

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA

MIRIAN HELOISE PEREIRA DA SILVA

MANIFESTAÇÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR NO
***INSTAGRAM*: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO E O**
VESTIBULAR

Belo Horizonte
2023

VERSÃO CORRIGIDA

MIRIAN HELOISE PEREIRA DA SILVA

**MANIFESTAÇÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR NO
INSTAGRAM: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO E O
VESTIBULAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA), como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientadora: Allana Mátar de Figueiredo

Belo Horizonte
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA MIRIAN HELOISE PEREIRA DA SILVA

Realizou-se, no dia 27 de fevereiro de 2023, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado MANIFESTAÇÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR NO INSTAGRAM: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO E O VESTIBULAR, apresentado por MIRIAN HELOISE PEREIRA DA SILVA, número de registro 2021701969, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Allana Mátar de Figueiredo - Orientadora, Prof. Junot de Oliveira Maia (UFMG), Profa. Maria Inês Ghilardi Lucena (PUC-CAMPINAS).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.

Profa. Allana Mátar de Figueiredo (Mestre)

Prof. Junot de Oliveira Maia (Doutor)

Profa. Maria Inês Ghilardi Lucena (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Allana Mátar de Figueiredo, Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 27/02/2023, às 21:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Junot de Oliveira Maia, Professor do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Inês Ghilardi Lucena, Usuária Externa**, em 19/03/2023, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2069286** e o código CRC **B7178B99**.

AGRADECIMENTOS

Após um hiato acadêmico e um processo ainda de encontro com o espaço escolar, com o ensinar e suas desafiadoras atribuições, este trabalho, fruto de inquietações, ainda que com algumas limitações, materializou-se. Por isso, agradecer é preciso.

Agradeço aos meus pais, Josué e Cida, pelo suporte, carinho e por, apesar das adversidades constantes, sempre cultivarem uma estranha mania de ter fé na vida.

Aos professores do PROLEITURA, da UFMG, pelo conhecimento compartilhado e pelas contribuições à educação básica por meio de um trabalho significativo de formação docente. Aproveito para agradecer a outros educadores que marcaram minha formação, lembrados sempre com carinho. Abraço especial à Maria Inês Ghilardi Lucena, querida professora e orientadora de iniciação científica na graduação, por aceitar ser parte da banca avaliadora.

Agradecimento mais que especial à Allana Mátar, minha orientadora querida, fonte de inspiração, “dona e proprietária” de uma gentileza linda e escuta generosa, sua postura e carinho pela educação me marcaram significativamente. Obrigada pelas trocas e orientações sempre precisas e por me tranquilizar nos momentos de ansiedade e desmotivação, motivando-me a continuar. Meu desejo é que a academia “se pinte de Allanas”.

Não poderia deixar de agradecer ao meu parceiro, Thiago, o carioca mais paulista que existe, por todo afeto e incentivo destinados a mim no processo de escrita. Obrigada pelos muitos abraços encorajadores e por me estimular a sorrir a cada vez que o mundo diz não durante quase seis anos. Amo você e a nossa parceria!

Agradecimento especial aos meus amigos, fonte de inspiração e de alegria, sobretudo aos que são professores e que conseguiram se fazer presentes nos últimos meses a partir da escuta e das “sessões-terapia” partilhadas, fomentadas pelos “forninhos” da vida adulta e pelo contexto do Brasil de 2022. À confiança e ao amor de vocês, agradeço.

Aos alunos e alunas que tenho acompanhado nos últimos anos nos encontros de monitoria, aulas e correção de textos, obrigada por me permitirem partilhar dos sonhos e anseios durante o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e, principalmente, pela troca que transcende as demandas do vestibular.

Agradeço, também, a Isa e Lari, professoras que me possibilitaram aprender não só sobre questões relativas ao ensino de produção textual, mas muito mais. A generosidade, a potência e a gentileza de vocês me marcaram significativamente. Vocês são educadoras e mulheres inspiradoras.

Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento – velha herança do iluminismo – é vista como uma ideia obsoleta.

Christian Laval

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Paulo Freire

RESUMO

A fim de compreender como tem se configurado o(s) ensino(s) de textos dissertativos-argumentativos que circula(m) na rede social *Instagram*, este trabalho centrou-se em propor reflexões sobre as práticas de ensino relativas a esse gênero e como estas se manifestam nessa rede social. Isso porque, nesse espaço, o trabalho direcionado, principalmente, à redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em um número expressivo de perfis, é, majoritariamente, pautado em uma lógica mercadológica e utilitarista, como objetivamos expor ao longo da pesquisa. Ao reconhecer a dimensão social e política da prática argumentativa, bem como sua capacidade de fomentar o exercício pleno da cidadania, esse tipo de configuração de ensino pode ser visto como problemático em níveis que transcendem as práticas de letramento. Em relação ao percurso teórico-metodológico, optamos por compreender a língua a partir de uma concepção discursiva e, por isso, estabelecemos diálogos entre alguns princípios da Argumentação, por meio de uma abordagem neorretórica, sociodiscursiva e interacional, e da Linguística Textual. A partir do *corpus*, concentramo-nos em propor reflexões, principalmente, acerca de um fenômeno de significativa difusão e que tem se cristalizado na realidade educacional brasileira de alunos dos anos finais do Ensino Médio: a oferta de fórmulas textuais, de repertórios socioculturais e argumentos pré-formulados, passíveis de serem aplicados a qualquer tema de redação ofertado, principalmente, pelo ENEM. Para fundamentar a discussão proposta, tomamos como ponto de partida alguns princípios norteadores de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao ensino de argumentação e de produções escritas na educação básica, bem como do manual do corretor do ENEM 2020.

Palavras-chave: texto dissertativo-argumentativo; ensino de argumentação; *Instagram*.

ABSTRACT

In order to understand how teaching of dissertative-argumentative texts has been configured on the social media platform Instagram, this study aimed to propose reflections on teaching practices related to this genre and how they manifest themselves on this social network. This is because, in this space, work directed primarily at writing for the National High School Exam (ENEM) on a significant number of profiles is mainly based on a marketing and utilitarian logic, as we aim to expose throughout the research. Recognizing the social and political dimension of argumentative practice, as well as its capacity to promote the full exercise of citizenship, this type of teaching configuration can be seen as problematic at levels that transcend literacy practices. Regarding the theoretical-methodological approach, we chose to understand language from a discursive perspective and thus established dialogues between some principles of Argumentation through a neo-rhetorical, socio-discursive, and interactional approach, and Textual Linguistics. Based on the corpus, we focused on proposing reflections, mainly on a phenomenon of significant diffusion that has crystallized in the Brazilian educational reality of high school students: the offer of textual formulas, socio-cultural repertoires, and pre-formulated arguments, applicable to any writing theme offered, mainly by the ENEM. To substantiate the proposed discussion, we took as a starting point some guiding principles for teaching Argumentation and written productions in basic education, as well as the ENEM 2020 examiner's manual, within the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC).

Keywords: dissertative-argumentative text; argumentation teaching; Instagram.

LISTA DE ABREVIATURAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LP	Língua Portuguesa
EM	Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 TEXTO, LÍNGUA E DISCURSO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS E (ENTRE) CRUZAMENTOS COM A BNCC E O MANUAL DE CORRETOR DO ENEM.....	12
2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de argumentação.....	16
2.2 A concepção de argumentação no material de correção do ENEM e algumas noções relacionadas à autoria.....	19
3 PRÁTICAS DE ENSINO DE DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA QUE CIRCULAM NO <i>INSTAGRAM</i>: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	25
3.1 Algumas práticas potencializadoras de autonomia no ensino de textos direcionados ao vestibular no <i>Instagram</i>	50
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60

1 INTRODUÇÃO

Desde os estudos aristotélicos sobre Lógica e Retórica, na Grécia antiga, a argumentação tem tido, ao longo dos séculos, certa centralidade no âmbito das Ciências Humanas. Esse lugar histórico e socialmente atribuído à atividade de argumentar resultou em uma proliferação de abordagens teóricas diversas, questionamentos, reflexões e possibilidades de pesquisa. Diante disso e a partir da compreensão da amplitude desse campo de estudo e da presença da atividade argumentativa na sociedade e na constituição do indivíduo, reconhece-se o papel interacional e social da argumentação e seu papel na educação.

A fim de refletir acerca desses papéis no ensino de Língua Portuguesa, este trabalho centra-se em compreender como o gênero dissertativo-argumentativo tem sido ensinado na rede social *Instagram*. O objetivo central é verificar como as práticas de ensino desse gênero, cuja base é a argumentação, manifestam-se nessa esfera. Assim, pareceu-nos pertinente apresentar perfis distintos de professores que trabalham nesse segmento, mas centrar nossa análises naqueles que comercializam modelos textuais pré-formulados direcionados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e compartilham e endossam o uso de raciocínios prontos para argumentação.

Neste trabalho, a argumentação é compreendida como fenômeno intrínseco à esfera social e à constituição do indivíduo, uma atividade cognitiva e discursiva, e não mera prática protocolar utilizada de forma restrita na realização de redações para atender a exigências institucionais educacionais. Isso porque essa esfera, pautada em um campo de interatividade sociocomunicativa, apresenta possibilidades de fomentar a análise crítica de estudantes sobre a sociedade e o lugar social ocupado por eles, promover noções de cidadania e o seu exercício pleno, além de estimular a emancipação e a autonomia. Nesse sentido, apesar de o texto dissertativo-argumentativo apresentar limitações por ser um gênero concebido e praticado de forma restrita no ambiente escolar, seja pela estrutura composicional, seja pela falta de diálogo explícito com um interlocutor¹, a argumentação, base desse gênero, pode proporcionar a essa prática de escrita um potencial educativo capaz de transcender as demandas utilitaristas do vestibular, ainda que a interação, um dos seus principais pilares, seja afetada.

¹ A falta de um propósito comunicativo concreto e um interlocutor indefinido, mas ao mesmo tempo personificado na figura de um avaliador, concebido nas figuras de professor ou corretor de texto, pode ter um efeito limitador ou dificultar a prática argumentativa.

Um dos pontos refletidos no trabalho se articula à concepção da argumentação como uma prática sociodiscursiva e interacional, como defende Grácio (2010), Amossy (2020) e Eduardo Piris (2021). Com efeito, quaisquer práticas de ensino de texto nas escolas e no contexto digital que se fixem em pilares padronizados e estanques ao ensinar argumentação e produção escrita, desestimulando a autoria do aluno e desconsiderando a necessidade de uma educação problematizadora e emancipatória em detrimento de uma receita para se alcançar a “nota mil” no ENEM, merecem atenção.

No que diz respeito à motivação da discussão proposta, é oportuno salientar que a escolha da temática é fruto da minha vivência como tutora/monitora e corretora de produções textuais, no momento de concepção do trabalho, em instituições de ensino da rede privada, e do incômodo com algumas práticas pedagógicas e metodológicas adotadas por parte de docentes que utilizam o *Instagram* como plataforma de ensino de redação para o vestibular, principalmente para o ENEM. Justamente pelos efeitos de dimensões individuais e coletivas desse cenário, bem como a minha percepção dessa manifestação na escola, pareceu pertinente (e especialmente desafiadora) essa escolha. É importante destacar que no exercício das minhas atribuições, que exige um contato direto e indireto com alunos, predominantemente, de classe média alta, os quais acessam a recursos e a dinâmicas educacionais negados à maior parte dos jovens brasileiros, as inquietações são constantes e, portanto, motivadoras de reflexões.

Nesse contexto, questionamentos da seguinte ordem costumam ser comuns: como eu, sendo apenas monitora e corretora de redação de duas instituições e que tem, em somente uma delas, contato direto de 30 minutos, duas vezes ao mês, com o estudante para ajudá-lo a desenvolver habilidades de leitura e escrita para o vestibular, consigo ir além das demandas normativas do trabalho com o texto e estimular um raciocínio mais crítico e reflexivo, noções de cidadania e autonomia de pensamento? É possível ajudá-los a se prepararem para os exames e os vestibulares e, em consonância a esse processo, tão mecanizado e exaustivo, estimulá-los a se reconhecerem como agentes sociais influenciados por condições históricas, sociais e ideológicas? Como sensibilizá-los para os problemas e os complexos fenômenos sociais nos encontros de orientação e/ou em poucas linhas de uma correção de texto? De que forma mostrar a não efetividade de modelos prontos de redação vendidos como “milagre” para alcançar notas altas e conseguir ensinar argumentação de forma não domesticada, incentivando a autonomia de pensamento em uma conjuntura social que demanda, cotidianamente, a tomada de posição diante de diversas situações? Tais questionamentos impulsionaram as reflexões e considerações aqui expostas.

Em termos estruturais, a configuração da pesquisa foi pensada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, nos concentramos em propor algumas visões teóricas para se pensar as concepções de texto, linguagem e argumentação, as quais nos filiamos teoricamente, a partir de uma perspectiva discursiva, em consonância com visões da Linguística Textual e princípios bakhtinianos, para estabelecer conexões entre esses campos da linguagem, a Argumentação e o ensino na rede social citada. Apresentaremos, também, um panorama da visão e das perspectivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de argumentação e de produção escrita. Com esse movimento, pretende-se verificar se há dissonâncias e/ou convergências entre as visões expostas na BNCC e como elas se materializam (ou não) no processo de ensino no *Instagram*. Observaremos, também, como a argumentação e a autoria são avaliadas no material do corretor do ENEM, disponibilizado em 2020.

No segundo capítulo, as dinâmicas pedagógicas e metodológicas utilizadas pelos perfis selecionados ao ensinar e compartilhar conteúdos relativos à dissertação argumentativa para fins de vestibular no ambiente digital terão centralidade. Para isso, pautamo-nos na análise de postagens de quatro professores que atuam no *Instagram*, dos quais dois terão maior destaque, pois as dinâmicas de ensino apresentadas tendem a se distanciar de princípios preconizados pela BNCC e de uma visão discursiva da linguagem, além de os discursos empregados ilustrarem influências socioeconômicas nesse processo, as quais julgamos importante não desconsiderar. Buscaremos também evidenciar a demanda social e política de que as produções escritas, sobretudo de base argumentativa, sejam orientadas por uma perspectiva discursiva de linguagem a fim de investigar como seus efeitos incidem na argumentação e, por conseguinte, na formação de atores sociais críticos.

Por reconhecer a complexidade dos desafios presentes no trabalho, não é nosso objetivo estruturar uma pesquisa a partir de proposições categóricas. Cabe ressaltar, também, que tecer críticas a professores, cujas práticas de ensino são contrárias a algumas concepções sustentadas no trabalho, não é o objetivo, visto que eles, seus discursos e modos de ensino são sintomas do modelo socioeconômico e de normativas contribuintes da consolidação e popularização de determinadas escolhas didático-pedagógicas.

Haja vista a importância política, civil e social de argumentar e de escrever, sobretudo na sociedade brasileira, e as implicações desse modo de ensino que se pulveriza no *Instagram*, é oportuno destacar a necessidade de que esses jovens em formação não continuem meros aprendizes ou replicadores de modelos prontos de pensar e de escrever, mas sejam “[...] agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166).

2 TEXTO, LÍNGUA E DISCURSO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS E (ENTRE)CRUZAMENTOS COM A BNCC E O MANUAL DE CORRETOR DO ENEM

A compreensão da linguagem a partir de uma perspectiva discursiva, ancorada na Análise do Discurso, doravante AD, é fruto de visões teóricas em que se articulam a Linguística, a Filosofia, a Sociologia, a História e até a Psicanálise, devido à demanda de se extrapolar conceitos e estudos formalistas que alicerçavam as Ciências da Linguagem até o século XX. É a partir desse encontro que essa área de conhecimento e suas vertentes se situam teórica e historicamente. Em articulação às contribuições da Análise do Discurso, reconhece-se a necessidade de considerar um diálogo com princípios do Círculo de Bakhtin, da Linguística Textual e da Argumentação, com fundamento em uma perspectiva sociodiscursiva oriunda de teorias neoretóricas, haja vista a concepção de linguagem compartilhada e suas semelhanças ao considerarmos a tríade: sujeito-língua-discurso no ensino.

