



O PROTAGONISMO JUVENIL NAS PRODUÇÕES DO TIPO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UM VIÉS DE LETRAMENTO E RETEXTUALIZAÇÃO

Elisângela Campos Damasceno Sarmiento¹
Fernanda Viana de Castro²
Josélia Paes Ribeiro de Souza³

RESUMO

O letramento e a retextualização configuram-se como ferramentas pedagógicas indispensáveis à proficiência escritora da Educação Básica e à competência linguística do tipo dissertativo-argumentativo, quando os estudantes do 3º ano do Ensino Médio se lançam à preparação redacional para o ENEM. Este resumo apresenta como objetivo analisar o (re) fazer do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana, durante o ano letivo de 2019, num viés de letramento e retextualização. A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo, a partir das categorias temáticas, expostas por Bardin (2011). Nesse sentido, os principais resultados sinalizaram que, com as práticas de letramento e retextualização, ocorreu um processo de evolução na produção do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana, elevando a qualidade dos níveis de coesão e coerência; informatividade (progressão de ideias em defesa de um ponto de vista) e intertextualidade (a habilidade de recorrer às diversas áreas do conhecimento), visando ao fortalecimento da argumentação. Ademais, observou-se a ascendência da linguagem formal e a melhoria de aspectos gramaticais, contribuindo para o aumento na nota da redação do ENEM, constatando, assim, que, com protagonismo, os estudantes podem alcançar uma qualidade textual que os coloque num patamar de competência escritora.

Palavras-chave: Tipo dissertativo-argumentativo, Letramento, Retextualização, Protagonismo juvenil, Ensino Médio.

¹ Mestra em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – UPE – Campus Petrolina; Professora do IFPI – Campus Paulistana, e-mail: elisceno@ifpi.edu.br;

² Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNICAP – Recife-PE; Professora do IFPI – Campus Paulistana, e-mail: prof.nanda@ifpi.edu.br;

³ Professora Mestra do IFPI – Campus Corrente, e-mail: joselia.paes@ifpi.edu.br.



INTRODUÇÃO

Considerando o universo das letras que permeia a sociedade contemporânea, as instituições de ensino, especialmente as pertencentes à Educação Básica, têm a incumbência de oferecer diversas possibilidades de contato com o contexto letrado, seja por meio de livros em sala de aula, na biblioteca da escola, através de atividades lúdicas ou mediante simulações reais de comunicação, envolvendo, assim, práticas significativas de leitura e escrita. Dessa forma, o ambiente escolar é o principal meio de acesso à cultura letrada de prestígio.

Nesse contexto, este artigo foi elaborado a partir dos resultados de um projeto de pesquisa voluntário, executado em 2019. Outrossim, esta pesquisa surgiu da necessidade de se investigar, no IFPI – *Campus* Paulistana, a proficiência leitora e escritora do tipo dissertativo-argumentativo no terceiro ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração, numa abordagem de letramento e retextualização, haja vista que, segundo os indicadores da educação nacional, essa habilidade vem sendo pouco desenvolvida na Educação Básica, desencadeando, assim, um limitado rendimento dos discentes, quando submetidos a exames que avaliam a proficiência leitora e escritora.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa teve como objetivo analisar o (re) fazer do tipo dissertativo-argumentativo dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – *Campus* Paulistana, durante o ano letivo de 2019, num viés de letramento e retextualização. A metodologia, por sua vez, caracterizou-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo, a partir das categorias temáticas, expostas por Bardin (2011).

Nesse sentido, o letramento é um processo que começa desde a aprendizagem das primeiras letras até o último suspiro de vida. É, portanto, um estado permanente de conhecer, ser e saber. Daí, a necessidade de se ter um ensino de língua materna voltado ao letramento e, em especial, ao processo de produção textual que requer um contínuo aprendizado, com vistas a atingir um elevado nível de proficiência leitora e escritora.

Desse modo, salienta-se que a retextualização é um processo de aprimoramento textual. Assim sendo, agrega um valor incomensurável no processo de competência comunicativa, configurando-se como um tópico de suma relevância ao alcance da proficiência leitora e escritora dos alunos da Educação Básica.

