

“ENEMTRELINHAS” – UMA AÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO PIBID LETRAS PORTUGUÊS

Amanda Aquino Teixeira ¹
Anna Sophia da Silva Nunes ²
Lylliam Rodrigues da Cruz ³
Lindinalva Zagoto Fernandes ⁴

RESUMO

Este artigo configura-se como um relato de experiência de um projeto de produção textual desenvolvido no interior do PIBID Letras Português, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, denominado “ENEMtrelinhas”, que tem como objetivo desenvolver habilidades de escrita para a redação do ENEM. O projeto é desenvolvido em uma escola estadual de Cuiabá e aplicado a alunos do ensino médio. Entendendo a redação como gênero textual (Prado; Morato, 2016) e este como objeto básico para o ensino de língua materna, tomam-se como referenciais teórico-metodológicos os pressupostos dos estudos do letramento (Rojo, 2004; Motta-Roth, 2006) e da pedagogia dos gêneros textuais, com incursões nos trabalhos de didatização dos gêneros realizados na Escola de Sidney (Rose; Martin, 2012) e na Linguística Textual, especificamente na noção de planificação do texto (Adam, 2008, 2011, 2019). Os procedimentos metodológicos envolvem o reconhecimento do gênero, a desconstrução, a produção coletiva guiada, a planificação e a produção individual, bem como a revisão/reescrita e o aperfeiçoamento do texto produzido. Os resultados parciais indicam avanços na organização textual e na apropriação das características do gênero pelos alunos, demonstrando a relevância de trazer à consciência aspectos do processamento escrito do texto e de oportunizar práticas de escritas situadas; por outro lado, mostram o desafio em manter a frequência regular e o engajamento dos participantes em todos os encontros, devido a fatores de diferentes ordens. Tais demonstrações já permitem afirmar que o desenvolvimento do projeto tem sido uma experiência reveladora tanto da complexidade que envolve o ambiente educacional e o processo de construção dos objetos de conhecimento, quando da oportunidade de autoconhecimento e reflexões sobre o conhecer, o fazer e o ser professor.

Palavras-chave: Produção de texto, redação do ENEM, Projeto.

¹ Graduanda do Curso de Letras Português/Inglês – Licenciatura da Universidade Federal - UFMT, amanda.aquinoteixeira@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Letras Português/Inglês – Licenciatura da Universidade Federal - UFMT, annasophiasn20@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Letras Português – Licenciatura da Universidade Federal - UFMT, lylliamrodriguescruz@gmail.com;

⁴ Orientadora - Professora doutora - Instituto de Linguagens - UFMT, lindinalva.fernandes@ufmt.br.

INTRODUÇÃO

A produção de textos é um dos eixos estruturantes da área de Língua Portuguesa, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e deve assumir centralidade no ensino, uma vez que é por meio de textos que interagimos na sociedade. A BNCC destaca a produção de diferentes gêneros como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, em especial a comunicação e a cultura digital. Isso porque os textos são formas de cognição social e permitem ao homem organizar cognitivamente as suas experiências no mundo.

Para o referido documento, a abordagem do texto deve ser progressiva nos níveis de ensino, construindo habilidades de produzir diferentes gêneros com vistas à interatividade e à autoria, elementos fundamentais para a formação de cidadãos autônomos e críticos. Nesse sentido, espera-se que, ao chegar ao ensino médio, os alunos tenham capacidade de produzir textos recorrentes na sociedade. Porém, os exames nacionais e internacionais de letramento têm demonstrado que a situação do Brasil não tem sido satisfatória. Pelo contrário, no ENEM de 2024, o índice de candidatos com nota mil na redação foi ínfimo. Embora percebamos alguns esforços de trabalho didático para com a produção escrita, ainda há obstáculos a serem enfrentados para que a produção textual seja efetiva e significativa para os estudantes.

