

## ***EU ESCOLHO A ESCOLA!:* A ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO A PARTIR DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO**

### ***I CHOOSE THE SCHOOL!:* WRITING A DISSERTATION-ARGUMENTATIVE TEXT BASED ON THE DOCUMENTARY GENRE**

Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (UFPI)<sup>1</sup>  
Virna Pereira Teixeira (UFPI)<sup>2</sup>

**Resumo:** A escrita do texto dissertativo-argumentativo, no Ensino Médio, requer investigações que estejam sintonizadas com o universo multissemiótico em que os estudantes estão inseridos. Com efeito, nessa pesquisa, cujo suporte teórico se fundamenta nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; HEATH, 1982; BORTONI-RICARDO, 2005; KLEIMAN, 2007; COSTA, 2016; TFOUNI, 2012 [1994]), buscou-se aferir, em que medida, o trabalho com o gênero documentário, na disciplina de Língua Portuguesa, contribui para a formulação de sequências narrativas e argumentativas (ADAM, 2011), as quais, em articulação, podem estruturar a escrita do texto dissertativo-argumentativo. A pesquisa-ação realizada, de cunho etnográfico, contou com a participação de 15 (quinze) sujeitos, jovens e adolescentes de 16 a 20 anos, estudantes das turmas de 2ª e 3ª séries de uma escola da rede estadual de Teresina-PI. Em termos pedagógicos, a sequência didática aplicada (PESSOA, 2014) compreendeu eventos de oralidade (rodas de conversa) e eventos de escrita (produção de resenhas cinematográficas e textos dissertativo-argumentativos). Nesse trabalho, vale registrar, a elaboração de resenhas cinematográficas constituiu uma estratégia que subsidiou, preliminarmente, a confecção de sequências narrativas e argumentativas, as quais seriam, em momento posterior, retextualizadas nos textos dissertativo-argumentativos. Outrossim, os dados revelaram que um gênero que congrega a linguagem verbal e visual, a exemplo do documentário, promove um significativo diálogo com as experiências socioculturais dos estudantes, assim como contribui para o desenvolvimento da oralidade e composição de proposições narrativas de base e sequências argumentativas. Tais movimentos, conseqüentemente, favoreceram, tanto do ponto de vista crítico quanto autoral, a construção de textos dissertativo-argumentativos, sob o enfoque dos letramentos escolares.

**Palavras-chave:** Letramentos escolares. Ensino Médio. Documentário. Sequência textual.

**Abstract:** The writing of dissertative-argumentative texts in high school requires investigations that understand the relationship between school and the multisemiotic universe. In fact, in this research, based on the New Literacy Studies (Street, 2014; Heath, 1982; Bortoni-Ricardo, 2005; Kleiman, 2007; COSTA, 2016; Tfouni, 2012 [1994]), we assessed the extent to which the documentary genre, in the subject of Portuguese Language, contributed to the formulation of narrative and argumentative sequences (Adam, 2011). It was also checked whether these sequences, in conjunction, could structure the writing of a dissertation-argumentative text. The ethnographic action research involved fifteen subjects, young teenagers aged between sixteen and twenty, students in the second and third grades of a state school in Teresina-PI. In pedagogical terms, the didactic sequence applied (PESSOA, 2014) included oral events

<sup>1</sup> Professora titular do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: costacatarina@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8707-4832>.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGEL/UFPI. E-mail: virnatx@ufpi.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4056-7995>.

(conversation circles) and writing events (production of film reviews and dissertation-argumentative texts). In this work, it is worth noting that the elaboration on film reviews constituted a strategy that subsidized, preliminarily, the preparation of narrative and argumentative sequences, which would be, later, retextualised in the dissertation-argumentative texts. Furthermore, the data revealed that a genre that combines verbal and visual language, such as a documentary, promotes a significant dialogue with the students' socio-cultural experiences. In addition, this evidence contributed to the development of orality and the composition of basic narrative propositions and argumentative sequences. These movements consequently favoured, from a critical and authorial point of view, the construction of dissertation-argumentative texts, supported by school literacy.

**Keywords:** School literacies. High school. Documentary. Textual sequence.

## Introdução

De acordo com a mais recente Cartilha do Participante (BRASIL, 2022), a redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem exige do candidato a produção de um texto, em prosa, cujo tipo, dissertativo-argumentativo, será mobilizado para a discussão de um tema pertencente às esferas social, científica, cultural ou política. A defesa do ponto de vista, por sua vez, deve se apoiar em argumentos consistentes, os quais serão construídos a partir de um variado repertório sociocultural (informações, fatos, citações ou experiências vividas, desde que articulados ao tema proposto).

De modo semelhante, como afirmam Sardá e Barbosa (2021), no exame *baccalauréat* (ou BAC), aplicado ao final da Educação Básica na França, os estudantes também redigem textos argumentativos, classificados como dissertação. Ao contrário do que ocorre no Brasil, em que a produção de um texto dissertativo-argumentativo é solicitada apenas na avaliação da redação, na república francesa, os jovens elaboram dissertações em mais de uma das disciplinas que integram o *baccalauréat*. No estudo das referidas autoras, que realizaram uma análise comparativa entre as redações do Enem e as dissertações francesas, os textos extraídos do BAC referem-se somente à disciplina de francês.

Em comum, Sardá e Barbosa (2021) constataram que, nos dois países, as diretrizes avaliativas requerem, do concludente do ensino secundário, a elaboração de textos argumentativos coerentes e objetivos. Nestes, o repertório sociocultural assume um papel crucial, por viabilizar a defesa de um ponto de vista e a escrita com marcas de autoria. Logo, depreende-se que a compreensão e articulação de saberes de diversos campos subsidia o processo argumentativo, contribuindo, dessa maneira, para o fortalecimento da autonomia e consciência reflexiva.