Apresentar algumas considerações a respeito dessa esfera é uma demanda não apenas de caráter teórico-metodológico, mas também devido às influências e às contribuições da AD para os Estudos da Linguagem e para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. As articulações com alguns princípios bakhtinianos também se fazem necessárias, sobretudo ao considerarmos as diretrizes e as concepções de língua, atravessadas por esses, em dois documentos educacionais que contemplam o ensino de LP: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além desse aspecto, a fim de elucidar melhor as relações e as proximidades da argumentação com a perspectiva discursiva e interacional de linguagem, conforme repercutem-se em produções de estudiosos contemporâneos como Amossy, Koch, Grácio, Eduardo Piris e outros, vozes essenciais para construção das reflexões ambicionadas, essa aproximação teórica se faz justificável.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, bem como as principais bases da AD, todo discurso é composto por fatores externos à ordem material linguística. Com base nisso, será possível, mais adiante, compreender como conceitos bakhtinianos influenciam o ensino de produção escrita. Cabe destacar, inclusive, que alguns processos avaliativos em vestibulares também se pautam nesses princípios.²

² Na última década, nota-se que a concepção discursiva da linguagem tem contribuído – ainda que paulatinamente – para mudanças significativas nas provas avaliativas de larga escala, sobretudo para se avaliar leitura e escrita, como é o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nesse processo, passou-se a priorizar mais o gênero como materialidade discursiva, essencialmente dialógico. A obra *A Redação No Vestibular Unicamp: O que é e como se avalia* expõe as concepções de linguagem adotadas pela banca e a importância de se priorizar a avaliação de uma escrita centrada em situações similares às que ocorrem nas práticas sociais. Ainda que esse processo tenha limitações e certa artificialidade característica da própria situação de prova, é uma tentativa

Bakhtin (2009), ao conceituar a ideia de dialogismo, explicita o caráter interacional e dialógico da linguagem. Nessa lógica, as produções discursivas, independentemente de sua natureza, constituem-se a partir do diálogo entre locutor e interlocutor. Logo, a concepção dialógica de linguagem pauta-se na relação entre as interações sociais e as esferas enunciativas, nas quais os sentidos materializam-se a partir de outras vozes e do diálogo com essas.

A partir da visão de Bakhtin, é possível traçar relações com a argumentação no discurso. Nesse sentido, a defesa de que o lugar da argumentação é o discurso se estrutura, sobretudo, na concepção de que essa prática é uma dimensão constitutiva desse, como defende Ruth Amossy. Os principais motivos pelos quais Amossy (2020) estabelece essa aproximação dizem respeito a alguns funcionamentos discursivos constituintes do ato de argumentar, o qual se organiza, por exemplo, em um quadro figurativo (eu-tu), a partir de uma relação dialógica ao discurso do outro.

Além desse aspecto estruturante do quadro argumentativo, esse processo interacional, em uma perspectiva discursiva de linguagem, constrói-se a partir da noção de que os indivíduos não são soberanos do seu dizer, mas atravessados por efeitos e coerções sociais, históricas e políticas próprias de uma época, os quais atuam construindo e moldando o discurso do orador e seu auditório. O eixo estruturante desse domínio discursivo, a argumentação, é o Outro (AMOSSY, 2020, p. 11-12).

Os estudos de Amossy sobre argumentação são vastos e alguns dos principais alicerçadores das noções contemporâneas acerca da Nova Retórica. Em razão disso, ainda que resumidamente, é importante ressaltar que o ato de argumentar na visão de Amossy e de outros estudiosos extrapola a concepção tradicional, de base aristotélica, centralizada em estruturas racionalizantes a fim de persuadir o interlocutor. Em linhas gerais, interessa a essa perspectiva como a comunicação humana, por ser uma manifestação linguageira, cognitiva, social e política, se realiza a partir de movimentos discursivos-argumentativos.

Nessa visão, a fim de ir além da noção de argumentação sustentada pela Retórica, em que o imperativo é a persuasão, ou seja, influenciar e impactar o Outro (auditório) fazendo com que ele aceite e filie-se à tese compartilhada pelo locutário, a qual Amossy (2020) denomina como *visada argumentativa*, a estudiosa propõe uma ampliação dessa ideia ao distinguir esse modo persuasivo do discurso ao trazer a *dimensão argumentativa*. Por conceber que a argumentação é constituinte do discurso e não restrita a tipologias argumentativas e

pedagógica benéfica, principalmente por estimular a argumentação a partir de situações comunicacionais mais verossímeis à realidade do educando, além de inviabilizar a aplicação de modelos prontos nas avaliações.

estrategicamente persuasivas, mas presente em toda e qualquer materialidade linguística, pois sempre há a manifestação de tomada de posição de quem enuncia nas mais diversas práticas sociais, Amossy (2020) defende a *dimensão argumentativa* do discurso. Enunciar significa, portanto, argumentar e, conseqüentemente, agir sobre o outro.

Essa visão ampliada e redimensionada da argumentação é importante porque

toda palavra surge no interior de um universo discursivo preexistente, ele responde necessariamente a indagações que perseguem o pensamento contemporâneo e torna-se objeto tanto de controvérsias em sua forma plena como de discussões atenuadas. Todo enunciado confirma, refuta, problematiza posições anteriores, quer tenham sido expressas de modo preciso por um dado interlocutor ou de modo difuso no interdiscurso contemporâneo. (AMOSSY, 2020, p. 42).

A partir dessa consideração, nota-se que esse quadro é fruto de uma natureza essencialmente dialógica e inerente ao discurso, conforme Bakhtin (2009). Nessa perspectiva, a visão é de que a linguagem de que todo enunciado “[...] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2006, p. 279). Nota-se, assim, a importância que o ensino de argumentação seja encarado como uma prática social de linguagem. Para tanto, no ensino, demanda-se o reconhecimento de que o aluno é um sujeito socialmente atuante e em um processo de interação constante, no qual constrói sentidos, negocia e se posiciona em relação ao outro, ainda que em contextos específicos, como o vestibular.

Vidon (2016; 2018) sustenta que a dissertação escolar apresenta limites no que diz respeito ao trabalho com a autoria no processo de escrita e com o ensino de argumentação. Concordamos com essas considerações, mas, ainda assim, por ter como base a argumentação, um fenômeno essencialmente sociocomunicativo, julgamos possível e importante que práticas de ensino de produção de texto, dissertativo-argumentativos ou não, tenham o estímulo à autoria e à capacidade crítico-reflexiva e não sejam calcados em dinâmicas automatizadas de ensino. Em razão disso, é essencial que os educadores concebam a argumentação como fruto de uma sociedade que se constitui pelo debate, atividade própria do regime democrático, contexto no qual os “argumentadores disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa, com vistas ao consenso sobre o dissenso, em uma situação comunicativa argumentativa marcada pelas condições sócio-histórico-culturais e ideológicas de seu tempo”. (PIRIS, 2021, p. 137). Visões teóricas e pedagógicas como essa, ao serem aplicadas às práticas de ensino,

podem possibilitar um maior engajamento no ato de argumentar, em contextos escolares e em outros em que essa situação comunicativa é socialmente requisitada.

As concepções acerca dos gêneros discursivos são diversas e figuram um campo importante nos estudos em Linguística Aplicada e no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nas últimas décadas, nota-se uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, pois este tem sido pautado, predominantemente, nos gêneros e nos (multi)letramentos, e não em atividades de cunho meramente gramatical, por exemplo. Esse enfoque é institucionalizado e balizado por documentos educacionais oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ampliado por um número expressivo de linguistas e educadores brasileiros. Um dos que mais contribuíram para esse cenário foi Luiz Antônio Marcuschi, com suas obras que versam, principalmente, sobre o ensino de leitura e escrita. Além dele, no que se refere aos PCNs, Wanderley Geraldi, uma das figuras mais atuantes e importantes nesse cenário, teve (e ainda tem) um papel político essencial nessa mudança.

É importante destacar que Marcuschi (2008) apoia-se nos princípios teóricos do Círculo de Bakhtin para expor sua visão de língua e discutir sobre suas materialidades e manifestações, as quais são encaradas como um fenômeno sociointerativo. A partir dessa visão, de base bakhtiniana, sustentada e difundida pelo linguista, o gênero é visto como um enunciado responsivo com certo grau de estabilidade que, embora se materialize a partir de uma forma, é fruto de uma atividade essencialmente interativa e dialógica, condição esta que contribuiu ao longo das últimas décadas para uma organização do que se deveria priorizar em sala de aula no ensino da língua materna. Nesse viés, a textualidade passa a ser diretamente associada a gênero, que, conforme esse entendimento, deve ser encarado “[...] como uma forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída” (MARCUSCHI, 2008, p.21).

É justamente com base em concepções dessa natureza que se fundamenta a necessidade de se refletir sobre os processos que têm respaldado o ensino de produção textual, sobretudo de caráter dissertativo-argumentativo, dentro e fora das escolas, e a avaliação dos exames nacionais de grande escala, como o ENEM. Pensando no contexto complexo e majoritariamente problemático que se revela em algumas práticas de ensino de redação no *Instagram*, interessa-nos pensar que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.23). Diante desse quadro, “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre e visam a algum objetivo em comum” (*Ibidem*).

2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de argumentação

A BNCC consolidou-se, nos últimos anos, como unidade de referência nacional partilhada e obrigatória em processos educacionais no país. Devido ao papel institucional e político, apresentar e discutir algumas considerações e diretrizes relativas à argumentação e ao ensino de Língua Portuguesa presentes nesse documento no trabalho, mesmo o foco não sendo o espaço escolar em si, se faz justificável. Em linhas gerais, a BNCC, base dos currículos educacionais em sistemas e instituições escolares brasileiras,

integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8).

A princípio, é importante destacar que, antes de nos atermos mais especificamente ao lugar que a argumentação ocupa nesse documento, é importante à discussão trazer mais algumas considerações a respeito dessa base pedagógica institucional, em virtude de seu papel orientador na educação brasileira. Posteriormente, serão apresentados alguns fragmentos da BNCC que sinalizam as orientações e as diretrizes para o trabalho com a argumentação.

Em relação ao ensino de LP, área que nos interessa, nota-se que

[...] a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). (GERALDI, 2015, p. 384).

É importante destacar que, embora a conflituosa discussão, construção e consolidação da base curricular se situe em um campo de posições divergentes em relação à sua formulação e regulação do currículo escolar, a BNCC é a principal normativa educacional do país, balizadora do ensino em nosso território, o que justifica sua função e presença na discussão proposta.

Ademais, no que se refere ao ensino de LP, esse documento sustenta uma concepção de linguagem sociodiscursiva, a qual contribui para um trabalho formativo menos estruturalista. Na BNCC, são apresentadas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de estudantes na educação básica. De acordo com o documento, à luz das políticas

educacionais, um de seus objetivos preliminares é contribuir para orientação de instituições escolares a fim de proporcionar um nível comum e compartilhado no ensino. Nessa perspectiva, esse instrumento deve atuar para proporcionar o direito à aprendizagem por meio da construção e do desenvolvimento de dez competências gerais e respectivas habilidades delas derivadas (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Em relação à argumentação, é importante salientar que essa área aparece como a sétima competência geral na BNCC e deve ser desenvolvida desde o Ensino Fundamental I, conforme as orientações institucionais³. Diante da relevância da argumentação não só na vida dos indivíduos, pois é uma das práticas sociocomunicativas mais mobilizadas na interação com o outro, mas também em documentos orientadores do ensino e no próprio currículo escolar da educação básica, causa certo espanto tamanha insegurança e desconforto em parcela expressiva dos estudantes ao exercerem e desenvolverem essa prática em produções escritas, principalmente.

Tendo em vista esse cenário e os diversos estudos se debruçando sobre essa problemática, é possível compreender a complexidade desse quadro histórico e os efeitos da cultura escolar da redação no ensino de argumentação e nas habilidades de leitura e escrita de jovens. Dentre eles, podemos destacar a dificuldade de expor e sustentar um ponto de vista a partir de um estilo autônomo, principalmente em provas de vestibulares. Notadamente, a pressão própria do contexto de prova e as arestas relativamente estáveis do gênero também contribuem para essas dificuldades.

Apesar de diferenças entre as aulas tradicionais, estruturadas em um espaço físico e com organizações pedagógicas e metodológicas próprias, e o ensino remoto, acreditamos que qualquer atividade que envolva ensinar um indivíduo a produzir textos, principalmente de caráter argumentativo, demanda uma *práxis* alinhada às diretrizes curriculares e às concepções de linguagem que alicerçam o ensino de conteúdos relacionados à LP no Brasil.

No Ensino Médio, o centro do trabalho de Linguagens e suas Tecnologias está na “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações” (BRASIL, 2018. p. 471). Partindo do que está em curso e das

³ Azevedo (2016), ao discutir a falta de aprofundamento da BNCC e outros documentos em relação ao ensino de argumentação, admite que, embora seja reconhecida a importância social e educacional dessa prática sociocomunicativa e a necessidade no currículo escolar, não há, por exemplo, considerações mínimas a respeito de qual é a concepção de argumentação nesses documentos. Consideramos a crítica de Azevedo (2016) excelente propulsora de reflexões críticas a respeito do lugar da prática argumentativa no documento e a necessidade de mais debates e ações a respeito desse tópico.

possibilidades de formação relacionadas ao ensino de argumentação, ignorar esse direcionamento, seja qual for o contexto educacional, e ainda que haja ressalvas em relação à BNCC, deveria ser impensável na prática docente. No entanto, é o que observaremos em algumas das atuações educacionais circulantes no *Instagram* selecionadas para o segundo capítulo.

Diante do quadro apresentado, é importante reconhecer que a BNCC, ao expor as competências gerais da educação básica, defende a necessidade de que habilidades como o exercício da curiosidade intelectual, a capacidade de investigar, de tecer reflexões e análises críticas e de argumentar a partir de processos que envolvam a interação, a negociação, a exposição e a defesa de pontos de vista alinhados aos princípios éticos e de promoção dos direitos humanos sejam promovidas (BRASIL, 2018, p.19). Contudo, por que se cristaliza – e se manifesta – o oposto dessas orientações em diversas instituições escolares e em perfis de educadores na esfera digital no que diz respeito ao ensino de argumentação? Por que parcela expressiva de professores têm priorizado e adotado práticas pedagógicas e metodológicas que produzem a homogeneização e a limitação da escrita, ao ensinar textos para o vestibular, principalmente o ENEM?

Esse cenário somado aos discursos e conteúdos direcionados à venda de fórmulas textuais para o principal exame avaliativo do país, o ENEM, como observado atualmente, pode sinalizar não apenas algumas divergências com as proposições de documentos educacionais, mas também a limitação de uma prática essencial para construção cidadã em uma sociedade democrática: o argumentar, conforme tentaremos sustentar.

Embora a dissertação argumentativa seja um gênero que circule no âmbito educacional – uma espécie de produto escolar, conforme sustenta Bunzen (2006), criado para aferir competências e habilidades linguísticas definidas, – e apresente alguns limites, por exemplo, ao não possibilitar distintos contextos de comunicação nas diversas instâncias sociais, há a prática do argumentar e sua potência sociocomunicativa. Esta, como defendido ao longo do trabalho, é uma esfera potencializadora de reflexões, de autonomia e de coexistência em uma sociedade plural. Todavia, no EM, o trabalho com produções escritas tende a ser centrado na feitura de textos para vestibulares e o ENEM. Esse é um dos problemas que permeiam o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme problematiza Bunzen (2006) e outros educadores e pesquisadores brasileiros.

Concordamos com Bunzen (2006, p. 151) que a formação de alunos, nessa etapa, ser configurada com vistas a um projeto utilitarista e restrito às demandas dos vestibulares é uma

questão política. Isso porque entendemos que esse *modus operandi* é uma ação motivada e condicionada a visões e a práticas pedagógicas e metodológicas que priorizam pautas e projetos de uma estrutura socioeconômica dominante. Nesse sentido, as questões relativas à produção de textos na escola e no vestibular são, notadamente, históricas, complexas e atravessadas por diversos fatores. Além dos já apontados até aqui no trabalho, Geraldi (2011) destaca que na escola há uma substituição do aluno-sujeito pelo aluno-função, este não tem direito à sua palavra, pois as práticas de escrita propostas demandam uma simulação do uso da modalidade escrita, a fim de que, a partir do exercício dela, esteja apto a utilizá-lo na vida adulta. “É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida” (GERALDI, 2012, p. 128).

2.2 A concepção de argumentação no material de correção do ENEM e algumas noções relacionadas à autoria

A prova do ENEM solicita a escrita de uma dissertação escolar com o diferencial de exigir, na conclusão, uma ação interventiva para o tema, que tem sido uma problemática característica da sociedade brasileira, diferentemente da dissertação padrão em outros vestibulares. Em termos avaliativos, a grade é composta por cinco competências, de 0 a 200 pontos, totalizando 1000. Uma vez que o foco do trabalho é compreender como tem se construído e ocorre o ensino desse gênero no *Instagram*, sobretudo no que diz respeito à argumentação, e em que medida os princípios e as visões da banca avaliadora acerca do gênero estão relacionados a algumas dessas práticas de ensino, optamos por restringir este trabalho e suas análises às competências 2 e 3. É importante ressaltar que, por causa da magnitude do ENEM e das possibilidades de ingresso no Ensino Superior promovidas por essa prova, essas competências exercem uma significativa influência no ensino de leitura e produção escrita no país, sobretudo nos últimos anos da educação básica.

Em linhas gerais, na competência II, avalia-se:

[...] como o participante se apropria da proposta de redação — aplicando conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema de forma plena e consistente —, bem como do texto dissertativo-argumentativo, demonstrando conhecimento sobre os limites estruturais da tipologia textual em prosa (BRASIL, 2019, p. 5).

No que diz respeito ao gênero, o INEP aponta que, na competência II, a avaliação é centrada apenas na identificação da estrutura desse tipo de texto, “sem considerar a organização

e o desenvolvimento de informações, fatos e opiniões utilizadas, aspectos avaliados na competência III” (BRASIL, 2019, p. 6). Nesse segundo critério, para chegar aos 200 pontos, o texto “desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (*Ibidem*). Portanto, nesse exame, a avaliação do gênero e a qualidade da argumentação são analisadas separadamente.

