respeito à organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo. A delimitação da temática – redes sociais e o novo conceito de felicidade – ficou evidente como um ponto positivo na reescrita, na medida em que os alunos, na versão inicial, abordavam as redes sociais, de modo geral, como tecnologia e, conseqüentemente, acabavam por fugir do tema proposto. A análise das ocorrências textuais apresentadas pelo *Sketch Engine*, permitiu aos alunos, durante a reescrita, a revisão de problemas voltados à regência e à concordância, bem como à escolha vocabular.

Figura 2 – Produção inicial do aluno 1

Máscaras

Máscaras são usadas apenas em desfiles carnavalescos? Talvez para muitos a resposta dessa pergunta seja não, porém, se formos analisar mais profundamente, as máscaras são algo muito presente no cotidiano do ser humano, principalmente no mundo digital.

Nas redes sociais, algo muito comum é expor uma “vida de mentira”, onde nem tudo que se mostra é realmente verídico. Quem nunca postou uma foto só para ganhar likes ou elogios? Muitas pessoas se sentem solitárias, mas compartilham fotos sorrindo para tentar suprir a necessidade de sentir-se alegre ou amada.

Ninguém disse que isso é errado ou proibido, na verdade se isso lhe faz bem, continue com essas práticas, mas seria melhor darmos valor aquilo que é real. Não acham?

Precisamos colocar em prática aquilo que realmente faz bem, um sorriso, um abraço ou até mesmo um ombro amigo.

Fonte: Amostra de Dados

¹³A título de exemplo, selecionamos os textos de produção inicial e final de um dos alunos participantes.

Figura 3 – Produção reescrita do aluno 1

Máscaras

Máscaras são usadas somente em desfiles carnavalescos? Talvez a resposta desta pergunta para a grande maioria seja sim, porém, se formos analisar mais friamente, as máscaras são muito presentes no cotidiano de nós humanos, principalmente no meio digital.

Nas redes sociais, só postamos o que queremos que os outros vejam, na grande maioria das vezes é a parte feliz de nossas vidas que deixamos explícito. Quem nunca postou uma foto sorrindo só para ganhar likes depois de um dia longo e cansativo? Não tem nada de errado em fazer isso, mas esse é apenas um exemplo de milhares.

Segundo pesquisas do site Journal of Social and Clinical Psychology, usuários do facebook, Snapchat e instagram tem uma diminuição significativa do seu bem-estar em geral no dia a dia, gerando depressão e solidão na grande maioria dos casos.

Que a tecnologia é algo inevitável na vida do ser humano atualmente, isso não podemos negar, mas tudo usado em excesso será problemas e isso também se aplica com a tecnologia, por isso devemos aconselhar, supervisionar e impor limites aos mais jovens quando o assunto é mundo digital, fazendo isso podemos criar jovens mais preparados para usar essas ferramentas ao seu favor e conseqüentemente acabar desenvolvendo menos problemas com tudo isso.

Fonte: Amostra de Dados

Em comparação ao texto inicial, a construção dos argumentos também foi evidenciada na produção reescrita, uma vez que os educandos pesquisaram referências além dos textos motivadores para desenvolver o ponto de vista defendido. Destacamos, ainda, a presença do uso dos conectores na construção da coerência textual e, ressaltamos, nesse ponto, que alguns alunos mencionaram a satisfação em fazer uso de palavras e conhecer o sentido por elas produzido – palavras que, segundo eles, eram desconhecidas até então.

Ouvir as turmas quanto às percepções obtidas sobre o uso da ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa, também foi algo que levamos em conta a fim de validar a eficácia da prática de ensino. Para tanto, como mencionado, elaboramos três questões a serem respondidas pelos alunos no aplicativo *Mentimeter*. As perguntas foram respectivamente: i) o que você achou de usar o *Sketch Engine* na aula de hoje? ii) destaque os principais aprendizados iii) o que você tem a sugerir para as próximas aulas?