Tornar a prática textual efetiva e significativa envolve o redirecionamento dos procedimentos didáticos, que concebem a escrita unicamente como o domínio de um "sistema notacional, de fixação/representação das unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas)" (Gouveia, 2014, p. 3), perspectiva historicamente construída e ainda cristalizada no ambiente escolar, à adoção de uma pedagogia da escrita que considere também o domínio de "técnicas de produção de textos cultural e situacionalmente adequados aos contextos de uso, neles reconhecendo pertinência, adequação e qualidade" (Gouveia, 2014, p. 3). Nesse sentido, o ensino da produção textual está diretamente vinculado ao uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais e envolve processos cognitivos de reflexão, planejamento e revisão, contemplando o desenvolvimento da criatividade, da argumentação e da capacidade de expressão dos alunos para atingir diferentes propósitos.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Procurando trazer um pouco dessa perspectiva, empreendemos o subprojeto intitulado “ENEMtrelinhas”, que tem como objetivo proporcionar situação autêntica de produção de texto argumentativo, conforme exigido pelo ENEM. O subprojeto tem sido desenvolvido em uma escola estadual de Cuiabá com alunos do ensino médio e faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de Português, do Instituto de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Assim, o objetivo deste artigo é relatar as experiências vivenciadas no subprojeto.

Tomamos como referência os estudos do letramento, que concebe a leitura e a escrita como práticas sociais (Rojo, 2004; Motta-Roth, 2006), a pedagogia baseada em gêneros da Escola de Sydney (Martin, Rose, 2012), que fornece subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com os gêneros textuais e sua produção e a Linguística Textual, especialmente, a noção de plano de texto (Adam, 2008, 2011, 2019). Tais perspectivas estão alinhadas à concepção de linguagem adotada pela BNCC, que direciona o ensino de língua materna a partir práticas de linguagem, não tomadas com um fim em si, mas trabalhadas em "práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem" (Brasil, 2018, p. 71).

Para relatar a experiência, nas próximas seções, apresentamos o subprojeto e seu apoio teórico-metodológico; os resultados parciais e sua discussão; as considerações finais e, por último, listamos as referências utilizadas.

O SUBPROJETO “ENEMTRELINHAS” E O APOIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O subprojeto “ENEMtrelinhas” é uma ação do PIBID Letras Português, do curso de Letras do Instituto de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Está sendo desenvolvido na Estadual Tancredo de Almeida Neves, com alunos do ensino médio, e tem como foco a produção da redação do ENEM. A referida escola atende a alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de comunidades diversas e enfrenta desafios no ensino de leitura e escrita, também porque muitos alunos chegam para cursar o sexto ano apresentando sérias deficiências de alfabetização⁵.

⁵ O PIBID Português também oferta o subprojeto “Recomposição da aprendizagem: leitura, escrita e caligrafia” na tentativa de preencher as lacunas advindas da alfabetização.



No início da imersão na escola, o professor-supervisor do PIBID solicitou apoio nas atividades de produção textual, pois os alunos apresentavam dificuldades em organizar informações e reuni-las em textos, e alguns pretendiam prestar o exame ENEM. Além disso, a rotina escolar não possibilitava a priorização sistemática do ensino da escrita argumentativa, conforme exigida pelo exame. Então, em acordo com a coordenadora do PIBID, foi planejado o “ENEMtrelinhas”, com o propósito de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e argumentação dos estudantes para realizar com sucesso a redação do ENEM.

Nos encontros formativos com a coordenadora do projeto, foi-nos apresentada a pedagogia dos gêneros da Escola de Sydney; sobre a qual fizemos leituras e discussões para conhecimento de seus pressupostos e atividades para aprimorar tais conhecimentos. Na verdade, alguns pibidianos já conheciam essa pedagogia, pois a coordenadora adota a metodologia em suas aulas na graduação. Com esse conhecimento sedimentado, elaboramos possíveis atividades de práticas de leitura e produção textual que permitissem a compreensão da redação, de sua forma e dos recursos linguísticos adequados para atingir os propósitos do texto.

Assim, o subprojeto ENEMtrelinhas iniciou-se em março de 2025 e os encontros com os alunos ocorrem no contraturno das aulas, duas vezes por semana. Para a implementação do subprojeto, elaboramos cartaz de divulgação, folders e disponibilizamos um formulário no *googleforms* para inscrições. Organizada a turma, no primeiro dia, realizamos uma interação diagnóstica para que os estudantes pudessem expressar seus conhecimentos e suas dificuldades com o texto, e a partir daí, elaboramos material didático com ênfase nas necessidades apresentadas. As atividades foram inspiradas na pedagogia do gênero, seguindo os procedimentos didáticos estabelecidos pelo ciclo de ensino e aprendizagem, proposto por tal pedagogia.