Na competência III, as habilidades relativas à argumentação, como: “[...] selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” são avaliadas (BRASIL, 2019, p. 7). O critério de nível máximo demanda que haja a apresentação de “[...] informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (*Ibidem*).

Nesse material, em resumo, uma boa argumentação ocorre a partir de um projeto de texto e de um desenvolvimento satisfatório das ideias apresentadas, de modo que elas estejam articuladas em prol da defesa de um ponto de vista. No material, é destacado que esse processo pode ser construído por meio de estratégias argumentativas diversas, como exemplificações, analogias, argumentos de autoridade etc. Além disso, um dos pontos ressaltados como necessário à nota máxima no critério III, além do projeto textual, é a necessidade de que o leitor não precise fazer inferências para compreender a relação de ideias expostas a fim de evitar as chamadas “lacunas argumentativas” (BRASIL, 2019, p. 13).

Concordamos que essas diretrizes e balizas avaliativas são essenciais para orientar o trabalho do corretor, principalmente em exames como o ENEM, em que há milhões de jovens inscritos anualmente. Entretanto, devido à argumentação ser a base do texto avaliado, entendemos a necessidade de que esses componentes da grade contemplem, com mais profundidade, a questão da autoria, um dos elementos constituintes da prática argumentativa⁴.

Ao analisarmos as orientações dadas no material de leitura dos corretores, divulgado em 2020, pôde-se compreender que o conceito de autoria, além de ser discutido de forma

⁴ Reconhecemos a importância e a necessidade do ENEM para a democratização do acesso ao Ensino Superior, bem como sua influência a fim de intervir na histórica e persistente desigualdade educacional brasileira. O que nos leva a essa visão a respeito dos mecanismos de avaliação é o entendimento de que as formas de se avaliar elementos referentes à exposição e à sustentação de um ponto de vista por meio da argumentação poderiam contemplar fatores integrados, e não restritos ao projeto de texto, justamente pela natureza discursiva e essencialmente ideológica da linguagem, sobretudo quando pensamos em textos que requisitam na prática argumentativa fatores que não se restringem a um projeto de texto ou à ausência de lacunas e problemas no raciocínio.

pontual no material, é restrito ao planejamento prévio e estratégico do texto. De acordo com o critério adotado pela banca avaliadora, se “o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto” (*Ibidem*), já é possível observar uma produção autoral. A respeito disso, segundo as diretrizes do INEP,

para atingir o nível máximo na Competência III, o importante não é apenas **o que** o participante mobiliza para a escrita de seu texto, mas **como** ele mobiliza (seleciona, relaciona, organiza e interpreta) aquilo que apresenta. Assim, na avaliação das redações do Enem 2019, entenderemos autoria como **o resultado de uma boa organização e de um bom desenvolvimento do texto.**⁵ (BRASIL, 2019, p. 14).

O que se demonstra, segundo essa lógica, é que, para se configurar como um texto autoral, basta a construção de um raciocínio sem lacunas na exposição, no desenvolvimento e na articulação de informações e fatos apresentados, de modo que os sentidos sejam construídos de forma autônoma a partir de uma boa interpretação, seleção, organização e relação de ideias, ao sustentar o posicionamento, definido conforme o projeto textual. Tais fatores são de suma importância para o processo de escrita, porém, por tratarmos de materialidades relacionadas à argumentação e à autoria, as quais extrapolam a existência de um planejamento prévio de texto, demandam-se formas outras de avaliar discursivamente quem escreve. Essa percepção é fruto da visão de um indivíduo situado em determinada conjuntura histórica, política e social e do seu posicionamento a respeito da vida em sociedade, das suas “lentes” para ler a coletânea e o mundo.

É importante ressaltar que há diversas concepções teóricas e dimensões a respeito do conceito de autoria, em razão da complexidade reconhecida e da extensão do trabalho nosso objetivo não é esmiuçar esse conceito. Por isso, optamos por abordar somente algumas perspectivas de estudiosos brasileiros, sobretudo de Sírio Possenti, que entende a autoria nas redações escolares como uma questão de estilo. Possenti (2002) *apud* Lanes e Lebler (2021, p. 41 e 42) sustentam que, em relação à autoria, “essa característica repousa sobretudo no ‘como’ dizer: importa não apenas aquilo que se diz, mas também o modo como o locutor de um texto agencia suas ideias e as transforma em matéria verbal”.

Partindo desse viés, compreendemos que produções podem ampliar ou limitar o estilo individual, como há uma tendência a ocorrer em textos dissertativo-argumentativos. Todavia, “limitação não significa ausência, e é certo que existem estratégias linguístico-discursivas capazes de alcançar autoria nesse tipo textual” (*Ibidem*). Essa premissa é considerada neste

⁵ Grifos do documento.

trabalho, pois entende-se que, ao se mobilizar práticas de ensino que contemplem essas estratégias de base linguística atreladas a escolhas didáticas e pedagógicas que fomentem um processo educativo crítico e potencializador de autonomia, é possível extrapolar as demandas do vestibular. Assim, promover diálogos com as reivindicações sociais e de cidadania propostas por documentos como a BNCC, por exemplo, e requisitadas pela vida em sociedade, seria parte do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que concerne à autoria, Possenti (2002) defende que a qualidade de um texto está, sobretudo, dependente da subjetividade. Nessa perspectiva, sustenta-se que um bom texto demanda não apenas tomada de posição, mas singularidade. Em termos práticos, o linguista menciona o tópico “indícios de autoria”, os quais funcionam, segundo ele, como uma forma de que a objetividade relativa à noção de autoria se manifeste, além de servir para diferenciar produções com e sem esse componente. A “voz” desse sujeito deveria ser textualmente reconhecida nos textos dissertativo-argumentativos.

Possenti (2002), ao discutir os indícios de autoria, sinaliza dois processos essenciais e constituintes: dar voz aos outros enunciadores e ter certa distância em relação ao que se produziu. No primeiro caso, é importante a mobilização de um léxico que explicita uma avaliação do autor, mas não de modo restrito à mera listagem de verbos *dicendi*, a fim de que seja possível reconhecer, textualmente, a subjetividade e as marcas ideológicas de quem escreve. Seja mencionando um discurso e/ou posição compartilhada por parte expressiva dos indivíduos contemporâneos, trazendo ao texto lugares comuns e/ou visões divergentes a do enunciador a fim de refutá-los, qualquer uma dessas possibilidades exige interação, diálogo, autonomia, criticidade e tomada de posição (POSSENTI, 2002).

No que diz respeito a manter uma distância em relação ao próprio texto, Possenti (2002), ao tratar de autoria, pondera que esse processo, sobretudo aos estudantes que têm o primeiro contato com o gênero dissertativo-argumentativo, é complexo. Isso porque é exigido um posicionamento do indivíduo acerca de uma temática, ao mesmo tempo em que se espera impessoalidade, distanciamento do texto e apagamento de algumas marcas enunciativas, como o uso da primeira pessoa do singular, o que torna esse processo, muitas vezes, para alunos, conflitante.

Em *Conceito de autoria e a redação do ENEM: uma compreensão para a didatização do gênero escolar*, Calabria e Leurquin (2022) apresentam algumas concepções acerca da noção de autoria a partir de teóricos da Análise do Discurso, como Foucault, conforme tem sido habitual nas discussões acerca desse tópico na área da linguagem, mas nos centraremos, neste trabalho, nas contribuições de Eni Orlandi. Um dos principais apontamentos que se filia

à visão aqui sustentada é a de que “ser sujeito-autor é, no entanto, assumir responsabilidade por aquilo que diz, é posicionar-se, reconhecendo-se como sujeito parte do todo social, político e histórico em que está imerso” (ORLANDI, 1998, *apud* CALABRIA E LEURQUIN 2022, p. 209).

A visão de Orlandi (1998) sobre a noção de autor, embora não se dirija ao cenário virtual, pode indicar importantes caminhos para a compreensão de como o ensino de redação manifesto no *Instagram* impacta o desenvolvimento das potencialidades crítico-reflexivas e de tomada de posição de estudantes. Ao discutir sobre a relação entre a autoria na esfera educacional e a formação de alunos autores:

Orlandi (1998) esclarece que, para que se permita a passagem de enunciadores para autores no processo de ensino, o aprendiz deve ser levado a desenvolver práticas que lhe permitam ter controle sobre os mecanismos com os quais lida ao escrever, que são de duas ordens: 1) mecanismos do domínio do processo discursivo, em que ele se constitui como autor; 2) mecanismos do domínio dos processos textuais, em que ele marca sua prática de autor. (ORLANDI, 1998, *apud* CALABRIA E LEURQUIN 2022, p. 209).

É comum, por exemplo, para quem corrige textos dessa natureza, observar, em muitas produções, a ausência de posicionamento explícito do aluno, de marcas, de pistas discursivas, que inscrevem na linguagem a sua real análise social, política, cultural e histórica a respeito da temática requisitada na prova. Essa dinâmica evidencia a necessidade de o ensino de produção textual ser alicerçado por uma perspectiva discursiva de linguagem, conforme demandam os documentos oficiais, inclusive, e explore o fato de que não há neutralidade no uso mais aparente da língua, visto que todo signo é ideologicamente marcado. Aqui, retomamos Bakhtin (2009, p. 124) por reforçar que as “[...] palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos [...]”.

Na visão de Koch (2001), a neutralidade, quando instrumentalizamos a linguagem, também não existe, porque “não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa”. Emediato (2013) também reforça essa visão ao ponderar que, mesmo sem uma subjetividade marcadamente explícita do sujeito no discurso, em seus mecanismos da enunciação, sua presença se faz presente, afinal, “(a modalização zero não existe), pois as marcas podem aparecer no regime enunciativo de apagamento do sujeito pelo aparelho formal” (EMEDIATO, 2013, p. 87). Logo, é pertinente reiterar que, mesmo com alguns limites composicionais e enunciativos, a dissertação pode ser um espaço de materialização de reflexões próprias de um indivíduo situado social e historicamente.

A isso, é importante somar que as noções de autoria e de sujeito aqui expostas não se vinculam a uma ideia de indivíduos que instrumentalizam e planejam, de forma livre e empírica, a língua para atingir finalidades específicas, pois, na perspectiva da Análise do Discurso, o sujeito é, dentre outros aspectos, reproduzidor de sentidos preexistentes.

3 PRÁTICAS DE ENSINO DE DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA QUE CIRCULAM NO *INSTAGRAM*: ANÁLISE DO *CORPUS*

Inscritos em uma conjuntura pautada pelas mais diversificadas tecnologias e recursos digitais, professores e alunos têm a existência e o processo de ensino-aprendizagem atravessados e guiados por ferramentas próprias de um mundo globalizado, de base informacional e comunicacional. É a partir desse contexto que a presença e a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas relações sociais e no processo educacional podem ser observadas.

Sob esse contexto, este capítulo centra-se em propor análises de *posts* de quatro perfis de educadores que usam o *Instagram* como plataforma de trabalho para ensinar jovens a produzirem dissertações argumentativas. Em síntese, nesta parte, objetiva-se investigar de que forma os discursos e as práticas pedagógicas e metodológicas empregadas nos conteúdos digitais para ensinar alunos a produzirem tais textos são instrumentalizados e como essa dinâmica pode influenciar o ensino de argumentação.

Nos últimos anos, o *Instagram* tem se consolidado não apenas como uma rede social de compartilhamento de vídeos, fotos e interação entre usuários, mas um espaço com potenciais pedagógico e informacional, capazes de proporcionar, também, lucro. É nessa condição que páginas de educadores ensinando a escrever a modalidade textual mais requisitada pelos vestibulares brasileiros têm surgido exponencialmente. Assim, o compartilhamento de conteúdos relativos a essa demanda é uma maneira de fazer a venda de cursos, de materiais de estudos e/ou palestras. É preciso ressaltar que existem docentes de diferentes visões e atuações pedagógicas atuando no segmento de ensino de produção textual direcionado ao vestibular e que também utilizam o *Instagram* para essa finalidade, fato que não é encarado aqui como um problema. Nosso olhar, cabe salientar, centra-se nas manifestações das práticas de ensino⁶ adotadas nessa esfera e seus impactos ao ensino de produção textual e argumentação e à formação educacional e cidadã do estudante.

O ambicionado aqui, é importante reiterar, é promover reflexões sobre os efeitos desse tipo de ensino no processo de autonomia, de formação intelectual, crítica e cidadã dos alunos, no desenvolvimento da escrita e na sala de aula, bem como tentar compreender algumas das

⁶ Não é raro, por exemplo, observarmos os adjetivos “coringa” ou “holístico” serem mobilizados em discursos e materiais educacionais nos perfis de um número expressivo de professores ou outros grupos que ensinam redação para o vestibular. Tais nomenclaturas são utilizadas para sinalizar a versatilidade e o quão adaptáveis são os repertórios socioculturais ofertados, os argumentos previamente selecionados e/ou a fórmula textual compartilhada e vendida.

motivações desse fenômeno relacionado ao ensino do gênero textual citado. Isso porque entendemos que as postagens (*posts*, *stories* e vídeos), a comercialização de tais produtos e a demanda e a aderência de estudantes a esses são materializações de determinada conjuntura social, cultural e histórica e revelam-se sintomas de fatores políticos e ideológicos presentes no âmbito social e educacional.

Nesse sentido, acerca da discussão proposta, considero pertinente e compartilho da visão sustentada por Leandro (2021), no artigo intitulado *Argumentação e autoria na redação do ENEM e o discurso do “segredo” da escrita nos cursos on-line*, em que ele discorre sobre a relação entre o ambiente digital e o ensino do texto dissertativo-argumentativo no cenário atual. Para ele, o silenciamento da autoria e da autonomia no processo de escrita, além dos prejuízos ao direito a essa atividade e à argumentação, está associado à difusão dessa escrita-molde, sobretudo para o ENEM. Leandro (2021) explicita que essa problemática não ocorre de forma

consciente na escola, mas tem a ver com a falta de formação de qualidade do professor, as políticas neoliberais que sustentam o discurso da escola que atende ao desejo do capitalismo, ao ensino tecnicista voltado apenas ao mercado de trabalho, políticas públicas autoritárias, avaliações externas e seus modos arbitrários de juízos de valor, entre outros (LEANDRO, 2021, p. 76).

Espera-se que o *corpus* selecionado possa permitir uma observação acerca dos movimentos sobre a concepção de ensino de linguagem e de conteúdos referentes ao texto dissertativo-argumentativo em curso no país. Consideramos que esse cenário se revela problemático do ponto de vista educacional e de formação da autonomia e da consciência crítica, visto que a escrita dessas produções se concentra, predominantemente, na esfera argumentativa, espaço pautado e constituído por manifestações ideológicas e interação, segundo a perspectiva discursiva-interacional de argumentação em que se baseiam Grácio (2010), Amossy (2018), Piris (2021) e outros estudiosos.

O primeiro *post* é do “professor A”, que mora na região Sudeste, é formado em Letras e contabiliza mais de 200 mil seguidores no *Instagram*. Ao apresentarmos os excertos abaixo, objetiva-se verificar como o discurso pedagógico do conteúdo presente nos excertos é atravessado, organizado e subsidiado por estratégias de *marketing* e pelo discurso publicitário.

A escassez, um dos gatilhos mentais mais presentes na comercialização de produtos e serviços, por exemplo, pode ser, textual e discursivamente, observada na postagem a seguir:

Figura 1: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Além de uma série de conteúdos educacionais expostos, a fim de ajudar os estudantes em relação à produção textual exigida no ENEM, nesse e em outros perfis, há como pilar a publicidade, de modo a estimular a venda de tais produtos. A intenção aqui, é preciso reforçar, não é tecer críticas a professores de Língua Portuguesa que comercializam seus conteúdos, fruto da sua força de trabalho e produção intelectual, na esfera digital, e sim analisar como, nesse processo, em alguns casos, há aspectos que podem afetar o ensino de produções textuais de base argumentativa, principalmente a autonomia, a postura crítico-reflexiva e a autoria do indivíduo em formação.

No que concerne à postagem apresentada, a partir da interpretação do enunciado, nota-se que a prioridade é convencer o público-alvo (estudantes do Ensino Médio e vestibulandos) a comprar a chamada “fórmula”, que consiste em três modelos textuais “coringas”, a pouco menos de duas semanas para a realização do ENEM em 2022. A partir desse contexto, a lógica da escassez, como mencionado, um dos principais “gatilhos mentais” da esfera publicitária, é mobilizada e atua enquanto componente retórico, uma vez que a expressão “Seu tempo está acabando” é instrumentalizada para estimular o aluno-consumidor a adquirir a fórmula.

A princípio, faz-se necessário verificar a discrepância desse conteúdo, configurado como educacional, frente aos preceitos formativos envolvendo o ensino de argumentação e produção textual na BNCC. Uma das dez competências gerais desse documento é a atividade de argumentar, a qual deve ocorrer a partir de fatos e conteúdos legítimos e confiáveis, de modo a construir formulações e sustentar ideias e posicionamentos que estejam alinhados aos princípios dos direitos humanos e outras áreas relacionadas à cidadania (BRASIL, 2018, p. 9). Observa-se, assim, a importância dessa competência – o exercício da prática argumentativa –

ser explorada no âmbito escolar e social. No documento, a última das dez competências explicita a necessidade de que o aluno atue “com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”, na esfera individual e coletiva (BRASIL, 2018, p. 10).