Como respostas obtidas, destacamos um olhar positivo por parte dos estudantes quanto ao uso da ferramenta. Frases como “mudou a forma de estudar” e “podemos repetir” foram

expressas por eles. No que diz respeito ao aprendizado, destacamos, principalmente, “uma aprendizagem de forma informal que vai além do caderno e lápis”, bem como “a utilização de palavras no momento certo dado o efeito de sentido por elas causado”. Como sugestões para as próximas aulas de Língua Portuguesa, “mais aulas como essa”, foi a resposta trazida de maneira geral, o que valida nossa percepção sobre o uso das tecnologias em sala de aula como opção metodológica e como forma de inovar o ensino. A análise dos próprios textos, como atividade prévia à reescrita, por meio de um recurso digital que não a tradicional folha de papel, também foi algo sinalizado de forma positiva pelos estudantes.

Os alunos destacaram que esta foi uma experiência tecnológica que promoveu a interação, percebendo-a como diferente e produtiva. Por outro lado, alguns estudantes relataram achar difícil e sugeriram, para uma próxima prática, o uso do tradutor, tendo em vista que a ferramenta se encontra disponível em Língua Inglesa. Questões relacionadas à prática também emergiram na avaliação, pois os alunos sugeriram mais atividades práticas, como a que foi realizada, diferenciadas, que visem ao engajamento com a internet.

Além da avaliação realizada no aplicativo, vale ressaltar que, conforme ponderado pela supervisora pedagógica da escola, em um momento da turma para a avaliação trimestral das disciplinas, juntamente com supervisão e orientação escolares, os alunos destacaram que as aulas de Língua Portuguesa tiveram “uma proposta diferente”, e solicitaram utilizar os *netbooks* nas demais disciplinas. Mencionaram, também, que pela primeira vez haviam tido “contato com computadores na escola durante o Ensino Médio, e que propostas desse calibre contribuem com a aprendizagem”.

6. Considerações finais

A proposta deste estudo era verificar como o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para a escrita de textos dissertativo-argumentativos no cenário do Ensino Médio. Para tanto, identificamos o *Sketch Engine* como um potencial para a realização da prática pedagógica que se deu por meio do desenvolvimento de uma sequência didática em duas turmas de terceiro ano em uma escola estadual da região Metropolitana de Porto Alegre.

Como forma de avaliar a sequência de atividades e validar a eficácia do uso da ferramenta, partimos para uma análise comparativa entre as produções de texto – versão inicial e reescrita – de modo a destacar evidências do crescimento dos estudantes ao longo de todo processo. A fim

de levar em consideração, também, as percepções dos educandos quanto à avaliação da prática, utilizamos o aplicativo *Mentimeter* e, de modo geral, constatamos nas respostas dos alunos, um posicionamento satisfatório sobre a experiência do uso da tecnologia na sala de aula.

Cabe mencionar que, durante todo o estudo, procuramos manter um olhar reflexivo quanto à inserção da cultura digital no âmbito escolar, principalmente por meio da ferramenta *Sketch Engine*. Buscamos identificar suas potencialidades para com a aprendizagem, e por meio do estudo de textos multimodais, os quais integraram a primeira prática dessa sequência didática, para impulsionar o letramento multimodal crítico. É inegável que corroboramos com pesquisas acerca da importância da tecnologia como aliada ao ensino e aprendizagem, bem como as propostas da BNCC. Entretanto, o acesso aos recursos tecnológicos, na escola, mostra-se limitado, além de existirem outros fatores desfavoráveis como de infraestrutura. Isso implica de forma negativa o trabalho docente, pois, como foi o caso, para a realização das atividades, fez-se necessária a organização logística anterior aos períodos de aula, na qual a própria professora se responsabilizou pela manutenção dos *netbooks* utilizados para a realização da prática e a digitação dos textos dos alunos – o que não seria preciso se pudéssemos fazer uso dos laboratórios de informática. Assim, na medida em que os percalços apareciam, buscávamos novas estratégias para dar conta dos objetivos a que nos propusemos. Por vezes, reorganizamos o cronograma e o planejamento, visto que tínhamos, também, de respeitar o calendário da escola e o período da disciplina de Mestrado, além de contar com tempo restrito para uso gratuito da ferramenta. Nesse sentido, sabe-se que as instituições de ensino percorrem uma difícil caminhada para a inserção das tecnologias no cenário escolar, todavia, não há como ignorar a cultura digital, principalmente quando o objetivo é o ensino de língua como prática social – sendo os recursos tecnológicos tão presentes no cotidiano dos estudantes e papel da escola oportunizar o olhar reflexivo sobre os textos e ferramentas digitais.