A pedagogia baseada em gêneros (PG) tem sua origem em programas e projetos de leitura e escrita baseados em gênero para alfabetizar alunos de escolas desfavorecidas em Sydney, Austrália, desenvolvidos no final da década de 1970, por Martin, Rothery, Christie e Rose, com o objetivo de capacitar o aluno a escrever com sucesso os textos demandados pela escola. Os trabalhos alcançaram notoriedade na década de 1980 e ficaram conhecidos como pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney. Hoje, a PG é reconhecida internacionalmente, contando com um número expressivo de aplicações e adaptações do modelo ao redor do mundo.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

A PG fundamenta-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1985), abordagem de natureza semiótico-social, que concebe a língua como um sistema multifuncional no qual fazemos escolhas para dar significado às nossas experiências. Esses significados são indissociáveis do contexto cultural e situacional em que os textos são produzidos, pois a relação entre eles é dialética: ao mesmo tempo em que a organização sócio-semântica de um contexto impõe certas restrições na produção de um texto, este reflete de modo mais ou menos objetivo aquele a que pertence (Halliday, 1985). Assim, para a LSF, o contexto cultural determina as características típicas das convenções socioculturais do fenômeno linguístico, resultando no gênero de texto que, por sua vez, traz o registro do contexto situacional em que é produzido, ou seja, da situação específica de comunicação. O registro é constituído de três variáveis: o campo do discurso, que se refere ao assunto do qual trata a interação/texto; as relações, que se referem aos papéis desempenhados pelos interlocutores engajados na interação/texto; e modo do discurso, que está relacionado à organização da linguagem no texto, isto é, como o produtor organiza as informações de forma coesa e coerente para atingir os objetivos aos quais se destina (Eggins, 2004).

Transpusemos esses princípios para o subprojeto ENEMtrelinhas, entendendo o ENEM como parte do contexto cultural, uma vez que o exame é nacional, aplicado pelo sistema educacional brasileiro e tem como finalidades a avaliação individual de desempenho e a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante ao final do ensino médio; a criação de referências para o aprimoramento do currículo do ensino médio; a utilização da pontuação para o acesso à educação superior em instituições federais ou não; e o acesso a programas do governo de financiamento ao estudante da educação superior (Brasil, 2018). A redação é o gênero que emerge desse contexto e de suas convenções: é a parte discursiva do exame e se configura como uma produção de um "texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política" (DAEB, 2024).

A concepção de gênero é cara à Escola de Sydney e imperativa à PG. Martin (2009), um dos fundadores da PG, concebe os gêneros como “processos sociais organizados em etapas e orientados para um objetivo” (Martin, 2009, p.13). Segundo o autor, o processo é social porque os gêneros são o artefato pelo qual os membros de uma cultura organizam a linguagem para se comunicarem; “organizados em etapas” porque esses membros utilizam mais de uma etapa de significado para atingir seus propósitos comunicacionais; e “orientado a

objetivos” porque são usados pelos membros para realizar coisas com a linguagem e alcançar seus propósitos. As etapas referem-se aos passos estruturais previsíveis percorridos pelo gênero para alcançar seus objetivos; já as fases são incluídas nas etapas e relacionam-se aos passos variáveis, que são responsáveis pelo conteúdo do texto no decorrer do desenvolvimento de sua estrutura. Esse entendimento possibilitou a investigação dos gêneros de aprendizagem exigidos pelo currículo escolar do ensino fundamental de Sydney⁶, resultando em um mapeamento dos propósitos comunicativos dos gêneros e no agrupamento dos textos em “Família de Gêneros” (Rose, 2015, p. 2). Foram identificados três propósitos globais: envolver, informar e avaliar. O propósito de avaliar – que é o que nos interessa aqui – foi agrupado em duas famílias: argumentos e respostas a textos. Os argumentos são usados para negociar posições em torno de questões sociais; assim, o produtor se posiciona como um analista, devido à necessidade de avaliar, concordar ou refutar argumentos (Rose; Martin, 2012, p. 176).