Ainda segundo o documento citado, o Ensino Médio também tem como enfoque, na área de Linguagens e suas Tecnologias, a ampliação do exercício de processos emancipatórios dos estudantes, como a autonomia, o protagonismo e a autoria nas diversas instâncias e contextos de prática das linguagens. Em relação às práticas de leitura, escuta e produção de texto, uma das habilidades, a (EM13LP02), sinalizada no documento é a de

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, **considerando a construção composicional e o estilo do gênero**, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e **organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas** (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2018, p. 506).

O excerto da BNCC expõe algumas das ações necessárias ao se trabalhar com o texto no EM, seja por meio da leitura, escuta ou produção escrita, reforçando a importância de estratégias próprias que configuram a textualidade serem compreendidas e mobilizadas. Diante do que estamos discutindo, julgamos importante não desconsiderar as diferenças entre a postagem do “professor A”, mesmo ela sendo organizada para (e em) um contexto diferente da sala de aula, e as orientações da BNCC. Isso porque, ainda que o modo de ensino compartilhado no perfil analisado não se vincule aos moldes tradicionais de ensino-aprendizagem, desenvolvido em um espaço físico e sob um currículo, a discrepância entre os princípios pedagógicos e metodológicos esperados pelo documento e o que é difundido no conteúdo do *post* de caráter educacional não pode ser ignorado.

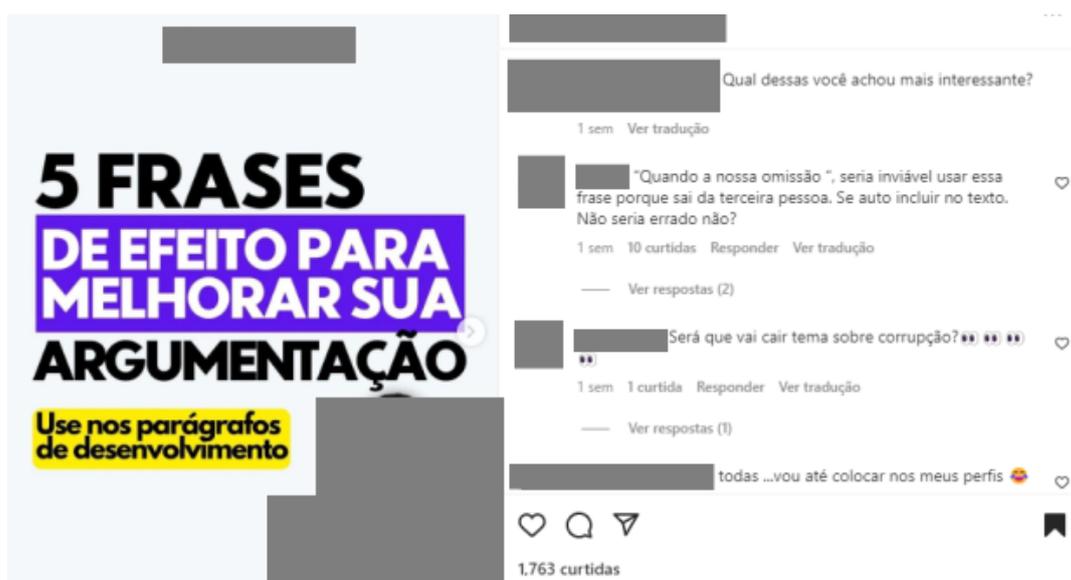
Tal compreensão é motivada porque a oferta de uma “fórmula textual” para ser aplicada na prova de redação do ENEM não representa apenas um “engessamento” da prática escrita, ou uma abordagem metodológica que desconsidera o funcionamento discursivo da linguagem, ou que produz um apagamento da subjetividade e das manifestações ideológicas do estudante, mas também um instrumento de silenciamento da autonomia, do protagonismo e da autoria, contrariando as proposições educacionais da Base. Além desses fatores, tais práticas de ensino e os conteúdos ofertados reverberam na sala de aula.

Considerando esses aspectos, observa-se, assim, a necessidade de expor que docente e aluno, independente do contexto de ensino, compreendam a argumentação como uma prática

social de direito, como defende Pacífico (2016). Segundo a autora, esse reconhecimento é essencial para que os alunos “sintam-se no direito de tomar palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação na sociedade” (PACÍFICO, 2016, p. 192).

Em continuidade à análise, a partir do *post* abaixo, retirado do mesmo perfil, verificaremos o caráter de “domesticação” atribuído ao ensino de argumentação no trabalho com redação para o ENEM.

Figura 2: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora. (2022).

Nesse excerto, um dos implícitos que reverbera é o de que a argumentação no exame poderia ser “melhorada” a partir da mera aplicação de frases de efeito. Esses períodos construídos, por meio da perspectiva de um único indivíduo, são compartilhados para serem aplicados pelos estudantes nos parágrafos argumentativos da prova do ENEM, como propõe a metodologia do perfil analisado. As cinco frases de efeito retiradas da postagem exposta são:

- 1) “Não é razoável que a corrupção seja a regra em uma sociedade que conquistou - ao menos teoricamente - o Estado de Direito.”
- 2) “Enquanto a violência se mantiver, a sociedade continuará convivendo com esta grave mazela: a sensação de insegurança.”

- 3) “A manutenção de posturas antiéticas faz com que direitos sejam distribuídos como privilégios”.
- 4) “Enquanto a nossa omissão aos problemas sociais se mantiver, continuaremos aplaudindo a nossa própria opressão”.
- 5) “Somos escravos de um novo tipo: aprendemos a tolerar a corrupção e somos coniventes com essa mazela, ainda que por omissão”.

É possível verificar, a partir das formulações e do que elas evocam e estimulam sua “plateia virtual” a fazer, traços de uma lógica mercadológica, tendo em vista o objetivo de fornecer uma “solução” para um problema do estudante-consumidor, o que parece ser a argumentação na redação do ENEM. Nesse tipo de formulação, defende-se que a argumentação de um texto pode ser “melhorada” por meio de construções modalizadas genericamente e concebidas por um único indivíduo.

A partir disso, é importante considerar que a visão de linguagem que se traduz nessa materialidade exposta se opõe a conceitos importantes sustentados pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, por exemplo. Uma delas diz respeito à estilística. Textualmente, há uma relação intrínseca entre os enunciados/gêneros do discurso e o estilo. Todo enunciado “[...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve) [...]”, ainda que alguns gêneros sejam menos favoráveis para refletir essa individualidade (BAKHTIN, 2006, p. 265). Nesse sentido, fornecer enunciados prontos a serem replicados em parágrafos argumentativos de um texto significa ofertar uma padronização de leitura e de escrita capaz de afetar a autoria e o processo dinâmico, subjetivo e ideológico, que o trabalho com a linguagem, em distintos contextos, requisita.

Na tentativa de ilustrar os gestos de interpretação expostos, observa-se, em perfis que utilizam esse tipo de metodologia, uma capitalização de mecanismos de simplificação e uma sistematização do processo de escrita, majoritariamente da dissertação-argumentativa, ignorando a própria natureza dialógica, ideológica e social da argumentação, base de tal gênero. Reconhecemos que esse quadro não é recente e sequer tem como causa o comportamento individual de professores que trabalham na esfera digital. A discussão mobilizada é complexa, fruto de uma estrutura socioeconômica que influencia a configuração dos vestibulares e, conseqüentemente, o ensino de produção de texto e de argumentação no país no âmbito digital e fora dele.

Nas últimas décadas, a ênfase e o “peso” dados às produções escritas no vestibular têm feito muitas escolas restringirem o ensino de produção textual no Ensino Médio apenas ao

gênero dissertativo-argumentativo, às competências do ENEM, e aos critérios de textualidade exigidos em outras provas. Esse gênero, há décadas, é requisitado pela maior parte dos vestibulares do país no processo de avaliação do letramento escolar de estudantes para ingressar no Ensino Superior, fato que explica sua centralidade nas práticas de ensino de escrita no EM.

Em consideração a esse cenário e à dinâmica educacional que tem se apresentado no *Instagram*, é pertinente trazer as considerações de Antunes (2009) em relação ao ensino de produção na escrita. Embora seu olhar e críticas sejam direcionados à escola, onde o ensino de produções textuais é limitado e dotado de uma “rigidez quase mecânica de modelos tipológicos e de estratégias discursivas que anulam a subjetividade necessária a toda autoria” (ANTUNES, 2009, p. 225), há semelhanças entre o teor e o direcionamento da visão de Antunes (2009) e o *post* citado. Isso porque compartilhar frases de efeito, com mais de duzentos mil interlocutores, a fim de “melhorar” a argumentação, permite observar indícios de um sistema educacional em que os instrumentos de avaliação, sobretudo do ENEM, legitimam esse tipo de artificialidade na escrita, ainda que não intencionalmente.

A prática do argumentar, nas mais variadas situações cotidianas e no contexto escolar, exige, além da interação com um “outro” – aqui refiro-me não apenas a um interlocutor personificado/institucionalizado, mas à conjuntura em que o indivíduo se insere, à temática e/ou ao(s) discurso(s) que pauta(m) a discussão –, uma tomada de posição a respeito do conteúdo colocado em discussão. É a partir da tomada de posição frente a um debate, em qualquer situação cotidiana, mas mais especificamente naquela que a esfera argumentativa convoca, que os fatores extralinguísticos se manifestam na linguagem e por meio dela.

Tendo como base esse princípio e considerando que a linguagem é vista pela Análise do Discurso de forma indissociável da perspectiva social e que os documentos orientadores do ensino básico compartilham e reverberam essa concepção em suas diretrizes pedagógicas que vão na contramão dessa perspectiva, essas deveriam ser encaradas com preocupação, independentemente da esfera em que se manifestam. Ressaltamos isso porque, dentre outros aspectos, em parcela expressiva dos perfis que trabalham com o ensino de produções escritas para o ENEM, sobretudo, é possível observar influências e resquícios de uma educação bancária⁷, que tem se manifestado no desestímulo à autonomia de pensamento, ao exercício da

⁷ Na concepção freireana, a educação bancária se refere ao processo de ensino em que alunos são sujeitos passivos e os professores, que têm a centralidade nessa relação, os responsáveis por “depositar” os conteúdos de forma mecânica. Freire (1997) alerta que “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1997, p. 62).

autoria e ao pensamento crítico-reflexivo acerca de temas que constituem a realidade social, histórica, cultural e política de estudantes brasileiros.

Convém pontuar que a postagem mencionada anteriormente é composta por alguns *posts* que explicam e tentam justificar a promessa inicial estampada: 5 frases de efeito para melhorar a argumentação do estudante. Além das afirmações prometidas, o conteúdo que as antecede é composto pela imagem de uma figura feminina, com feições de espanto, com os dizeres: “Separei 5 frases de efeito para você IMPRESSIONAR os corretores do Enem e da UERJ”

Figura 3: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Considerando que o texto verbal e o não-verbal são objetos de produção de sentidos, ao analisarmos a figura acima, é possível notar a veiculação de significações de diferentes ordens. Nesse sentido, o avatar escolhido e o léxico empregado, em conjunto aos mecanismos mobilizados no enunciado (uso de cor e grafia em caixa alta), comunicam e atuam na produção de sentidos, a qual concebemos como: explicitar a relevância do conteúdo ofertado e a garantia de êxito, ao mobilizar esses enunciados prontos na redação do ENEM e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ).

A postagem é composta por mecanismos de multimodalidade, os quais moldam a textualidade e a produção de sentidos pretendidas pelo autor. Nota-se, desse modo, que o avatar pode remeter tanto à figura de uma jovem espantada com o efeito das frases ou à representação de uma corretora de redação impressionada com essas formulações durante a correção de um

texto. Essa última representação, inclusive, é capaz de evocar uma imagem cristalizada que se vincula a uma estereotipização acerca do que bastaria para se alcançar uma boa nota nos vestibulares. Seja qual for a representação social do avatar, ela é instrumentalizada para persuadir e atingir um público específico, portanto, um recurso retórico multimodal.

Com efeito, nessa postagem, há traços explícitos que ressoam significações do discurso publicitário, em que a persuasão e o convencimento do interlocutor são efeitos pretendidos e, por isso, mobilizados nas escolhas linguísticas, visuais e no modo como a interação com o outro é construída. Essa organização linguístico-discursiva, bem como semiótica, pode ser atrelada ao fato de que, mesmo o conteúdo não ofertando, explicitamente, um produto, ele atesta a autoridade da figura que ensina no perfil. Além disso, as mensagens expostas podem ser interpretáveis como um reforço da efetividade de produtos comercializados, como os cursos e materiais para as provas de vestibulares, sobretudo as do ENEM e da UERJ, instituições registradas no *post*.

Além desses aspectos sinalizados, empregar o uso da primeira pessoa do singular (“Separei”), por exemplo, ao introduzir o conteúdo, pode indicar um elemento de expressivo potencial para remeter a uma aproximação com o público-alvo. Isso porque, para Emediato (2010),

[...] o discurso publicitário utiliza muito essa forma enunciativa para simular um diálogo direto com o cliente ou destinatário virtual. É, portanto, bastante comum a publicidade fingir “conversar” com o cliente, seu destinatário, interpelando-o pela forma enunciativa da 2ª pessoa e produzindo, assim, o efeito interlocutivo (EMEDIATO, 2010, p. 139-140).

Ainda no que se refere à materialidade linguístico-discursiva, o comando “Arrasta para dar uma olhadinha” também opera a partir de uma lógica similar: a de estabelecer um diálogo em um tom de proximidade com o seguidor, que pode ser um potencial consumidor dos cursos e materiais comercializados, de modo a instigar uma ação⁸, no caso, a partir do imperativo “Arrasta”.

Nesta etapa do trabalho, opto por discorrer um pouco mais acerca da própria concepção e dinâmica avaliativa utilizada pelo ENEM, uma vez que a ideia é discutir e analisar as postagens alinhadas a algumas visões teóricas. Para tanto, apresentar alguns apontamentos de Vidon (2018), no artigo *A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem*, mostra-se relevante para o trabalho. Nessa produção, é exposta a contradição teórico-

⁸ “Quando o locutor enuncia seu posicionamento em relação ao interlocutor, ao implicá-lo em seu discurso, impondo-lhe um comportamento (dizer ou fazer), estamos diante de um comportamento ou ato alocutivo” (NOVAIS, 2015, p. 24).

metodológica que ocorre entre a visão de linguagem difundida por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a perpetuação da dissertação argumentativa nos vestibulares e exames de larga escala, como o ENEM. Uma das críticas centrais se refere “à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa no Enem” (VIDON, 2018, p. 40).

Ainda em Vidon (2018), ao se priorizar o texto dissertativo-argumentativo nos anos finais do EM, por exemplo, é produzido um “processo de dessubjetivação, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espaço abstrato, dessituado, desencarnado” (VIDON, 2018, p. 41). Nessa perspectiva, devido à ausência de espaço para interação, sem uma relação concreta e explícita entre interlocutores, como por meio do debate, da exploração do contradiscurso, esses alunos, ao produzirem a redação escolar, restringem-se ao papel de um vestibulando, em situação de prova, escrevendo para uma figura avaliadora.

É importante rememorar que, embora a situação sociocomunicativa tenha restrições em razão da configuração do gênero, considerando que uma das principais formulações tipológicas é de base argumentativa e os temas são essencialmente vinculados à sociedade, a escrita desse tipo de texto convoca os alunos a refletirem sobre problemas e fenômenos sociais próprios da realidade em que estão inseridos, o que se mostra frutífero. Em razão disso, mesmo concordando com as considerações de Vidon, compreendemos que a dissertação escolar pode ser um espaço capaz de viabilizar possibilidades desses sujeitos inscreverem sua voz no mundo, praticando a autoria, por meio da tomada de posição e da disposição ao debate e ao diálogo, de forma crítica e autônoma. É necessário sinalizar que tal apontamento não inviabiliza a nossa percepção de que o trabalho com argumentação nos anos finais do EM também deva estar atrelado a gêneros discursivos diversos e alinhados a práticas sociais e propósitos comunicativos diversos e não restrito às demandas de provas avaliativas para o ingresso no Ensino Superior.

A seguir, analisaremos outro *post* que ensina uma escrita molde para os parágrafos de desenvolvimento da dissertação escolar. Em termos composicionais, o desenvolvimento é o espaço destinado à construção da argumentação no gênero discutido.

Figura 4: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

A figura acima traz um outro *post* cuja finalidade se expressa na oferta de um modelo de desenvolvimento – parte do gênero dissertativo-argumentativo destinado à sustentação do ponto de vista do autor por meio da argumentação. Tendo em vista que uma das preocupações do trabalho é verificar em que medida o ensino desse tipo de texto no *Instagram* se relaciona a uma lógica mercadológica e utilitarista, além dos efeitos disso, demanda-se um olhar mais atento às escolhas lexicais empregadas, às formas de dizer e às influências sobre o público-alvo: estudantes dos anos finais do EM e de cursos preparatórios para vestibulares, de diferentes regiões e classes sociais.