Como principais resultados, pode-se sinalizar que, com as práticas de letramento e retextualização, ocorreu um processo de evolução na produção do tipo dissertativo-



argumentativo dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana, elevando a qualidade dos níveis de coesão e coerência; informatividade (progressão de ideias em defesa de um ponto de vista) e intertextualidade (a habilidade de recorrer às diversas áreas do conhecimento), visando ao fortalecimento da argumentação. Ademais, observou-se a ascendência da linguagem formal e a melhoria de aspectos gramaticais, contribuindo para o aumento na nota da redação do ENEM, constatando, assim, que, com protagonismo, os estudantes podem alcançar uma qualidade textual que os coloque num patamar de competência escritora.

Portanto, uma pesquisa nessa linha assenta-se como ponto de partida à conquista de novos e melhores índices de produção textual pelos alunos do IFPI – *Campus* Paulistana que se submetem, anualmente, à prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que, para o seu entendimento, é necessária uma vasta interpretação dos dados coletados. Para tanto, a metodologia assenta-se num estudo de caso a partir de uma amostra textual que foi submetida a cinco etapas, a saber: produção de rascunho / produção definitiva / correção/ retextualização / revisão final, fundamentadas em Soares (2010) e Marcuschi (2010), considerando nove temas produzidos por 24 alunos nos cinco estágios acima, totalizando 1.080 análises textuais.

Ressalta-se que o referido estudo de caso foi realizado com todos os alunos (24), regularmente matriculados no 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração, em 2019, sendo aplicada, posteriormente, a essa amostra uma “análise de conteúdo”, levando em conta as categorias temáticas, segundo Bardin (2011), bem como os critérios de textualidade, expostos por Beaugrande e Dressler (1981).

Salienta-se que, no processo da análise das produções desenvolvidas pelos alunos, foram observados os seguintes critérios, categorias temáticas ou princípios, descritos por Beaugrande e Dressler (1981), a saber: aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, situacionalidade (linguagem formal, correção gramatical), coesão e coerência. Acrescenta-se, ainda, que os supracitados princípios, expostos por Beaugrande e Dressler (1981), estão inter-relacionados aos cinco critérios (linguagem formal; estrutura do tipo dissertativo-argumentativo, repertório sociocultural produzido, alusão às diversas áreas



do conhecimento; seleção, organização e autoria dos argumentos; diversidade e uso correto dos conectivos; proposta de intervenção detalhada e articulada ao texto) definidos pelo ENEM, com vistas à avaliação das redações do Exame Nacional do Ensino Médio.

Portanto, com esse percurso metodológico, pretende-se contribuir para a conquista da proficiência escritora dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana, calcada nos contributos do letramento e da retextualização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Soares (2010), o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.

Assim, a palavra letramento surgiu há pouco tempo porque antes era dada a importância somente à família da palavra alfabetização, como: alfabetizar, analfabetismo, alfabetizado e alfabetizando; mas com o passar do tempo notou-se que o termo alfabetizado nomeia apenas as pessoas que aprenderam a ler e a escrever. E depois especialistas das ciências linguísticas e da educação foram percebendo que estava faltando um vocabulário que fosse além do significado alfabetizado, ou seja, algo que nomeasse as pessoas que fizessem o uso da prática da leitura e da escrita. Portanto, com o surgimento desse fato, foi cunhada a palavra letramento.

Desse modo, letramento é uma palavra, cujo conceito está em evidência no cenário atual da educação. Para Soares (2004), o termo pode ser entendido como o processo de apropriação da cultura escrita, fazendo uso real da leitura e da escrita como práticas sociais.

O letramento também pode ser definido como “o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial”. (KIRSCH & JUNGEBLUT, 1990 *apud* SOARES, 2004, p.109).

Sendo assim, conforme afirma Soares (2004), além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, a escola deve proporcionar atividades que visem ao letramento: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras situações comunicativas que fazem parte do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, para ocorrer o letramento, torna-se necessária uma



educação de qualidade para todos, pautada na diversidade de leitura e escrita proposta durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse panorama, a leitura e a escrita são duas habilidades indissociáveis e imprescindíveis ao processo de letramento. A todo instante, o usuário da língua pode ampliar o nível de leitura e escrita através da relação dialógica que se estabelece com os diferentes gêneros textuais, sejam eles: não verbais ou verbais. Neste último caso, a retextualização é de suma importância para o aprimoramento da escrita.