Seguindo essa concepção, tomamos a redação do ENEM como um gênero cujo propósito consiste na demonstração pelo aluno de competências e habilidades que viabilizem o seu ingresso na educação superior. Tais competências se referem ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; à compreensão da proposta de redação e adequação ao texto dissertativo-argumentativo em prosa; à seleção, organização, relação e interpretação de fatos e argumentos para defender um ponto de vista; à demonstração de conhecimento linguístico para a construção coesa da argumentação; e à elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Em termos de registro, esse gênero traz como variáveis: o campo, constituído pelo assunto/tema definido para o exame; as relações estabelecidas, que compreendem os papéis de examinador e de candidato/produtor do texto; e o modo, compreendendo a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Em termos estruturais, a redação é constituída pelas seguintes etapas e fases: Tese⁷, com as fases

⁶ O desenvolvimento da PG foi progressivo correspondendo a três fases distintas, porém complementares. A primeira correspondeu à implementação de dois projetos: *Writing Project* (Projeto de escrita) e *Language as Social Power* (Línguagem e poder social). A segunda fase correspondeu ao desenvolvimento do projeto *Write it Right* (Escrever certo). A terceira fase foi marcada pelo programa *Reading to learn* (Ler para aprender), e o foco foi estendido para o ensino da leitura, reconhecendo-a como fundamental para a escrita e para na aprendizagem dos conteúdos escolares. Nesta fase, foram incorporadas a teoria da aprendizagem de Vygotsky e a teoria da sociologia educacional de Bernstein.

⁷ Martin (2009) estabelece a inscrição de iniciais maiúsculas para indicar as etapas de um gênero.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

“contextualização/problematização” do assunto e “tese/posicionamento” sobre o assunto; Argumentos, com as fases: “argumento 1” e “apoio ao argumento 1”, “argumento 2” e “apoio ao argumento 2”; Reiteração, com as fases “retomada do assunto ou posicionamento”; e “proposta” com os elementos ação e indicação e especificação do agente, meio de realização da ação e finalidade da ação.

Para subsidiar o trabalho didático, a PG também elaborou um ciclo de ensino e aprendizagem (CEA), que consiste em diferentes estratégias pedagógicas, com o objetivo de tornar explícito o ensino do gênero e possibilitar a aprendizagem por todos os alunos, independentemente do nível de instrução e formação. O CEA está composto pelas seguintes etapas: preparação para a leitura, compreendendo o reconhecimento do gênero e sua desconstrução; construção conjunta, com o professor sendo “escriba” da produção coletiva pelos alunos, e reescrita conjunta; construção individual, com a produção escrita autônoma pelo aluno e reescrita. A metodologia do CEA é fundamentada na perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem, que considera a aprendizagem como um processo dinâmico e colaborativo, no qual o professor atua como um mediador na construção do conhecimento pelo aluno, valorizando o diálogo e as atividades em grupo. Diferentemente de outras tendências pedagógicas, a PG vê o papel do professor como central no processo de aprendizagem, conduzindo o aluno em todas as etapas da construção do conhecimento até sentir-se seguro para realizar individualmente as suas produções.

O ENEMtrelinhas também utilizou o CEA, seguindo todos os procedimentos didáticos indicados e acrescentando a etapa “planificação” em todas as demais. O CEA ficou assim configurado no subprojeto:

- a) preparação para a leitura (ou desconstrução do gênero), que envolveu três fases: a leitura detalhada de redações nota 1000 no ENEM, com reconhecimento do gênero em termos de propósito, estrutura e adequação da linguagem; desconstrução de sua estrutura, com explicitação das etapas e fases e dos recursos léxico-gramaticais utilizados, isto é, dos padrões de significado instanciados, a fim de sistematizar conhecimentos sobre o campo, as relações e o modo do texto estudado; e a planificação, com o plano do texto desconstruído;
- b) construção conjunta, que correspondeu também a três fases: planificação coletiva, com plano do texto a ser produzido; a produção coletiva do texto e a reescrita coletiva, aperfeiçoando o texto. Nesta etapa, os alunos contribuíram oralmente com suas ideias e nós, pibidianas, transformamo-nas em linguagem escrita, incorporando informações-chave



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

relacionadas às etapas e às fases da estrutura textual e utilizando os recursos linguísticos necessários à construção, por meio de questionamentos sobre a adequação da linguagem ao gênero e à situação que o envolve;

c) escrita independente (ou individual), que envolveu três fases: planificação do texto, com o plano do texto a ser produzido, produção individual e reescrita individual. Fazendo parte da produção individual, houve a avaliação do texto por nós ministrantes, o que direcionou à reescrita do texto, atentando-se para o aperfeiçoamento do uso dos padrões de linguagem.