Por considerar que o sentido se constrói por meio do dito e do não-dito, demanda-se um olhar mais crítico aos enunciados, às escolhas lexicais e a quais discursos outros, que estão implícitos, eles se filiam. Em “Esse vai ser **o melhor modelo de desenvolvimento** que você vai ver na internet”, nota-se, a partir da materialidade linguística, que o enunciador (“professor A”), ao fazer tal afirmativa e ainda destacar uma descrição específica sobre o material compartilhado, busca evidenciar aos interlocutores a relevância do conteúdo ofertado. Assim, o modalizador discursivo “melhor” parece ser empregado com a finalidade não apenas de qualificar o produto ofertado, de modo a credibilizá-lo, mas compará-lo aos demais modelos prontos de desenvolvimento que circulam nas plataformas digitais.

Figura 5: Postagem (*Instagram*)

DESENVOLVIMENTO 1

Diante desse cenário, [o problema do tema] fragiliza a dignidade humana [das vítimas do problema]. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – promulgada em 1948 pela ONU – assegura que todos os indivíduos fazem jus a direitos básicos, a exemplo [de algum benefício relacionado ao tema]. Ocorre que, no Brasil, [as vítimas do problema] estão distantes de vivenciar o benefício previsto pelas Nações Unidas, sobretudo por conta de [1 exemplo do problema]. Assim, se [as vítimas do problema] continuarem tratadas como invisíveis, os direitos firmados em 1948 permanecerão como privilégios.

Muita gente pediu, então agora é só aplicar

Mais conteúdos incríveis no meu feed

1 sem Ver tradução

1 sem 1 curtida Responder

Muito bom

1 sem 1 curtida Responder Ver tradução

Você é 1000 profinho gratidão

1 sem 1 curtida Responder Ver tradução

Seria considerado plágio utilizar?

1 sem Responder Ver tradução

1,897 curtidas

SETEMBRO 1

Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Nesse excerto do *post*, há um parágrafo argumentativo semipronto e passível de ser aplicado a qualquer tema, de acordo com o autor. A formatação do estilo composicional e o silenciamento da autoria do indivíduo e da reflexão crítica são resultados de uma prática que oferta e legitima exercícios mecânicos e artificiais de escrita, como o apresentado. Nessa dinâmica, caberia ao aluno o papel de preencher lacunas com afirmações limitadas e, por isso, superficiais, já que estas não podem ser desenvolvidas de forma autônoma.

Outro aspecto de expressiva significação é a legenda utilizada: “Muita gente pediu, então agora é só aplicar”. Essa textualização possibilita observarmos outros importantes implícitos que refletem o contexto do cenário discutido. Se *muita gente pediu*, então há uma demanda expressiva de estudantes procurando por esse tipo de material, logo, o processo de escrita de textos dissertativo-argumentativos tem sido uma tarefa complexa para muitos estudantes brasileiros. A afirmação “Então agora é *só*⁹ aplicar”, sobretudo em razão do emprego do advérbio, pode ser interpretada como uma formulação que exemplifica não só a atividade de reprodução mecânica e irrefletida direcionada a essa produção escrita de base argumentativa, mas também a facilidade de usar esse modelo de desenvolvimento em um exame de larga escala nacional e a legitimidade dessa prática.

Diante do exemplo acima, não julgamos exagero, portanto, perceber que o conteúdo exposto no *post* nos autoriza uma lembrança à concepção estruturalista de linguagem, que, em linhas gerais, compreende a língua como um sistema homogêneo, desconectado de fatores

⁹ Destaque meu.

sociais e que privilegia abordagens mecanicistas, como a materialização de exercícios de reprodução e de preenchimento de lacunas. Reconhece-se que essa perspectiva de linguagem, bastante criticada na atual conjuntura principalmente por estudiosos da Linguística Aplicada e da educação, foi amplamente adotada nas aulas de LP em décadas anteriores e, na contemporaneidade, não só está em desuso, como é problematizada e rejeitada por teorias linguísticas, educacionais e documentos oficiais da área.

Acerca desse tipo de dinâmica, embora Leal (2003, p. 65-66) direcione sua fala ao ambiente escolar tradicional, ao expor a necessidade de que “[...] as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e a assimilação de como funciona um texto escrito [...]”, sua orientação pode ser mobilizada no ensino online, no *Instagram*.

A seguir, analisaremos alguns *posts* de uma docente que usa essa rede social como plataforma de ensino e oferta cursos, *e-books* e mentorias direcionadas ao gênero em questão para alunos que prestarão a prova do ENEM. Nomearemos essa profissional, com mais de 100 mil seguidores no *Instagram*, de “professora B”

A postagem abaixo, publicada em 29 de julho de 2022, já se inicia com o objeto principal e intencional do conteúdo compartilhado com os seguidores: um modelo pronto para qualquer tema de redação do ENEM. Assumimos ser do ENEM porque este tem sido o enfoque do ensino proposto pela professora em suas produções compartilhadas nas redes.

Figura 6: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Antes de nos atermos à análise do campo léxico-semântico e às problemáticas que constituem esse tipo escolha metodológica, é oportuno apresentar algumas considerações

acerca da influência do sistema socioeconômico nessa dinâmica, conforme apresentado – e consolidado – nos últimos anos. Compreendemos ser bastante provável esses professores, atuantes no âmbito digital, reconhecerem a argumentação, uma das manifestações da linguagem, como um processo discursivo, bem como a importância individual e coletiva desse fenômeno. Isso porque a configuração curricular dos cursos de graduação em Letras e Linguística, por exemplo, tendem a contemplar as diferentes perspectivas de linguagem, suas diferenças e dimensões sociais, históricas, políticas e ideológicas. A formação docente no Brasil atual é, portanto, atravessada por tais noções teóricas e metodológicas em relação à linguagem. No entanto, as visões cristalizadas, inscritas nos discursos de alguns *posts*, voltados à produção escrita direcionada ao ENEM, mostram o oposto, pois há uma questão mercadológica envolvida, já que fórmulas textuais são facilmente comercializáveis e requeridas pelo aluno consumidor atualmente. Diante desse imperativo, demonstra-se ser mais cômodo e rentável atenuar os efeitos das teorias de linguagem mais contemporâneas no ensino.

Na tentativa de estabelecer aproximações entre esse fenômeno social, que envolve a demanda, o ensino, a comercialização e a validação de modelos prontos de redação para o ENEM em diferentes instâncias, consideramos pertinente estabelecer articulações com algumas reflexões e análises dos estudiosos franceses Pierre Dardot e Christian Laval. Isso porque, segundo Dardot e Laval (2016), o modelo neoliberal contribuiu de modo substancial para expressivas modificações no sistema capitalista, conseqüentemente, houve, ao longo das últimas décadas, uma transformação social profunda. Nessa perspectiva, o neoliberalismo pode ser concebido como uma configuração normativa, cujo *modus operandi* atravessa e constitui toda a dinâmica social: condutas, relações entre indivíduos, instituições e todos os outros âmbitos da vida em sociedade.

Sob essa interpretação, esse projeto socioeconômico “*produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, “[...] com o neoliberalismo, o que está em jogo é *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16). À luz de como o *modus operandi* neoliberal opera individual e coletivamente, compreende-se que sua relação com a educação se manifesta de formas diversas no contexto brasileiro, no entanto, tendo em vista que nosso foco é compreender as influências no ensino de textos dissertativos e de base argumentativa para o contexto do vestibular na esfera digital, restringimo-nos a esse cenário.

Em síntese, o que Dardot e Laval (2016) defendem é que o neoliberalismo transcende as categorias de ideologia e política econômica, pois se trata de uma racionalidade que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até **a própria conduta** dos

governados (*Ibidem*, 2016, p. 17, grifo nosso)”. A partir desse quadro instrumentalizado pela lógica neoliberal, justifica-se o ponto de contato com o trabalho e o porquê de o ensino de texto no *Instagram* direcionado à prova de redação do ENEM manifestar-se, em diversos casos, alinhado a preceitos neoliberais.

A dimensão explicitada por esse viés culmina na visão de que, em uma sociedade marcada pela busca incessante pelo lucro e pela maximização da produtividade para chegar à marca social e pessoal de ter “sucesso”, nas mais diversas esferas, a massificação do(s) processo(s) de ensino de escrita, sobretudo de textos de base argumentativa, e a demanda pela comercialização de moldes aplicáveis à redação ENEM se tornam um solo fértil para a oferta desse tipo de produto. Produto este, cabe salientar, que corresponde ao anseios fomentados por uma estrutura capitalista, que estimula e organiza desejos, condutas e necessidades individuais e coletivas. Assim, esse modelo anunciado na postagem, por exemplo, serve, na lógica em que vivemos, pautada em soluções mercantis e imediatistas, como instrumento para suprir as dificuldades de leitura e escrita de jovens em dado contexto para aprovação nesse exame de larga escala.

Diante do movimento pelo qual tem se encaminhado a discussão aqui estabelecida, retomar algumas considerações de Leandro (2021), acerca da relação entre a influência neoliberal na esfera educacional e o ensino de redação, mostra-se necessário. Embora o autor apresente reflexões centralizadas em discursos que explicam e sustentam a existência de cursos on-line voltados a esse nicho, os vínculos entre o dispositivo neoliberal e essa prática, bem como as críticas expostas sobre o ensino de argumentação na escola, dialogam com as inquietações e as problematizações exploradas na pesquisa. Essas, ao nosso ver, conectam-se por uma característica social central: a educação ser lida e instrumentalizada política e socialmente como mercadoria.

Na visão de Leandro (2021, p. 79), uma das problemáticas centrais referentes ao modo como se configura – e se sustenta – o trabalho com produções textuais em cursos on-line e nas escolas diz respeito a uma base fundamental: a não consideração do funcionamento da linguagem. Para ele, “[...] a escrita enquanto processo e o sujeito ativo nessa ação da produção escrita [...]” são inviabilizados e não autorizados, principalmente no trabalho com a argumentação (*Ibidem*). Consideramos plausível estabelecer uma aproximação desse lugar social e mercadológico ocupado por tais cursos, objeto de análise do trabalho citado, com os perfis no *Instagram* que se dedicam também à função de “revelar o segredo da redação” e fornecer atalhos ao aluno que pode pagar para acessar determinados conteúdos.

Por compartilharem promessas que envolvem o sonho do ingresso no Ensino Superior, ao viabilizar modelos de redação e/ou argumentos prontos, por exemplo, há uma desconsideração não apenas das concepções de linguagem que alicerçam o ensino de LP e suas práticas de letramento nas últimas décadas, mas do que a BNCC preconiza como princípios orientadores do ensino. Além desse aspecto, esses conteúdos difundidos, vendidos como uma estratégia de facilitação para a prova de redação do ENEM, impõem um molde de escrita para um gênero e para as competências discursivas as quais fundamentam o uso da língua nas práticas sociais.

À vista desse cenário, esse quadro se anuncia como um reflexo do atravessamento que o sistema socioeconômico opera também nos “governados”: sujeitos-professores e sujeitos-alunos. Nesse aspecto, as escolhas pedagógicas e metodológicas, indiscutivelmente políticas, desses profissionais para ensinar textos de base argumentativa ganham ainda mais espaço e potência atreladas ao discurso publicitário. Se essa estrutura apresenta como um dos imperativos, na sociedade ocidental e capitalista, predominantemente, a busca pelo lucro em detrimento da mais-valia, os discursos mobilizados nesse processo podem ser meios que contribuem para essa finalidade.

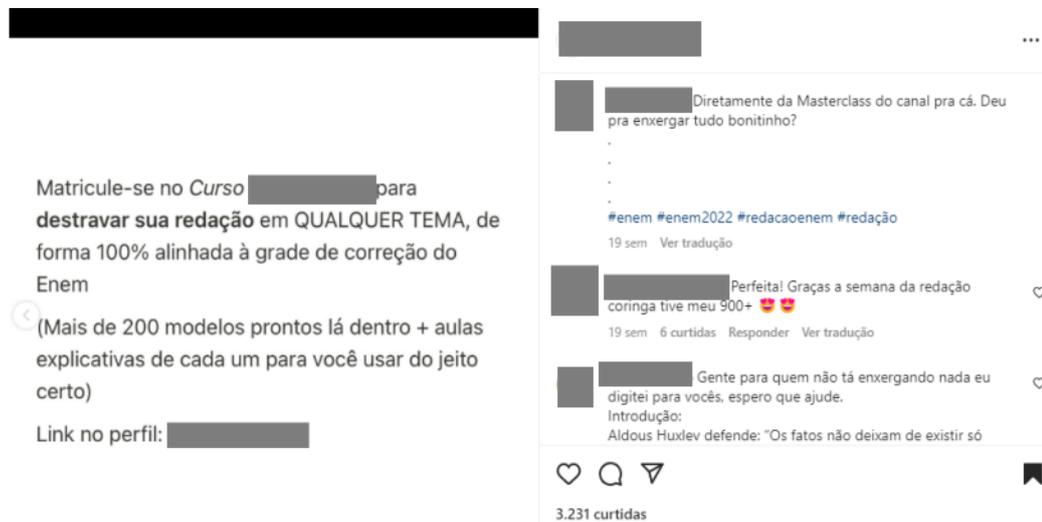
Concentrando-nos, novamente, nos aspectos lexicais da postagem da “professora B”, notamos que o termo “pronto”, ao aparecer em caixa alta, de forma destacada, revela um gesto argumentativo, reforçado pelo texto-modelo também compartilhado, o qual veremos mais adiante, e pelo comentário de um seguidor afirma ter tirado 900+ na prova de redação do ENEM graças ao serviço ofertado.

Ao pensar em possíveis formulações capazes de dialogar semanticamente com o enunciado “Modelo de redação PRONTO para qualquer tema”, é possível notar um significativo pressuposto: há um modelo, mas não um qualquer; trata-se de um produto pronto e aplicável a qualquer tema. Bastaria, então, nessa lógica, executá-lo para que as demandas e os anseios de jovens estudantes em relação à prova de redação do ENEM fossem supridos. Desse modo, mesmo que a escrita da dissertação argumentativa demande um processo cognitivo e a mínima reflexão crítica do indivíduo acerca do tema e sua manifestação na sociedade em que está inserido e da coletânea ofertada, em razão das necessidades do sujeito-consumidor, são criadas formas de facilitar esse processo, que exige o uso de habilidades complexas.

Ainda no que se refere ao conteúdo da “professora B”, observa-se que a seleção lexical é significativamente mobilizada como um instrumento de persuasão no *post*, ao estimular os

seguidores a se matricularem em um curso que oferta modelos textuais, conforme veremos abaixo:

Figura 7: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

A imagem acima, que compõe a postagem sinalizada anteriormente, é o último conteúdo lido pelos seguidores. Cabe citar que o material tem um total de seis *posts*, quatro deles são utilizados para expor o modelo pronto de redação.

No que se refere à materialidade linguística, os verbos no imperativo e as relações de sentido(s) estabelecidas com o restante do conteúdo ofertado e o modelo de texto compartilhado indicam a finalidade da mensagem: estimular que esses estudantes se matriculem no curso, mas não qualquer um: aquele que promete “**destravar a redação**” em “QUALQUER TEMA”. Nota-se que não apenas as escolhas linguísticas contribuem para o efeito persuasivo do discurso publicitário – tônica dos conteúdos educacionais dos dois primeiros professores citados –, mas também os recursos multimodais (verbo-audiovisual) usados para destacar a mensagem: negrito e caixa alta.

Na tentativa de compreender os sentidos construídos na postagem, atentar-nos, ainda que brevemente, às premissas do raciocínio argumentativo expressas pela oração “**destravar sua redação**” parece oportuno para se pensar a respeito da(s) lógica(s) que sustenta(m) esse tipo de ensino de produção textual direcionado ao ENEM. Se o enunciado traz como finalidade o “destravar sua redação”, pressupõe-se que essa prática se estrutura a partir de pilares problemáticos e um complexo contexto no qual os alunos, ao serem convocados à escrita desse tipo de texto, têm bloqueios e/ou dificuldades. Além disso, essa afirmação também presume

uma espécie de reconhecimento partilhado por esses interlocutores no perfil da docente. Um dos pilares da persuasão, pensando, inclusive, na sua estreita relação com a oferta de produtos no meio publicitário, no excerto sinalizado, também é a construção em caixa alta, a qual sinaliza que não se trata de qualquer modelo, mas um “quase mágico”, pronto para atender às demandas de estudantes, pois serve para toda e qualquer temática requisitada pela prova do ENEM.

Outro ponto mobilizado como estratégia de persuasão nesse material é a afirmação “de forma 100% alinhada à grade de correção do Enem”. Tal percepção é motivada porque esse tipo de informação contribui para a legitimidade do produto ofertado, afinal, o que está sendo vendido, na lógica do perfil, é um curso com diversos benefícios em relação à produtividade do aluno na prova, em que esses modelos de texto suprem as demandas dos critérios avaliativos da grade de correção desse exame. Novamente, pode-se observar mais um exemplo de perfil que, de certa maneira, tem seu modelo de ensino e práticas metodológicas autorizados e legitimados. Isso porque a maneira como é concebida a avaliação da leitura, reflexão, capacidade crítico-argumentativa e a autoria pode viabilizar o êxito de atuações como essa, nas quais fatores basilares do processo de escrita, como gestos de interpretação, capacidade crítico-reflexiva e autoria são silenciados por fórmulas textuais.