Sob tal perspectiva, a retextualização apresenta-se, atualmente, entre estudiosos, de acordo com Dell' Isola (2007), como proposta de modelo de sequência didática para o estudo de gênero. No campo de estudos linguísticos, no Brasil, foi empregado pela primeira vez em 1993, para fazer referência à tradução de uma língua para outra. Hoje, o termo “retextualização” recobre pelo menos três procedimentos: a tradução (KOCH e TRAVAGLIA, 1993); a transcrição/transcodificação (ABAURRE et al, 1995); e a adaptação/transformação de textos das modalidades oral e escrita (MARCUSCHI, 2010).

Segundo Marcuschi (2010, p. 49), deve-se fazer a distinção entre transcrição e adaptação para se chegar à natureza do que é retextualização. A ‘transcrição’, para o autor, não interfere na natureza do discurso em termos de linguagem e de conteúdo, constituindo, portanto, a primeira fase da retextualização; ao passo que a ‘adaptação’, chamada propriamente de retextualização, interfere na forma e na substância tanto da expressão quanto do conteúdo.

Nesses termos, a retextualização, segundo Colares (2001, p. 103), por um lado pode “na sua tessitura textual interpretar, substituir, omitir, selecionar itens léxicos, sintáticos, estilísticos, transformar discurso direto ou indireto. E, por outro lado, pode revelar aspectos relevantes do evento particular no qual os enunciados foram produzidos, isto é, o funcionamento da língua”.

Desse modo, Matencio (2002, p. 104), em sentido amplo e próximo a Marcuschi (2010), toma a retextualização como uma atividade de produção textual que se constrói a partir de um texto ou mais textos-base, que são tomados como objeto de sumarização, descrição e/ou reflexão num outro texto.

Essa ação, segundo o autor, implica, portanto, um trabalho do sujeito sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas flagradas no(s) texto(s)base, uma vez que serão projetadas em uma nova situação de interação, na qual se manifesta mudanças de propósito comunicativo em relação ao(s) texto(s)base.



Nessa linha de raciocínio, destaca-se que as versões (retextualizações) das redações produzidas pelos alunos contemplados com este projeto serão analisadas, conforme os sete fatores de textualidade (aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, situacionalidade, coesão e coerência), expostos por Beaugrande e Dressler (1981), associados, também, aos cinco critérios (linguagem formal; estrutura do tipo dissertativo-argumentativo, repertório sociocultural produzido, alusão às diversas áreas do conhecimento; seleção, organização e autoria dos argumentos; diversidade e uso correto dos conectivos; proposta de intervenção detalhada e articulada ao texto) de avaliação das redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Assim sendo, para se desenvolver o processo de letramento em sala de aula à luz da retextualização, tendo como ponto de partida o tipo dissertativo-argumentativo, o professor precisará de uma boa formação (inicial e continuada), tendo em vista a realização de um trabalho pedagógico eficiente com enfoque no estímulo às práticas de leitura e escrita, a fim de formar leitores e escritores proficientes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num primeiro momento, far-se-á uma análise de conteúdo, observando as cinco etapas que se seguem, considerando-as como categorias temáticas, a saber: produção de rascunho / produção definitiva / correção/ retextualização / revisão final

Em se tratando da comparação entre os textos rascunhados (primeira versão) e os textos definitivos (prontos para entrega ao professor – segunda versão), observou-se que houve significativo aprimoramento do vocabulário, evitando a repetição de algumas palavras desnecessárias. Verificou-se, também, acréscimo de vírgula, acento e, ainda, mudança de escrita de algumas palavras, representando, assim, um repensar e aperfeiçoamento da própria linguagem. Ressalta-se que esse mecanismo ultrapassa o campo da metalinguagem, pois não é um procedimento mecânico e de memorização, mas um processo intralinguístico que requer uma reflexão sobre a cultura letrada de prestígio, visando, pois, atingi-la mediante a ativação mental, que busca recuperar conhecimentos linguísticos anteriormente construídos, para usá-los adequadamente nas diversas situações de comunicação social.