A todas as etapas perpassou a mediação para construção do campo, reconhecendo o que os alunos já sabiam sobre o assunto e construindo um contexto compartilhado em preparação para o trabalho com o gênero.

Importa explicitar, agora, o conceito de planificação e de plano de texto (Hayes; Flower, 1980; Adam, 2011; 2019), utilizado nos trabalhos do subprojeto. Hayes e Flower (1980), estudando as operações mentais ativadas no processo de escrita, afirmam que a todo texto subjaz um plano, que pode ser entendido tanto no sentido funcional como operacional. Segundo os autores, a planificação é a constituição de uma representação interna dos conhecimentos mobilizados para a produção de um determinado texto, tendo a função de selecionar informações pertinentes ao seu propósito e organizá-las semanticamente, envolvendo reflexão sobre o tópico a ser discutido, desenvolvimento de um esboço, produção de parágrafos ou frases e estabelecimento de relações entre essas partes, o que pode ser materializado por um plano de texto, o qual pode se configurar de diferentes formas. Para Adam (2011), “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis” (Adam, 2011, p. 254). O autor argumenta que os planos de texto “desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido” (Adam, 2008, p.255), sendo um princípio organizador da textualidade e da materialização dos propósitos do produtor (Da Silva; De Sá, 2023; Cabral, 2013; Marquesi, 2019). “Um plano de texto corresponderia, então, a um conjunto organizado de enunciados, estes dispostos hierarquizados segundo parâmetros historicamente determinados” (Catelão; Cavalcante, 2017, p. 406).

Em termos operacionais, a forma adotada para o plano de texto no ENEMtrelinhas foi o organograma, pelo fato de que esta possibilita a distribuição hierárquica das informações, permitindo visualizar sua subordinação. Entendemos que a subordinação direciona as relações sintático-semânticas das informações e, por extensão, facilita o emprego dos recursos



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

coesivos. Por meio do organograma foi possível ilustrar as etapas do gênero redação do ENEM, suas fases e correspondências ao conhecimento já adquirido em termos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do projeto “ENEMtrelinhas” na perspectiva da pedagogia dos gêneros da Escola de Sydney e na aplicação do CEA como procedimentos didáticos resultou na tomada de consciência pelos alunos da redação do ENEM como gênero textual cujo propósito é “avaliar algo”, consistindo em um gênero da família dos “argumentos”, em que o candidato se posiciona, negociando pontos de vista, concordando ou refutando argumentos sobre questões sociais. Para atingir esse propósito, o candidato deve seguir a estrutura pré-formatada pelo exame, inclusive com atenção ao número máximo de linhas. Em termos funcionais, a redação é um gênero constituído pelas seguintes etapas: Tese, Argumentos e Reiteração. Essas, por sua vez, são constituídas de fases, as quais instanciam os conteúdos necessários para discutir o tema. As etapas e fases foram associadas ao conhecimento compartilhado já adquirido pelos alunos no que diz respeito à introdução, desenvolvimento e conclusão.

O ensino do gênero seguiu os procedimentos didáticos do CEA, com acréscimo da planificação em todas as etapas. Em cada uma das etapas, atuamos como mediadoras na construção do conhecimento sobre o gênero, fazendo perguntas, desafiando e questionando respostas e promovendo reflexão sobre as relações semânticas e escolhas linguísticas realizadas, com o propósito de demonstrar as competências e habilidades exigidas na produção da redação. O trabalho realizado com os alunos, até o momento, permitiu constatar que, para uma produção escrita bem-sucedida, é necessária uma abordagem sistemática, participação ativa dos estudantes e condições adequadas. A experiência tem mostrado que práticas mediadas e planejadas, ancoradas na perspectiva do ensino por gêneros, contribuem para a apropriação das características compostionais e funcionais da redação do ENEM. Observamos que os alunos começaram a aplicar os conhecimentos na organização do texto e em sua escrita, demonstrando a relevância de trazer à consciência aspectos do processo de escrita e de se oportunizar práticas de escrita situadas. No entanto, é pertinente salientar a importância da participação contínua dos alunos para a efetividade do processo. Isso porque a



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

ausência de alguns alunos repercutiu diretamente no andamento das atividades e nos resultados por ora obtidos. Encontramos dificuldades em manter a frequência regular dos alunos aos encontros, por diversos motivos. Nesse sentido, é fundamental o engajamento da escola e dos professores para com o trabalho realizado, bem como para com o reconhecimento da importância de iniciativa dessa natureza na formação estudantes.