Pode-se notar, ao observar o percurso e as manifestações educacionais na última década, um movimento de priorizar a capacidade de argumentar e alguns dos principais fatores que compõem essa prática, como a ação de enfrentar problemáticas de diversas ordens na sociedade, a interação, o estímulo ao exercício crítico e à cidadania. Nessa perspectiva, embora haja interesse e preocupações maiores a respeito do ensino de argumentação e de produções escritas no país pelos documentos oficiais, teóricos e corpo docente, há também um cenário no qual o apelo à cientificidade, – no sentido de fomentar e exigir sempre um método, uma forma de exatidão do pensamento, uma métrica –, ganha espaço e não dialoga com o tipo de raciocínio fomentado pelo fenômeno vivo que é a argumentação. Podemos destacar, então, que esse processo “evoca sempre um ideal matemático e rigoroso de racionalidade, uma imagem calculadora do pensamento e uma imagem solucionadora do conhecimento” (GRÁCIO, 2020, p. 233).

Se alinharmos a visão de Grácio (2020) ao contexto em que se insere o ensino de produções textuais de base argumentativa para o ENEM no *Instagram*, é possível observar a demanda e a massiva adesão à lógica do “passo a passo”, de um modelo preciso a ser seguido a fim de resolver necessidades dos indivíduos. Nesse contexto, o compartilhamento e a comercialização de modelos prontos de redação para o ENEM crescem de modo exponencial e se mostram parte de uma estrutura socioeconômica complexa, que ordena as dinâmicas

sociais e processos educacionais, como sinalizado anteriormente, ao discutirmos, ainda que brevemente, a influência da lógica neoliberal no fenômeno que se apresenta e motiva esse trabalho.

Ainda acerca da argumentação, no que diz respeito a algumas condições situacionais relativas às práticas argumentativas, Grácio (2020) menciona que

a sempre majorante penetração das mediações tecnológicas no nosso cotidiano, bem como os ditames do mercado na sua valorização dos produtos-solução, parecem exigir essencialmente que saibamos funcionar e dominar a lógica dos instrumentos e dos sistemas lógicos, o que secundariza, necessariamente, a dimensão reflexiva e prudencial da racionalidade argumentativa, mais vocacionada para proceder a opções e decisões ao nível do campo da seleção de pressupostos do que para raciocinar a partir de pressupostos dados e aceites (GRÁCIO, 2020, p. 233).

O que é possível visualizar nas considerações do autor, bem como nos objetivos aqui propostos, não é contestar a estruturação do raciocínio argumentativo por meio da lógica, pois se trata de um dos dispositivos que constrói e valida essa prática desde o período aristotélico. O preocupante, como discute Grácio (2020), é quando essa racionalidade é equivocadamente interpretada e mobilizada como uma espécie de criação de regras, impondo uma normatividade que descaracteriza movimentos e trocas dialógicas e reflexivas convocadas nesse processo de formação crítica, de modo a contribuir para formulações pré-concebidas, de forma impositiva, formatada, e em disfunção com o caráter discursivo e vivo da linguagem.

A partir disso, julgamos possível estabelecer associações com a temática central do trabalho, haja vista que essa configuração de racionalidade pode abrir margem para formulação, compartilhamento e aplicação de raciocínios prontos em práticas de escrita de vestibular. Reconhecemos isso como um problema, principalmente pelo modo como as orientações e dimensões éticas, sociais e de aprendizado que a adesão a modelos e/ou argumentos prontos podem atravessar os indivíduos na esfera educacional e fora dela. Argumentar, na visão empreendida no trabalho, extrapola as demandas institucionais e educacionais. Por isso, concordamos que se não se trata-se apenas de uma interação em uma situação específica comunicativa ou uma exigência de uma avaliação para ingressar no Ensino Superior, mas de uma “prática social de linguagem própria do regime democrático” (PIRIS, 2021, p. 140).

Em razão desse caráter, prioritariamente, é que as práticas de ensino que se manifestam na atualidade, nos espaços tecnológicos, demandam atenção, pois os mecanismos utilizados e as implicações influenciam não apenas a atuação e a formação educacional desse jovem que almeja ingressar no Ensino Superior, mas sua participação dentro de uma sociedade que se

estrutura pela – e por meio da – argumentação. Assim, esse *modus operandi* exposto gera não só a automatização de um processo cognitivo complexo e discursivo, mas o apagamento de gestos de interpretação e análise de textos e de mundo, da capacidade crítico-reflexiva e analítica e de posicionamento frente a questões que fazem parte da realidade do indivíduo. Além disso, essa mecanização envolta a tal processo pode promover um distanciamento de princípios presentes em documentos oficiais, como a BNCC, especialmente em relação ao fato de que a escrita é uma prática social potencializadora de autonomia e alicerce da cidadania plena.

A fim de trazer mais materialidade ao que tem sido discutido, abaixo há uma cópia integral do conteúdo ofertado pela “professora B” em seu perfil.

Modelo textual compartilhado digitalizado na íntegra

Introdução:

“Aldous Huxley defende: “Os fatos não deixam de existir só porque são ignorados”. Tal perspectiva é verificada no/na **TEMA**, que **EXPLICAR O PROBLEMA**. Nesse contexto, percebe-se a configuração de um complexo problema, que se enraíza no/na **ARGUMENTO 1** e no/na **ARGUMENTO 2**”.

Desenvolvimento 1:

“Nesse cenário, em primeiro plano, é preciso atentar para o **ARGUMENTO 1** presente na questão. A “isonomia” é a garantia de oportunidades iguais, mesmo em condições diferentes. No entanto, a realidade é pouco isonômica no **TEMA**, visto que **EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA**. Assim, percebe-se a urgência de proporcionar oportunidades para esse grupo”.

Desenvolvimento 2:

“Além disso, o **ARGUMENTO 2** ainda é um grande impasse para a resolução da problemática. Chimamanda Adichie sustenta que estereótipos limitam o pensamento humano. Tais estereótipos crescem na lacuna de representatividade que gera o **TEMA**, visto que **EXPLICAR COMO SE DÁ ESSA CAUSA NESSE TEMA**. Dessa forma, para deixar de limitar o pensamento, é preciso quebrar esses padrões por meio da representação de narrativas plurais.

Conclusão:

“Portanto, urge que o problema seja dissolvido. Para isso, o governo federal deve criar uma agenda econômica mais democrática, por meio da destinação de recursos para esse grupo, a fim de reverter a desigualdade social que se instala no/na **TEMA**. Tal ação pode, ainda, conter uma divulgação na mídia para que a população tome conhecimento. Paralelamente, é preciso intervir

sobre a lacuna de representatividade presente na questão. Desse modo, os fatos não serão ignorados e poderão deixar de existir”.

Quadro elaborado pela autora (2022).

É pertinente salientar que o objetivo não é analisar cada parágrafo do texto presente no quadro acima e a partir de referenciais teóricos específicos, em virtude, principalmente, de limitações relacionadas à extensão do trabalho. Todavia, esse fator não nos priva de tentar compreender em que medida esse material representa e se relaciona aos aspectos já discutidos acerca do ensino de argumentação atrelado à dissertação escolar no âmbito digital, do modelo de sociedade atual e seus reflexos no ensino de Língua Portuguesa e nas avaliações em larga escala. Isso porque modelos textuais como esse, aplicados à redação do ENEM, têm se pulverizado nas redes sociais nos últimos anos, conforme discutido. Diante desse cenário, o que compreendemos é que essa dinâmica de procura e de ensino de fórmulas textuais pode ser um potencial sintoma de problemáticas não só relacionadas ao ensino de LP, à formação de professores e ao currículo escolar, mas a do próprio contexto histórico e social vigente.

Baseado em uma perspectiva sociológica, Laval (2019) alerta que a configuração do modelo educacional para o qual temos nos encaminhado tem como alicerce uma subordinação da escola à lógica e às demandas econômicas. Ao fazermos aproximações a esse raciocínio, nota-se que a oferta de estruturas textuais pré-fabricadas, a fim de ter uma espécie de “garantia” e vantagem frente a outros candidatos, é compartilhada e vendida como um caminho para o sucesso. Desse modo, o vestibular e a prova do ENEM também são moldados por esse cenário, em que esse tipo de imperativo social é recorrente em uma sociedade marcada, dentre outros fatores, pela competição generalizada nos mais diversos âmbitos, conforme argumentam Dardot e Laval (2016).

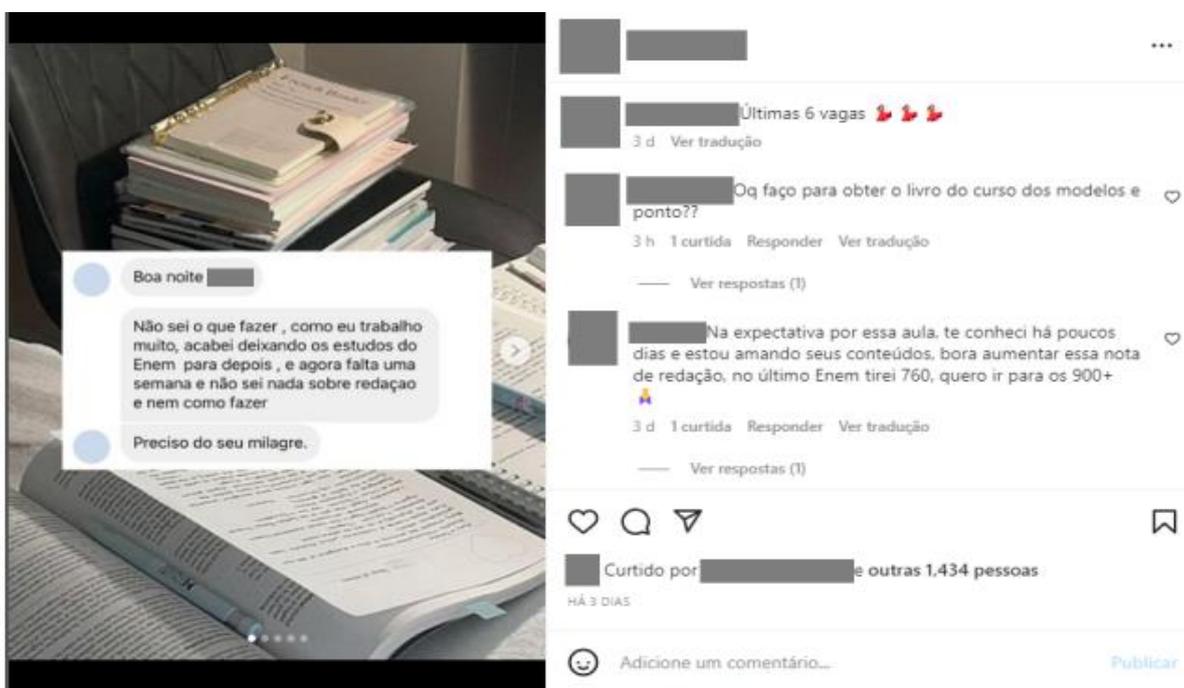
Em relação à textualidade, unidade de sentido, coerência textual interna e externa, construção de um raciocínio com progressão temática, profundidade argumentativa e indícios de autoria são fatores essenciais para construção de um texto dissertativo-argumentativo. Também por isso, é possível a problematização a respeito dessa conjuntura em torno da redação ENEM, principalmente, já que a mera menção às palavras-chave do recorte temático ou uma vaga explicação acerca dos fatores causais do tema-problema, como ocorre no quadro apresentado, são insuficientes para garantir unidade a partir de um raciocínio autônomo e discursivamente marcado. Ainda que as concepções de texto sejam plurais e atreladas a vertentes teóricas distintas, é preciso reconhecer que

[...] as “partes” de um texto se articulam de tal maneira que os sentidos são construídos globalmente, solidariamente em um determinado contexto sociocomunicativo. Trata-se, pois, não de uma mera “soma” de signos, mas de uma arquitetura construída em “camadas” e hierarquias de significações. Associando uma perspectiva teórica vinda da pragmática a uma perspectiva cognitiva, entende-se hoje que um texto, longe de ser um produto acabado, constitui-se em uma unidade complexa que realiza atividades, ou ações, comunicativas, ou interativas, por meio do processamento de modelos histórico e culturalmente determinados (COROA, 2017, p. 52).

Em diálogo com essa consideração, é pertinente trazer a visão de Koch (2001, p. 26) sobre a noção de texto em algumas perspectivas teóricas. Isso pois, segundo ela, “[...] o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto) [...]”. Verifica-se, dessa maneira que, além de contribuir para produção de raciocínios, às vezes desconexos e pouco alinhados com a temática requisitada nas avaliações, esses modelos textuais, vendidos como pedagógicos, podem ser concebidos como um estímulo à obliteração de processos cognitivos e crítico-reflexivos requisitados ao interpretar a realidade, selecionar e organizar as ideias na prática argumentativa, além de limitar a autoria no processo de escrita.

A seguir, em continuidade à análise do *corpus*, escolhemos uma terceira postagem, composta por uma série de cinco excertos, os quais podem evidenciar a relação que muitos estudantes, em fase de preparação para o ENEM, por exemplo, e alguns profissionais da educação têm com o ensino de textos dissertativo-argumentativos.

Figura 8: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

A realidade sinalizada no comentário de quem busca o perfil da professora é comum a milhares de brasileiros, sobretudo os de classe sociais mais baixas que não dispõem de privilégios que outros tantos milhares de adolescentes têm: apenas estudar, ter acesso a uma disciplina específica e direcionada à produção textual e à possibilidade de exercitar constantemente práticas de leitura, escrita e reescrita do que foi produzido. É também em virtude desse contexto (mas não só dele) que essas fórmulas textuais circulam e ganham cada vez mais adeptos.

A autora do perfil, ao compartilhar exatamente essa mensagem recebida, parece instrumentalizar um valor, uma percepção, a respeito do trabalho executado. Novais (2015), ao expor a visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.84-85) acerca da influência dos valores de base emocional na argumentação, salienta que o uso desses princípios, como a crença, é estratégico, pois contribui para que o ouvinte (consumidor) faça suas escolhas e as justifique, no caso analisado, a de recorrer a uma estrutura semipronta de um gênero escolar para uma prova.

Na sequência, um dos *posts* que compõe a publicação do perfil apresenta um questionamento que funciona de modo similar a uma pergunta retórica, pois a própria crença da seguidora de que a professora oferta um “milagre” em relação à redação ENEM fortalece a afirmativa acerca da pergunta: “É possível tirar 900+ faltando poucos dias para o Enem?”. No entanto, tendo em vista que o foco, nessa postagem, parece não ser o ensino de conteúdos que contribuam para a compreensão a respeito do gênero, oferta-se uma resposta que atua na validação do produto: o “milagre”.

Figuras 9 e 10: Postagem (*Instagram*)



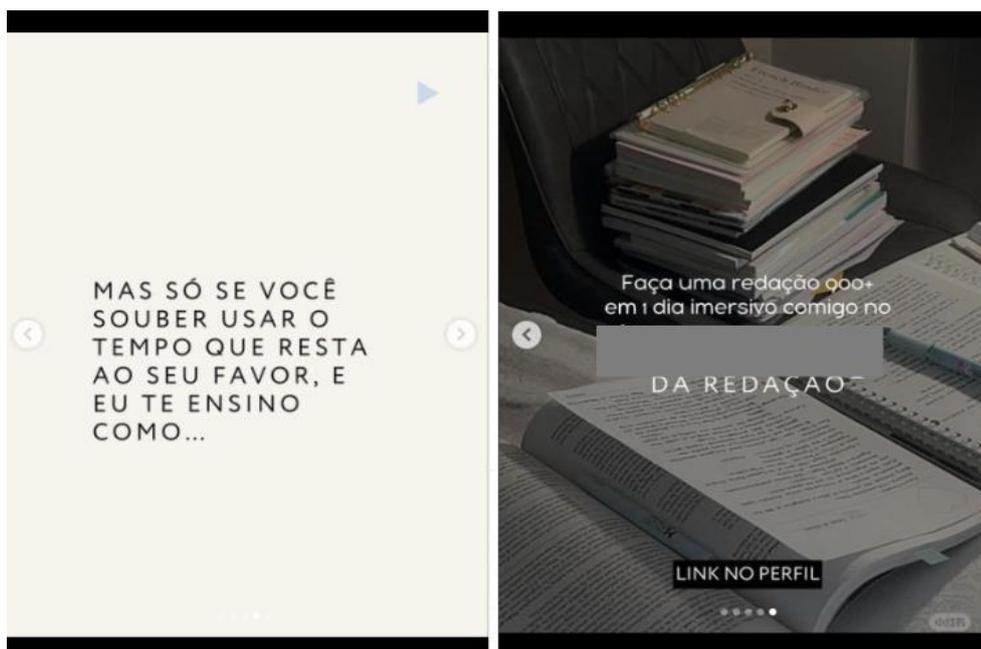
Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

No conteúdo acima, para responder ao questionamento da figura 8, a docente utiliza o *print* do relato de uma aluna que alcançou a nota de 940 na prova de redação do ENEM, ao consumir o produto vendido. Compreendemos que esse tipo de subterfúgio funciona como um artifício de legitimação dos modelos textuais compartilhados e comercializados, atuando como uma estratégia persuasiva, a fim de induzir a estudante, desesperada com proximidade da prova, a aderir à fórmula.