Conforme Habermas (1999), a atividade de linguagem permeia três “mundos representados”: o mundo objetivo (ambiente físico), o mundo social (organização das tarefas) e o mundo subjetivo (autorreflexão, relação entre indivíduo e sua tarefa). Desse modo, quando o aluno escreve o seu texto numa folha de rascunho, o mundo objetivo (ambiente físico) é



informal, o que favorece a criação espontânea, sem a tensão do mundo social, pois essa versão de texto não será submetida ao crivo de um especialista da língua, desencadeando, assim, uma organização da atividade de linguagem e da ação do comportamento humano frente à linguagem bem mais descontraída que a produção num suporte de folha definitiva. Daí, o mundo subjetivo (a autorreflexão do aluno frente à atividade e à ação de linguagem) apresenta-se também mais livre, menos preso às convenções formais.

Por outro lado, quando o aluno escreve o seu texto numa folha definitiva, os “mundos representados” se transformam. O mundo objetivo (ambiente) torna-se formal, o que prende o aluno às convenções formais da língua, aos critérios de textualidade, à estrutura e às características do gênero ao qual foi solicitado, tendo em vista a efetivação da situação comunicativa em jogo. Nesse sentido, o mundo social é tenso, pois o aluno organiza sua atividade de linguagem a partir de uma ação que requer uma organização rígida e criteriosa, visto que um especialista da língua irá avaliá-lo, com vistas a enquadrá-lo ou não na norma vigente. Assim, o mundo subjetivo (a autorreflexão do aluno frente à atividade e à ação de linguagem) configura-se de maneira sistemática e controladora, buscando inserir-se no padrão de cultura letrada de prestígio, para que a sua linguagem seja aceita e reconhecida como tal.

Após a correção dos textos pela professora de Língua Portuguesa – terceira versão, constatou-se o “olhar” de um especialista. Dessa etapa, inferiu-se que as produções textuais ainda precisavam ser bastante aprimoradas. Foram evidenciados desvios de concordância, crase, pontuação, regência, além da percepção do uso de conectores inadequados, comprometendo a coesão de orações, períodos e parágrafos.

Através do processo de retextualização (adaptação do texto, visando ao aprimoramento), observou-se que as produções textuais estavam mais próximas da cultura letrada de prestígio, confirmando, assim, a importância dessa atividade para o constante aperfeiçoamento da escrita.

Depois da produção retextualizada – quarta versão, procedeu-se ao que se chamou, nesta pesquisa, de revisão final – quinta versão. Caracterizou-se, assim, como uma última análise do professor quanto à correção do que foi apontado como desvio da cultura letrada de prestígio, para que os alunos, realizando a etapa da retextualização, pudessem internalizar as alterações sugeridas e, desse modo, utilizá-las, convenientemente, nos diversos eventos de interação social.

Nesse contexto, vale acrescentar que, no processo de retextualização das produções desenvolvidas pelos alunos, foram observados oito critérios, a saber: correção gramatical, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, situacionalidade, coesão e



coerência, tratou-se, também, de associá-los às cinco competências exigidas na redação do ENEM: competência 1 – linguagem formal e correção gramatical; competência 2 – pertinência ao tema, repertório sociocultural, estrutura do tipo dissertativo-argumentativo e menção às diversas áreas do conhecimento; competência 3 – seleção e organização de ideias em defesa de um ponto de vista, expressando-se com autoria; competência 4 – uso correto e diversificado de conectivos, a fim de garantir a coesão textual; competência 5 – proposta de intervenção, detalhada e articulada à discussão dos parágrafos anteriores.

Nessa perspectiva, a correção gramatical e a situacionalidade associam-se à competência 1 da redação do ENEM, que se configura como a habilidade mais complexa (de acordo com as observações feitas até então), tendo em vista o alcance da excelência escritora. Ressalta-se que, ao final da pesquisa, dos 24 alunos-participantes, 7 estudantes alcançaram a excelência, obtendo notas na casa dos 900 (900 a 960), conforme o resultado do ENEM, realizado em 2019; 14 discentes ficaram na casa dos 800 (800 a 880); 2 alunos na casa dos 700 (720 e 780) e somente uma estudante foi enquadrada no nível mediano (640). Nesse ínterim, os dados obtidos reverberam a importância de um trabalho pedagógico, assentado no letramento e na retextualização como alternativas à busca pela proficiência escritora dos discentes do 3º ano do Ensino Médio.