Outro aspecto a ser ressaltado é a cultura de ensino que enfatiza a aprendizagem de modelos prontos de redações, nos quais os alunos apenas “preenchem lacunas”, que desestimulam leituras diversificadas e comprometem o repertório e, por extensão, a argumentatividade. Em algumas aulas, apresentamos texto com expressões, estruturas mais elaboradas e referências socioculturais de nível médio e sobre as quais os alunos afirmaram não ter conhecimento. A situação exigiu um trabalho minucioso de mediação e “tradução” das ideias presentes nos textos, de modo a torná-las acessíveis e permitir que os alunos acompanhassem a lógica do texto. Por outro lado, o desenvolvimento do projeto tem sido uma experiência reveladora tanto da complexidade que envolve o ambiente educacional e o processo de construção dos objetos de conhecimento, quanto da necessidade de reflexões sobre o conhecer, o fazer e o ser professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações relacionadas a tempo de desenvolvimento do projeto e à pouca experiência como ministrantes, bem como dos desafios enfrentados para a continuidade do projeto, podemos afirmar que o “ENEMtrelinhas” tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de competências escritoras nos alunos. Entendemos a necessidade de consolidação de projetos dessa natureza na escola, para engajar os estudantes na prática da leitura, na escrita e na compreensão dos propósitos sociais envolvidos nessas práticas. Em outras palavras, a experiência reforça a relevância de propostas que tratem a escrita como prática social, articulando teoria e prática por meio do trabalho sistemático com gêneros textuais e preparando os estudantes para os desafios avaliativos e para uma atuação cidadã em um mundo letrado (Rojo, 2004).

Acreditamos que, para alcançar os postulados pela BNCC acerca das diretrizes para o ensino de produção textual como processo significativo e contextualizado para o estudante, a adoção da perspectiva funcionalista e sociointeracionista, bem como a utilização de



ferramentas como o plano de texto tornam-se opções imprescindíveis para romper com antigas abordagens que tomam o ensino da escrita como a reprodução de prototextos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J.-M. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J.-M. **Textos:** tipos e protótipos. Trad. Alena Ciulla et al. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 jul. 2025.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D'Água**, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013.

CATELÃO, Evandro de Melo; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Plano pré-formatado para um gênero. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 399-417, set./dez. 2017.

DAEB. A REDAÇÃO DO ENEM: CARTILHA DO(A) PARTICIPANTE - 2024. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf]. Acesso em: 31 jul. 2025.

DA SILVA, Ananias Agostinho; DE SÁ, Kleiane Bezerra; DOS SANTOS, Sâmia Araújo. Plano de texto e organização tópica em redação do Enem: pontuando contribuições para o ensino de produção textual. **Revista da Anpoll**, v. 54, n. 1, 2023.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London: Continuum, 2004.

GOUVEIA, Carlos A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 1985 [3a, ed. C.M.I.M Matthiessen, 2004; 4a. ed. C.M.I.M Matthiessen, 2014].

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG; STEINBERG (ed.). **Cognitive processes in writing.** Hillsdale, NJ: **Lawrence Erlbaum Associates**, 1980, p. 3- 29.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, v. 20, n.1, p. 10-21, 2009.

MARQUESI, Sueli Cristina et al. Plano de texto e contexto: conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 40-59, 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 03, p. 495-517, set/dez. 2006.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. **São Paulo: See: CenP**, p. 853, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 20 out. 2024.

ROSE, David. **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap.** Teacher training books and DVDs. Sydney: **Reading to Learn**, 2015. Disponível em: <http://www.readingtolearn.com.au>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to Write, Reading to Learn:** Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd. 2012.