Nesse processo persuasivo, há um *feedback* que evidencia o nível de satisfação ao adquirir a “fórmula da redação nota mil”. A partir da afirmação da jovem: “*obgg, X, te conheci uma semana antes do Enem e já consegui os 900+. você é perfeita* (emoji de coração)”, verifica-se não apenas a instrumentalização de elementos próprios do discurso publicitário, como o uso de depoimentos de satisfação em relação a um produto consumido, mas também uma prática de ensino conflitante com princípios educacionais e perspectivas teórico-metodológicas instituídas pela BNCC, sobretudo em relação à escrita e ao ensino de argumentação. Isso porque, ao sinalizar a importância de os campos de atuação social balizarem o ensino, a BNCC reforça a necessidade de que as instituições educacionais promovam práticas de ensino capazes de proporcionar aos estudantes aprenderem a agir socialmente, seja assumindo posições de forma crítica e reflexiva, seja sustentando essas decisões e escolhas exigidas em uma sociedade democrática.

Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2018, p. 477).

Partindo desse princípio, faz-se importante considerar que, embora as práticas de ensino da “professora B” restrinjam-se à esfera digital e sejam direcionadas ao ENEM, há reverberações desse tipo de dinâmica na esfera escolar, gerando conflitos em sala de aula. Não é incomum, por exemplo, alunos, principalmente no último ano do Ensino Médio, demonstrarem resistência ao processo de desenvolvimento de leitura e escrita, de reflexão crítica e análise social que escrever textos de natureza argumentativa demanda, muitas vezes, motivados por esses conteúdos que circulam digitalmente.

Figuras 10 e 11: Postagem (*Instagram*)

Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Os dois últimos excertos acima explicitam o propósito do *post*: a oferta de um curso de modelo de redação para ser aplicado na prova do ENEM a poucos dias da prova. É importante salientar que o conteúdo é datado de 04 de novembro de 2022 e a aplicação do primeiro dia do exame ocorreu no dia 13 de novembro. Nesse sentido, o curto intervalo de tempo entre a preparação e a data do ENEM reforça como soluções imediatistas têm sido requisitadas e exploradas comercialmente, mesmo na etapa de avaliação das competências de leitura e escrita, as quais são desenvolvidas durante todo o ciclo da educação básica.

Os efeitos desse fenômeno em relação ao ensino do gênero dissertativo-argumentativo para o ENEM se manifestam não só nos textos produzidos pelos discentes, mas na relação com o professor e no processo de ensino-aprendizagem, como salientado, haja vista que um dos discursos presentes nesse tipo de perfil, mobilizado como estratégia de convencimento, é o de que as aulas nas escolas direcionadas à produção de texto, bem como as metodologias utilizadas são ultrapassadas, exigem muito do aluno e não oferecem, de modo simplificado, o “sucesso” nos vestibulares. Assim, por meio da instrumentalização de apontamentos que descredibilizam o trabalho docente exalta-se o método: “o segredo” da redação nota mil.

Diante de tal cenário, cabe retomar uma das ideias principais de Pacífico (2016), no artigo *O direito à argumentação no contexto escolar*. Essa discussão contribui para

compreendermos como a oferta desses modelos de escrita para redação de vestibulares é problemática. Na lógica sustentada pela pesquisadora, a argumentação é um direito humano¹⁰ e extrapola a finalidade de persuadir o leitor, pois é uma prática essencialmente social. Seja no espaço escolar, seja no digital, no trabalho com textos dissertativo-argumentativos ou outros de caráter argumentativo, práticas de ensino reducionistas, não só no que se refere às concepções de linguagem, mas que limitam e não fomentam competências crítico-reflexivas, próprias de uma educação problematizadora, devem ser repensadas.

3.1 Algumas práticas potencializadoras de autonomia no ensino de textos direcionados ao vestibular no *Instagram*

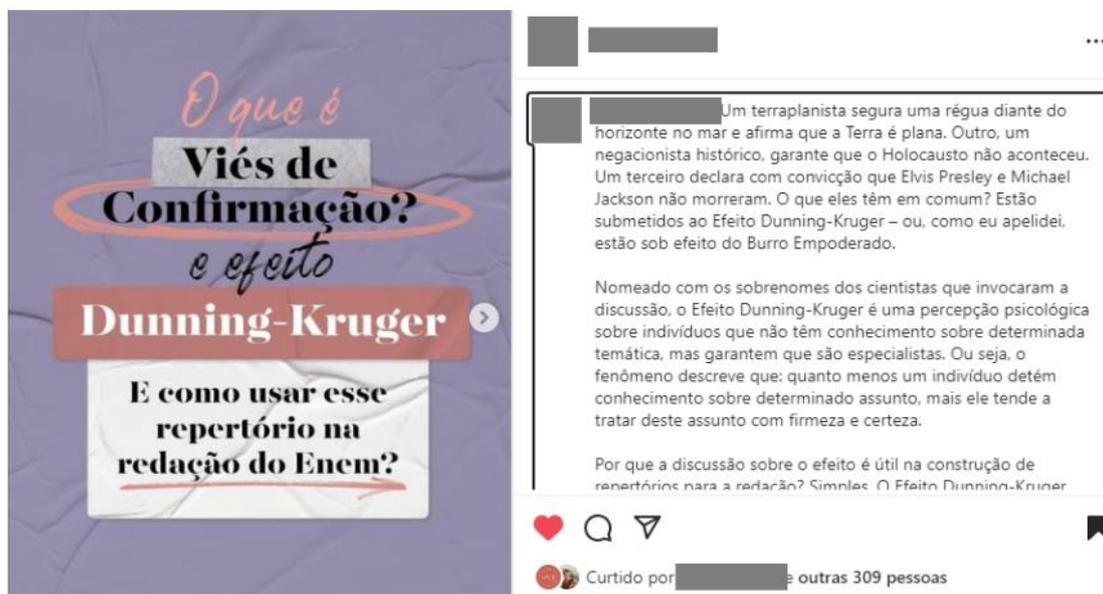
São inegáveis as contribuições da tecnologia digital e dos espaços e dispositivos que a compõem no processo de ensino-aprendizagem nas últimas décadas. Com relação ao ensino de redação de vestibular e outros tipos de produções textuais não seria diferente, já que os saberes compartilhados e o acesso a informações, formas outras de pensar, refletir e compreender a sociedade, contribuem expressivamente para conduzir alunos ao exercício da argumentação, seja nas dinâmicas escolares, seja nas situações comunicativas em que essa prática é requisitada. Por isso e com o propósito de mostrar atuações pedagógicas e metodológicas que vislumbram a autonomia de pensamento, o exercício crítico-reflexivo e o diálogo, optamos por trazer um breve recorte de duas professoras que atuam no mesmo segmento dos outros docentes, mas com visões e atuações distintas.

A docente contemplada na análise, que chamaremos de “professora C”, tem um perfil no *Instagram*, até o momento, com mais de 27 mil seguidores e outros mais de 75 mil no *Youtube*. Nesses canais, ela disponibiliza conteúdos relacionados à produção textual, principalmente para o ENEM. Uma das características das metodologias e práticas pedagógicas compartilhadas é o estímulo a reflexões críticas sobre as dinâmicas que compõem a sociedade para subsidiar a exposição e defesa do ponto de vista nos textos dissertativo-argumentativos. Considerando que as temáticas cobradas nas provas de redação são fruto de fenômenos, problemas e acontecimentos sociais, o compartilhamento desses conteúdos, de distintas áreas e eixos temáticos propicia não só uma base de informações passíveis de serem utilizadas na

¹⁰ Na tese de doutorado defendida por Soraya Pacífico, em 2002, intitulada *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*, a analogia ao célebre texto *O direito à literatura*, de Antônio Candido, em que o crítico literário defende a literatura como um direito social de todo e qualquer indivíduo, haja vista suas potencialidades individuais e coletivas, é realizada e tomada como centralidade do trabalho.

construção da argumentação nas provas, mas possibilidades de compreender, mais a fundo, a conjuntura socioeconômica, cultural e política em que o estudante está inserido. Além disso, os efeitos desse tipo de prática de ensino podem ser um importante instrumento para autonomia intelectual, ampliação da visão de mundo e das noções de cidadania.

Figuras 12: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

O *post* acima traz como dica de repertório sociocultural dois conceitos: o chamado “Efeito Dunning-Kruger” e o “Viés de confirmação”, além de uma explicação detalhada a respeito de como esses se manifestam socialmente. Um dos pontos positivos e que notadamente contribui para um ensino de produções textuais de base argumentativa, além de priorizar uma educação problematizadora, é a explicação da professora, por meio de estratégias de exemplificação e de associações com questões presentes na realidade do público-alvo, como o negacionismo científico em relação à pandemia da Covid-19. Um trecho do texto que compõe a legenda do material traz as seguintes considerações:

“Por que a discussão sobre o efeito é útil na construção de repertórios para a redação? Simples. O Efeito Dunning-Kruger explica o conjunto de negacionismos que têm ocupado espaço central no debate público no Brasil e no mundo, especialmente ao longo da última década e desde o início da pandemia de coronavírus – como o crescimento dos movimentos antivacina e terraplanista”.

Ainda que o conteúdo não se aprofunde, por exemplo, em suscitar, de forma ativa, debates a respeito desses conceitos e suas relações com a conjuntura atual – devido à própria

configuração da rede social digital –, há contribuições capazes de instigar reflexões sobre o contexto pandêmico e o comportamento de parcela expressiva da população brasileira. As reflexões estimuladas ainda permitem uma avaliação sobre a postura de determinadas autoridades públicas em relação à Covid-19 e aos efeitos desse quadro em diversos âmbitos.

Julgamos importante ressaltar a importância da leitura à discussão proposta, pois, segundo Pacífico (2020) citando Orlandi (2001), trata-se de um dos pilares potencializadores de construção da autoria. De acordo com a autora,

[p]ara poder ocupar o lugar de autor, daquele que tem o direito a interpretar e produzir sentidos, faz-se necessário, portanto, que o sujeito participe e (re)conheça o processo sócio-histórico de construção dos discursos, que ele estabeleça a relação entre arquivo e interdiscurso (PACÍFICO, 2020, p. 207-208).

Nesse sentido, ao compartilhar um conteúdo que convoque os interlocutores à análise social a partir do que foi ofertado e os estimule a se aprofundar nesses tópicos, já que no final do *post* há dicas de duas matérias jornalísticas a respeito do assunto e uma chamada convidando os alunos a acessarem ao *Youtube* para assistir a uma explicação mais aprofundada sobre o assunto e como utilizá-lo em temáticas relacionadas ao perfil do ENEM, a proposta didático-pedagógica se mostra benéfica. Embora o foco seja a oferta e a discussão de um conhecimento direcionado à redação do ENEM, convoca-se, nesse processo, não apenas a mera leitura das informações, mas a construção de relações entre o tópico discutido e a realidade brasileira a partir de reflexões problematizadoras.

Além desse aspecto, esse conteúdo está alinhado a uma das habilidades direcionadas à área de Linguagens e suas Tecnologias no EM da BNCC, aspecto positivo tendo em vista a necessidade de que o processo de ensino dialogue com princípios educacionais dessa esfera normativa. Segundo o documento, a habilidade (EM13LGG303), a qual o conteúdo do *post* pode ser relacionado, visa estimular os sujeitos-alunos a

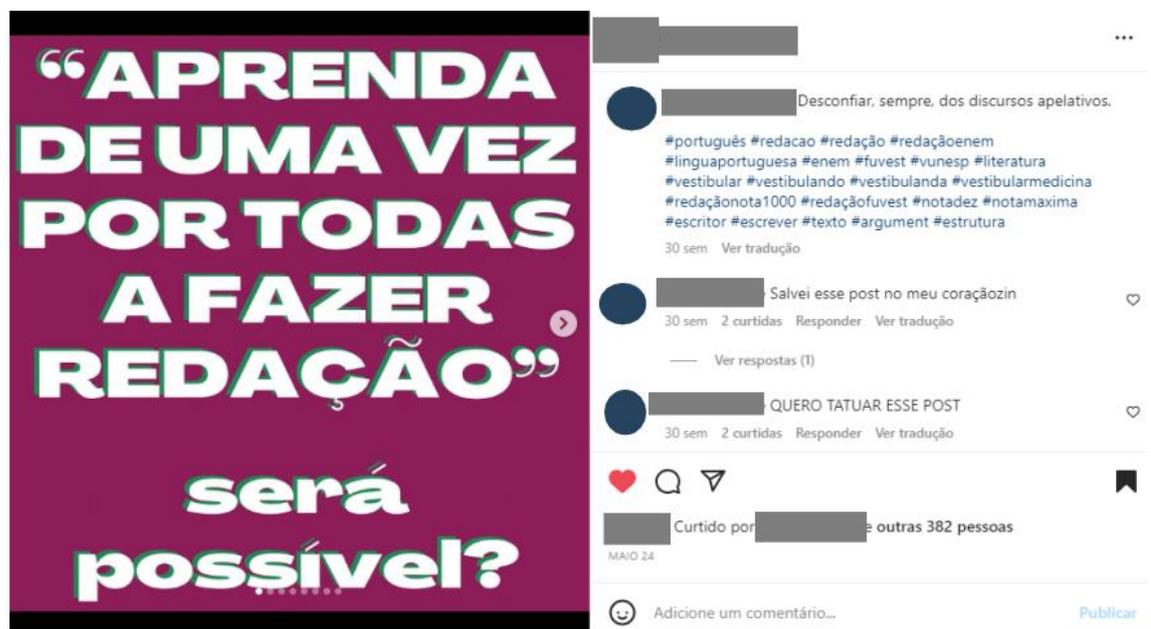
[d]ebater[em] questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 485).

Outro perfil docente, cuja atuação no ensino de produção textual predominantemente de textos dissertativo-argumentativos, na rede social explorada, se mostra na direção oposta às escolhas pedagógicas e metodológicas dos dois primeiros professores analisados, é o da “professora D”. Em sua página, os alunos são convidados a lerem o mundo ao mesmo tempo

em que acessam a conteúdos educativos a fim de se preparem para a prova de redação de vestibulares e do ENEM.

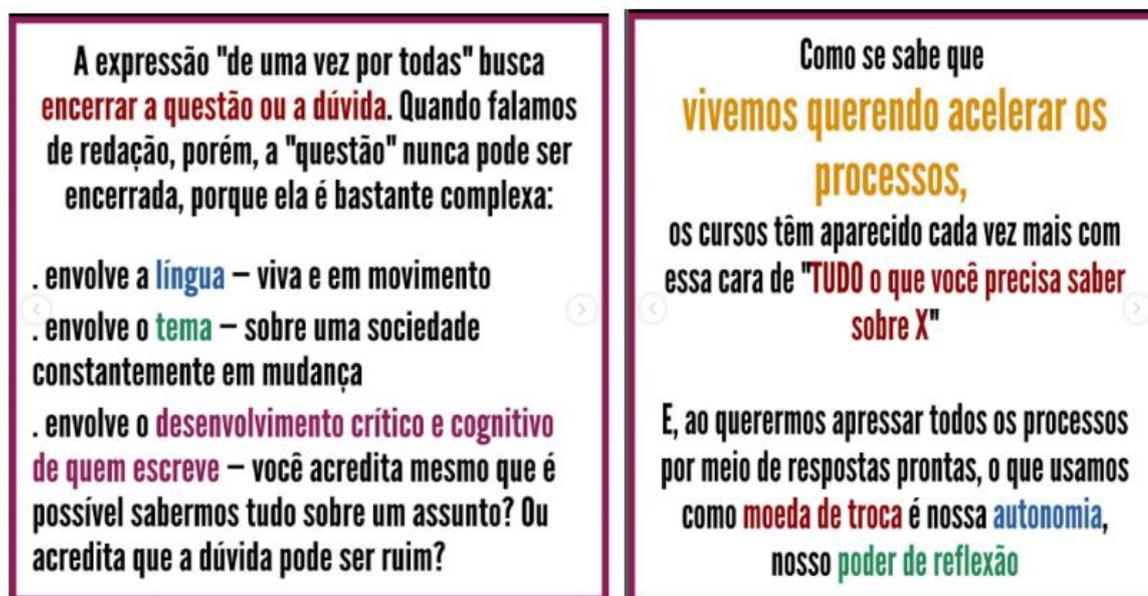
A seguir, veremos uma série de imagens, as quais compõem uma postagem da “professora D” a respeito de discursos apelativos que circulam nas redes sociais sobre o ensino da dissertação de base argumentativa.