Entretanto, embora o resultado tenha sido satisfatório, o nível formal e o uso adequado das regras gramaticais ainda se caracterizam como objetivos árduos de serem atingidos, uma vez que, em todos os textos analisados, ocorreram alguns desvios, sejam eles de pontuação, regência, crase, concordância verbal ou acentuação gráfica, carecendo, assim, de uma maior atenção para esses tópicos da língua, a fim de favorecer o processo da excelência linguística.

Vale ponderar, também, que a situacionalidade, segundo Beaugrande e Dressler (1981), integra um dos fatores pragmáticos da textualidade e representa a pertinência e a relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. Em outras palavras, é a adequação textual à situação sociocomunicativa. Logo, se o contexto de produção é formal e exige o nível culto de linguagem, assim o produtor deve expressar-se, com vistas a atingir a competência linguística.

É importante destacar que a informatividade e a intertextualidade, fatores pragmáticos da textualidade, relacionam-se às competências 2 e 3 da redação do ENEM, já que a alusão às diversas áreas do conhecimento e a conquista da autoria, respectivamente, remetem à progressão de ideias, sempre acrescentando novidades e ao diálogo com outros textos que incrementam o tema em discussão e o tornam mais atraente e significativo.



Para Costa Val (1994), um texto menos previsível é mais informativo, visto que a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente. Daí, é recomendável sair da previsibilidade, de clichês e de argumentos óbvios, a fim de alcançar a autoria, ou seja, debater o tema com marcas de ineditismo. A referida autora também discorre sobre a intertextualidade, que sinaliza a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro (s) texto (s). Posto isso, corrobora-se a importância da articulação com outras áreas do saber, com o intuito de o discurso tornar-se bem fundamentado e relevante.

Retomando o desenvolvimento discente (3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração – 24 alunos-participantes), observa-se que, na competência 2 da redação do ENEM, quanto ao item “estrutura do tipo dissertativo-argumentativo”, todos os alunos o seguem adequadamente (introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção); em se tratando do “repertório sociocultural”, que indica um vocabulário culto, formal, diversificado e pertinente à temática, somente 12 alunos estão na excelência desse nível; no aspecto de recorrer às “diversas áreas do saber”, constatou-se que 18 alunos galgaram o patamar de excelência, apresentando/discutindo, pelo menos, três ramos do conhecimento (história, geografia, filosofia, sociologia, literatura e documentos legais), defendendo, assim, pontos de vista em consonância com o conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade.

Sendo assim, práticas de leitura e escrita devem ser fomentadas não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas do currículo escolar, a fim de que os discentes, apropriando-se do conhecimento de diversas áreas, possam articular essas informações/conhecimentos aos diversos temas sociais/econômicos/políticos/ambientais/culturais que permeiam a realidade em que estão inseridos.

Verifica-se que, na competência 3 da redação do ENEM, quando versa acerca da seleção e organização de ideias em defesa de um ponto de vista, expressando-se com autoria, apenas 5 alunos atingiram a excelência; 16 estudantes apresentaram indícios de autoria e 3 discentes ainda utilizaram argumentos previsíveis ou até inovadores, todavia mal organizados, sendo indicada, portanto, uma intensificação pedagógica concernente à promoção de atividades leitoras e escritoras que elevem a eficiência linguística nesse quesito.

Pondera-se que, no que tange à coerência, vista por Beaugrande e Dressler (1981) como o aspecto semântico do texto, responsável por conceder sentido e significado ao que se produz, é válido afirmar que 21 alunos alcançaram a excelência e apenas 3 estudantes apresentaram algum (ns) trecho (s) confuso (s).