Outro ponto a ser destacado é que, de modo algum, afirmamos que o estudo realizado deu conta de preencher todas as lacunas inerentes às práticas de escrita desses estudantes, mas despertá-los para o letramento digital pode ser considerado um impulso para a mudança. Ao levar em conta à análise comparativa das produções textuais, nota-se um progresso significativo na escrita dos educandos – que exploraram de forma mais criativa o espaço de produção, ao fazerem uso de diferentes recursos textuais disponíveis para a referida situação comunicativa. Alguns estudantes abandonaram questões trazidas por eles antes do desenvolvimento da sequência didática, como o formato de texto engessado pelo uso obrigatório de algumas palavras, número

de linhas por parágrafo, entre outros, para constituir o texto com autoria. Além disso, o fato de valer-se de atividades entrelaçadas por um mesmo propósito e com o contexto dos alunos, integradas na sequência didática, motivou-os à escrita desde o primeiro momento, em que se engajaram na discussão acerca da temática proposta.

Assim, consideramos que todos os empecilhos a serem vencidos para a realização de uma experiência diferente de aprendizagem, foram também meios para que pudéssemos avançar no conhecimento das implicações do trabalho com tecnologia na sala de aula. Tornou-se evidente, para nós, que práticas como a que realizamos podem mobilizar outros docentes e, ainda que, no início, essa possa não ser uma relação de empatia, poderá despertar-lhes para a mudança. Assim como os alunos estavam desmotivados, sentimos que há professores na mesma condição e, por esses motivos, entendemos que nossos objetivos foram alcançados, pois plantamos sementes nessa escola, que podem significar, a longo prazo, algumas transformações para um sistema de ensino que ainda está preso nas suas próprias amarras.

Referências

BRAGA, D. B.; MORAES, M. A. de. **Pesquisa na web e produção textual**: reflexões sobre o estudo do gênero dissertativo na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 603-620, set./dez. 2009.

BRASIL, **A redação do Enem 2019**: cartilha do participante. Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/arquivos/0520a1648a2cd73d0b2ed7cdfcb23edc.pdf>. Acesso em: 20. jul. 2019.

BUNZEN, C. MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHISHMAN, R. L. O. *et al.* The relevance of the Sketch Engine software to build Field – Football Expressions Dictionary. **Revista de Estudos da Linguagem (RELIN)**, Minas Gerais, v. 23, n.3, p. 769-796, edição especial. 2015. DOI: 10.17851/2237-2083.23.3. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8918/8796>. Acesso em: 01 ago. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

GEE, J. P., HULL, G. and LANKSHEAR, C. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

GILQUIN, G.; GRANGER, S. **How can data-driven learning be used in language teaching?** In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres, EUA: Routledge, 2010.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva Sociocultural sobre a Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MELLO, E. F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. et al. **Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais**. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MICCOLI, Laura. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – versão em PDF. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf> Acesso em: 6. maio. 2019.

PRADO, Daniela de Faria. MORATO, Rodrigo A. **A redação do ENEM como gênero textual discursivo: uma breve reflexão**. Cadernos Cespuc, Belo Horizonte, n 29, p. 205- 219, ago/set. 2016.