Figuras 13: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Figuras 14 e 15: Postagem (*Instagram*)



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

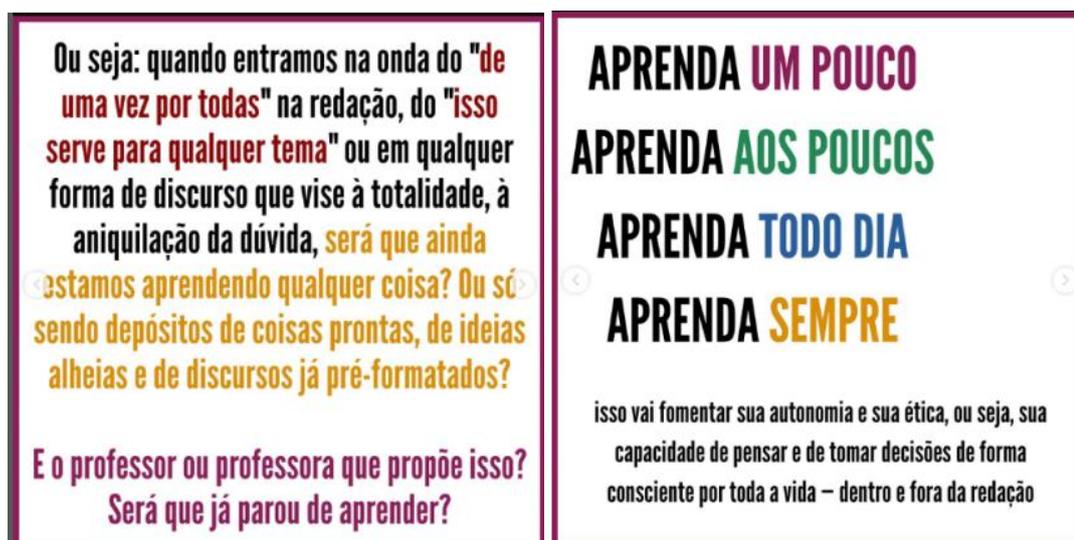
Esses dois excertos começam a responder à reflexão da autora em relação à máxima usada como atrativo e instrumento persuasivo por diversos perfis e cursos de redação no âmbito virtual: “aprenda de uma vez por todas a fazer redação”. Na figura 13, por exemplo, ao expor e justificar o porquê essa lógica presente em diversas metodologias de ensino de redação, sobretudo na internet, é problemática, a professora explicita não só a sua perspectiva de linguagem e de texto, mas também a base político-pedagógica que alicerça suas práticas de ensino. Ao atribuir ao termo “língua” as características “viva e em movimento”, a natureza dinâmica e social é reconhecida e mobilizada como uma justificativa à afirmação de que a produção de redação é complexa e, portanto, não pode ser atrelada a um produto pronto.

Diferente de outros perfis que trabalham com formas fixas de escrever a dissertação modelo ENEM, argumentos, raciocínios e repertórios socioculturais preconcebidos ou até mesmo textos integralmente prontos, é possível notar, mesmo a partir de uma única postagem selecionada, que o trabalho dessa professora se distancia dessa lógica¹¹. Os questionamentos feitos ao mencionar que a escrita envolve o desenvolvimento cognitivo e crítico do autor podem contribuir, inclusive, para uma reflexão do aluno/seguidor a respeito da maneira mecanizada como o ensino tem sido explorado nas plataformas digitais, além de tocar em um ponto importante: o caráter imediatista da sociedade atual e a necessidade de simplificação de atividades intelectuais, sobretudo das que fazem parte das Ciências Humanas e das Linguagens.

Ao justificar sua proposição inicial, a docente explicita os efeitos de recorrer a tais subterfúgios alertando que nossa moeda de troca é a autonomia e o poder de reflexão. Princípios esses fundamentais à atividade escrita, conforme ressaltado pela professora e presentes em teorias da linguagem e outros campos, bem como em currículos educacionais. A BNCC, por exemplo, defende que um dos pilares da educação deve ser o desenvolvimento da autonomia, o estímulo ao protagonismo, à emancipação e ao pensamento crítico dos estudantes.

Figuras 16 e 17: Postagem (*Instagram*)

¹¹ Essa visão é confirmada ao observar as diversas postagens relacionadas à produção textual e à análise crítica e reflexiva da realidade no perfil citado, mas, devido à extensão do trabalho, optamos por selecionar apenas uma delas.



Fonte: *Printscreen* feito pela autora (2022).

Em termos gráficos, observamos que os enunciados presentes constroem efeitos de sentido e de articulação de ideias também pelos trechos grafados em cores específicas. Os aspectos problematizados pela autora, por exemplo, são destacados em vinho, enquanto as posturas dos indivíduos em relação a essa dinâmica, que reverbera no ensino para exames de larga escala e vestibulares, são destacadas com em amarelo nas figuras 15-16. O destaque dado a algumas afirmações opera também na construção de sentidos e do(s) efeito(s) pretendido(s) nos possíveis leitores do material.

Na figura 17, ao finalizar a mensagem da postagem, o raciocínio é concluído com enunciados construídos pelo verbo “aprender” no imperativo seguido de advérbios de tempo, os quais sinalizam que a aprendizagem é um processo contínuo. Nesse sentido, essas escolhas linguístico-discursivas reforçam a natureza dinâmica do processo de escrita e como a máxima do “aprender de uma vez por todas”, seja relativo à redação, seja a qualquer outro conteúdo, é uma noção fixada em parâmetros limitantes em termos não só intelectuais, mas também de formação cidadã. Pode-se, assim, verificar que o discurso sustentado na postagem dialoga com uma das perspectivas, em relação ao potencial da argumentação, defendida por Leitão (2011), ao sustentar que a base dos mecanismos de construção do conhecimento é operacionalizada na instância argumentativa.

Ademais, ao finalizar o conteúdo com “isso vai fomentar sua autonomia e sua ética, ou seja, sua capacidade de pensar e de tomar decisões de forma consciente por toda vida - dentro e fora da redação”, notamos a visão social e política do processo de ensino-aprendizagem defendida e sustentada pela professora. Ela não só finaliza a denúncia às artificialidades manifestas em práticas de ensino de texto para o vestibular que circulam na internet, mas

convoca os estudantes a refletirem a respeito desse processo mecânico de se compreender e ensinar redação.

No que diz respeito ao papel ocupado pelo professor no ensino de produções textuais de base argumentativa, julgamos pertinente a fala de Leitão (2011, p. 17) ao defender que “o trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas”. Leitão (2011), no artigo *O lugar da argumentação na construção do conhecimento*, destaca a necessidade da disponibilidade docente para empreender e desenvolver as próprias competências como argumentador, uma atenção a contextos possíveis de argumentação em sala de aula, tanto espontâneos quanto criados, além da importância de se dominar não só os conceitos relativos à área de atuação, “mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo” (*Ibidem*).

Embora os apontamentos expostos sejam pensados para o espaço escolar, ao analisar o discurso mobilizado pela “professora D” em seu canal de ensino, nota-se que essa disposição é presente e orientadora das práticas pedagógicas e metodológicas mobilizadas, pois as perguntas provocativas e de natureza crítica, bem como a construção do raciocínio empreendido, permitem essa visão.

Em termos sociológicos, (re)existimos em uma conjuntura na qual as dimensões individuais, coletivas e institucionais se curvam perante a lógica do sistema econômico dominante e de ideologias complementares que convergem para uma automatização das ações humanas, inclusive, as de ordem social, cognitiva, subjetiva e histórica, como o uso da linguagem. Em relação ao compartilhamento de conteúdos educacionais nas redes sociais online, práticas pedagógicas não escapam da estrutura socioeconômica, o que não é incomum, pois, conforme Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo ordena a forma existencial nas sociedades e o que nela se produz. Todavia, por conceber o ato de educar, independentemente do espaço ou modalidade, como uma ação política, repensar as práticas de ensino e tentar, minimamente, não naturalizar e/ou potencializar discursos e processos mecanicistas, os quais cerceiam a autonomia intelectual e a autoria, sobretudo no trabalho com a linguagem e com a argumentação, um fenômeno vivo, é emergencial.

Partindo dessas considerações, o conteúdo apresentado pela última docente exemplifica esse movimento e um pouco mais. Isso porque não apenas alerta sobre as motivações e os impactos de um ensino de produção textual pautado em concepções cerceadoras de processos cognitivos e discursivos, mas também explica as razões pelas quais esse *modus operandi* é problemático em termos éticos e prejudiciais em níveis individuais e coletivos.

Assumimos que o conteúdo do *post* citado – direcionado aos mais de trinta mil interlocutores da professora – é sobre redação, mas não só, pois as práticas pedagógicas e metodológicas empreendidas destoam, como foi possível observar, de dinâmicas que domesticam o trabalho com a linguagem e com a argumentação e, conseqüentemente, com os indivíduos. Ao reconhecer a heterogeneidade e a dinamicidade da língua em seu espaço virtual de ensino, o discurso do perfil analisado repercute princípios discursivos e interativos referentes à linguagem. O que se mostra positivo na nossa análise, pois, retomando Bakhtin,

[i]gnorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assimilam a variedade do discurso em qualquer que seja a área de estudo da linguística leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2003, p. 282).

À vista disso, as práticas virtuais (ou não) de ensino de produção escrita são diversas e atravessadas por diferentes fatores de ordem individual, teórica, política, ideológica e cultural. Em razão disso, artificialidades e dinâmicas educativas que legitimem ou flertem com concepções de linguagem de viés estruturalista e práticas de ensino estanques, as quais atuam na domesticação do pensamento, da autoria e das capacidades argumentativas, não devem ser naturalizadas ou legitimadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja pela dificuldade de desenvolver a escrita no ambiente escolar, seja pela atração por propostas imediatistas e de formulação facilitada, muitos estudantes são seduzidos por esquemas que simplifiquem a produção de textos dissertativo-argumentativos, sobretudo para o ENEM. Nesse cenário, no qual o ensino de produção de texto nas redes sociais tem sido, em parcela expressiva de perfis educacionais, condicionado à oferta de modelos textuais prontos, aplicáveis a qualquer tema, e a argumentos e repertórios socioculturais preconcebidos, não só leitura e escrita são afetadas, mas a prática argumentativa. Contexto que se revela problemático diante da potência e da influência da argumentação na esfera coletiva e individualmente.

É esse contexto de complexidades e proporções significativas que estimulou este trabalho. Assim, ao longo dele, procuramos apresentar algumas das práticas de ensino direcionadas ao texto dissertativo-argumentativo que circulam no *Instagram* e as discrepâncias (em alguns casos, semelhanças) com orientações curriculares da BNCC, bem como as relações (ou não) com perspectivas de linguagem mais contemporâneas e de viés discursivo, as quais alicerçam o ensino de LP no país, a fim de, a partir delas, propor algumas reflexões.

Para empreender essa proposta, buscamos, *a priori*, apresentar algumas perspectivas teóricas as quais embasam as considerações aqui expostas na tentativa de estabelecer diálogos com o *corpus* – postagens relativas às formas de ensino do gênero dissertativo-argumentativo no *Instagram*. Nesse sentido, esse movimento foi pensado de modo a não restringir a teoria a um único capítulo, mas promover articulações entre os princípios teórico-metodológicos e o percurso analítico realizado nos gestos de análise ao trabalhar com as postagens selecionadas.

Diante disso, não só pela necessidade de aprofundar a análise acerca das práticas de ensino de dissertação argumentativa, mas também por reconhecermos a importância individual e coletiva da argumentação, centrar o percurso analítico nessa atividade e investigar sua concepção na BNCC e de que forma é avaliada e compreendida no ENEM possibilitou reflexões importantes. Esse movimento implica admitir que alguns aspectos, os quais sustentam e legitimam o ensino desse gênero na esfera citada, têm relações com a forma como o ENEM compreende e avalia alguns elementos da dissertação argumentativa, como a argumentação e a autoria – dois dos princípios básicos de textos que demandam a tomada de posição e a defesa de um ponto de vista.

Em síntese, ao se avaliar a autoria a partir de noções restritas à organização textual, à seleção e à interpretação de ideias, fatos e dados, e à ausência de lacunas argumentativas,

exime-se a necessidade de que o autor partilhe, de maneira mais explícita e consistente, suas visões da realidade, influenciadas por aspectos históricos, culturais e ideológicos. Essa configuração da prova, assim como os resultados dos textos considerados nota máxima, possibilita reconhecermos que os critérios estabelecidos nesse exame, indiretamente, legitimam alguns discursos e práticas de ensino no *Instagram* que prometem a nota de 900+ por meio de modelos prontos, do uso de argumentos vendidos como “coringas” ou “holísticos” e de repertórios aplicáveis a qualquer temática requisitada em provas.

Indiscutivelmente, trabalhar com o *corpus* possibilitou uma visão mais crítica a respeito de questões relativas ao ensino de produção escrita na esfera escolar e digital, sobretudo com enfoque no contexto de avaliação em larga escala. Portanto, embora as práticas de ensino discutidas se manifestem virtualmente, ao expor a adesão de jovens estudantes a soluções mecânicas para obter êxito nas provas de redação do ENEM e outros vestibulares, além dos movimentos pedagógicos e metodológicos utilizados por professores, a necessidade de nos atentarmos a esse fenômeno é imperativa, já que as incidências no contexto escolar são reais e atravessam docentes e alunos.

Dada(s) a(s) natureza(s) de como esses conteúdos têm sido trabalhados na rede social citada, não há como desconsiderar os efeitos socioeconômicos nesse processo. Diante disso, compreender essa dinâmica na esfera digital implica reconhecer como os processos envolvidos à educação são ordenados por fatores de ordem econômica e social e, não só, mas também por isso a necessidade de um comprometimento político-pedagógico de professores, principalmente daqueles cujo ensino de argumentação tem centralidade no processo formativo, como ocorre com professores de língua materna ou com aqueles que se dedicam apenas ao ensino de produção textual para o vestibular.

Bunzen (2006) ressalta que a redação foi criada na e para a escola – demonstramos aqui entender as implicações dessa natureza –, todavia, optamos por não só expor as problemáticas relativas ao ensino desse gênero escolar, mas, a partir da sua centralidade no processo formativo, encarar esse texto como um instrumento para ensinar argumentação além das atividades meramente didáticas e avaliativas. Vale a pena insistir que o trabalho com a argumentação em sala de aula, ou em espaços digitais dedicados a esse fim, não só demanda, como possibilita um alinhamento a uma educação problematizadora e emancipatória, como sublinhado por Paulo Freire e reverberada por outros estudiosos. Logo, rejeitar processos mecânicos que tolhem a autoria, a autonomia e impedem a reflexão crítica de indivíduos acerca da conjuntura em que estão inseridos e são agentes é um dos princípios basilares que deveriam orientar o ensino de produções textuais de caráter argumentativo no país.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2018.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Coordenação de tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa. [et alt] - 1 ed. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2020.

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

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (Orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Grácio Editor: Coimbra, 2016. p. 167-190.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Voločínov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, Distrito Federal, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL, **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redações Enem 2019: material de leitura, módulo 05, competência III**. Brasília: INEP, 2019.

CALABRIA, Victor Flávio Sampaio; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O conceito de autoria e a redação do ENEM: uma compreensão para a didatização do gênero escolar. **Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC**, v. 22, n. 1, p. 205-218, jan./abr. 2022.

COROA, Maria Luzia. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. **Textos dissertativos argumentativos: Subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Cebraspe, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração Editorial, 5 ed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Queroz, 1997.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. 2010. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área de conhecimento Semiótica da Comunicação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para onde vais, racionalidade argumentativa?** Coimbra: Grácio editor, 2020.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

GERALDI, José. Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, José. Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b. p. 127-131.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez, 2015. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>> Acesso em: 29 nov. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA-VAL, M. da G. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.

LEANDRO, Michel Luís da Cruz Ramos. Argumentação e autoria na redação do ENEM e o discurso do “segredo” da escrita nos cursos on-line. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Orgs.). **Educação, Linguagens e Ensino**: saberes Interconstitutivos. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021, p. 73-88.

LEBLER, Cristiane Dall Cortivo; LANES, Luiza Guimarães. **A tríade plano de texto, argumentação e autoria na redação do Enem**. Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação, p. 38-54, 2021.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento. In: LEITÃO, Selma, & DAMIANOVIC, Maria Cristina (Ed.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. p.13-46, Brasil: Pontes. 2011.

MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD, 2007? In: COSTA VAL, Maria da Graça (org.) **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 127-150.

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

MENDONÇA, Márcia e NEVES, Cynthia Agra Brito. **A Redação No Vestibular Unicamp: O Que e Como Se Avalia**, Editora da Unicamp, 2019. p. 17-36.

NOVAIS, Karina Nogueira Druve. **Argumentação na publicidade: os modos de organização dos efeitos de verdade**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2015.

ORLANDI, Eni. Pucinelli. **Discurso & leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

ORLANDI, Eni. Pucinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, Eduardo, Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org). **Discurso e argumentação: em múltiplos enfoques**. Grácio Editor, 2016.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Argumentação, autoria e ideologia: o sujeito-escolar e sua relação com a escrita. In. PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. (orgs). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos** – Natal, RN: EDUFRN, 2020.

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

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.

VIDON, Luciano Novais. **Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 41, n. 2, p. 419–432, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1169>. Acesso em: 12. nov. 2022.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – vol. 2**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44. Disponível em: www.sediar.com/publications. Acesso em 14. nov. 2022.