Na competência 4 da redação do ENEM, entendida como o aspecto formal do texto por se tratar da concatenação de períodos e parágrafos, identificou-se que 17 discentes conquistaram a excelência; 6 alunos, um nível bom e apenas 1 discente, um estágio mediano. Desse modo, práticas de leitura e escrita devem ser incitadas em sala de aula e em outros espaços educativos, além da realização de atividades orais e escritas, que desenvolvam a coesão textual, a fim de elevar os conhecimentos dos estudantes quanto aos mecanismos de encadeamento redacional.

No que se refere à competência 5 da redação do ENEM, que consiste na elaboração de uma proposta de intervenção, detalhada e articulada à discussão dos parágrafos anteriores, pode-se afirmar que 12 alunos atingiram a excelência; 9 estudantes, um nível bom e somente 3, um estágio mediano, revelando, assim, que os discentes analisados buscaram desenvolver uma visão crítica e propositiva ante à problemática discorrida.

Salienta-se que os critérios pragmáticos de textualidade: intencionalidade e aceitabilidade, discutidos por Beaugrande e Dressler (1981), expressam, respectivamente, o empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os seus objetivos numa determinada situação comunicativa; a expectativa do receptor de que o texto seja coerente, coeso e relevante, propiciando, assim, condições de adquirir, a partir de sua leitura, informações diversas.

Nesse sentido, frisa-se que 21 discentes percorreram o caminho da coerência e da coesão, com vistas a corresponderem aos seus objetivos e às expectativas do (s) leitor (es) de suas respectivas produções escritas. Em contrapartida, 3 estudantes demonstraram fragilidades nesses aspectos, necessitando, pois, de outras intervenções pedagógicas, com vistas a superarem limites linguísticos e avançarem na proficiência escritora.

Ademais, é válido acrescentar que, a partir do resultado das notas da redação do ENEM de 2019, pôde-se reverberar a eficácia da metodologia de trabalho, descrita acima, visto que a respectiva turma (3º ano do Curso Técnico em Mineração) alcançou um significativo resultado.

Diante dessas considerações, coaduna-se a relevância das práticas de letramento e retextualização (várias versões de textos - aprimoradas pelo próprio produtor e por um especialista da linguagem) como mecanismo de acesso à cultura letrada de prestígio, uma vez que quanto mais um texto é reconstruído formalmente tanto mais se aperfeiçoa no nível culto de linguagem, tendo em vista a “aceitabilidade” do interlocutor-leitor e o alcance do objetivo (“intencionalidade”) do interlocutor-produtor nos inúmeros eventos de interação social e, especialmente, nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a consecução deste projeto de pesquisa, constatou-se a elevação da proficiência leitora e escritora dos alunos contemplados com este projeto, considerando o planejamento e o desenvolvimento do tipo dissertativo-argumentativo, as práticas sociais de letramento, a retextualização, os fatores de textualidade, expostos por Beaugrande e Dressler (1981), bem como os critérios de avaliação da redação do ENEM.

Portanto, os impactos linguísticos, em decorrência da realização desta metodologia de pesquisa, foram bastante significativos ao serem observados os processos de progressão textual, correção gramatical, coesão e coerência nos textos produzidos pelos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – *Campus* Paulistana.

Além disso, pôde-se observar, no resultado geral das notas de redação do ENEM 2019, um bom nível de proficiência escritora dos alunos que participaram desta pesquisa. Com isso, muitos deles puderam adentrar para a Educação Superior, o que simboliza uma perspectiva de ascensão socioeconômica e reconhecimento social.

Por conseguinte, é recomendável ao campo científico das letras outras pesquisas dessa natureza, tendo em vista a corroboração / refutação / aprimoramento dos dados obtidos até então, tendo em vista a relevância da aplicação e análise de metodologias eficazes para o processo de ensino e aprendizagem da escrita do tipo dissertativo-argumentativo no Ensino Médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. et al. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de refacção textual.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1981.

COLARES, Virgínia. **Estratégia de retextualização:** um estudo de caso da TD N° 0201/FO2A. *Interlocuções*, Recife, v. 1, n. 2, p. 100240, jul. – dez. 2001.

COSTA VAL, M. da. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.



DELL' ISOLA, Regina Lúcia. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Comentários à Ética do Discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.