Na presente investigação, buscou-se examinar, de que maneira, eventos de letramento escolares, apoiados em narrativas cinematográficas, influenciariam a escrita de textos dissertativo-argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, é-nos importante, sobretudo, aferir como a escrita de sequências narrativas e argumentativas (ADAM, 2011), após o contato com o gênero fílmico documentário, consubstancia-se na produção do texto dissertativo-argumentativo, em um contexto escolar de Ensino Médio. Outrossim, com base nos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), doravante NLS (STREET, 2014; HEATH, 1982; BORTONIRICARDO, 2005; KLEIMAN, 2007; COSTA, 2016; TFOUNI, 2012 [1994]), esse estudo, desenvolvido por meio de uma sequência didática (PESSOA, 2014), é caracterizado como pesquisa, sob abordagem etnográfica. Participaram dos eventos de letramento 15 (quinze) sujeitos, estudantes de turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Teresina-PI.

Em termos de estrutura, discute-se, inicialmente, o campo teórico dos NLS, o conceito de sequências narrativas e argumentativas, na perspectiva da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011), e a apreensão do gênero documentário (NICHOLS, 2005). Em seguida, são relacionados os procedimentos metodológicos adotados e a análise dos dados coletados, como questionários, gravações das rodas de conversa (oralidade) e produção escrita dos participantes (resenhas cinematográficas e textos dissertativo-argumentativos). Isto posto, diante do cenário, ainda incipiente, de pesquisas acadêmicas que relacionem os descritores letramentos sociais, escrita argumentativa e narrativa cinematográfica nas aulas de Língua Portuguesa, espera-se que os resultados desse trabalho possam estimular a formulação de sequências didáticas baseadas em objetos fílmicos, a partir das quais a escrita/oralidade torne-se mais significativa, mobilizando, igualmente, a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes e sua expressão argumentativa.

## 1 OS NLS e seus desdobramentos no contexto brasileiro

No âmbito dos NLS, Street (2014) é considerado um dos seus estudiosos mais proeminentes. As noções de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, desenvolvidas pelo referido autor, representam uma significativa contribuição para a área. No modelo autônomo, segundo Street (2014), predomina a visão da língua abstraída de sua realidade social, em que a aquisição do código escrito, de modo universal, ocorre graças às aptidões individuais e é responsável por elevar os sujeitos a patamares civilizatórios “superiores”. Já o modelo ideológico de letramento nega a divisão oralidade *versus* escrita e concebe as práticas de letramento como um *continuum*, a partir do qual a relação escrita/oralidade e estruturas culturais/ideológicas é indissociável.

Nesta investigação, a definição de Street (2014) acerca do modelo ideológico de letramento, assim como sua natureza plural, é tomada como base da pesquisa empreendida sobre as relações entre letramentos escolares no Ensino Médio, narrativa cinematográfica e redação do texto dissertativo-argumentativo. Quanto às categorias teóricas do modelo proposto, Street (1984) conceitua **práticas de letramento** a partir da definição de **eventos de letramento**, formulada por Heath (1982). Para essa autora, os eventos de letramento compreendem todas as situações nas quais o texto escrito é um componente produtivo nos processos de interação e interpretação entre os participantes. As práticas de letramento, conforme Street (1984), de modo mais amplo, englobam todas as práticas sociais e concepções de leitura e escrita em contextos culturais.

No tocante ao cenário dos letramentos sociais em nosso país, a abordagem discursiva de Leda Tfouni sobre letramento é singular. Opondo-se a uma concepção, estabelecida, que resumia o letramento ao seu “produto”, ou seja, a aquisição de leitura e escrita, Tfouni (2012 [1994]) acrescenta à concepção de letramento a noção de autoria. Sem, necessariamente, correlacionar letramento à alfabetização e escolarização, a autoria, para Tfouni (2012 [1994]), é central ao letramento, porque fixa a sua dimensão sócio-histórica e estabelece que tanto a organização do intradiscurso (oral ou escrito) quanto a orientação dos efeitos de sentido obtidos na recepção do texto são incumbências do autor.

Já na acepção de Rojo (2009), reitera-se a dimensão social e cultural das práticas de linguagem, a partir da escrita, como critério mais influente para demarcar a noção de letramento. É interessante notar o acento dado pela autora quanto à hierarquia social em que esses usos e práticas são geralmente enquadrados, “valorizados ou não valorizados, locais ou globais” (ROJO, 2009, p.98). Não obstante, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 225), letramento, em uma acepção mais ampla, “é entendido como o acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo aí o desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita desde o século XVI”.

Quanto à incorporação dos estudos do letramento ao contexto escolar, na dimensão social e ideológica, faz-se necessário, de acordo com Kleiman (2007), readaptar os currículos vigentes. É preciso mudar o ponto de partida das estratégias de ensino, como afirma a referida autora, e adotar uma postura mais reflexiva, identificada com o cotidiano dos estudantes. O professor passaria, então, de acordo com essa proposta, a orientar seu planejamento não somente pelo currículo oficial; o texto, significativo para os alunos e sua comunidade, assumiria, assim, a centralidade do fazer pedagógico (KLEIMAN, 2007, p.6).

Similarmente, de acordo com o Costa (2016), seja em atividades pedagógicas, de modo geral, ou no ensino de língua, mais precisamente, a promoção/recuperação do prestígio da oralidade, tal como é praticada pelas comunidades em que os estudantes estão inseridos, contribui para a aprendizagem da escrita, da mesma maneira que a aquisição da escrita garante a ampliação das possibilidades comunicativas do discente, nos mais diversos grupos sociais. No que diz respeito aos trabalhos sobre letramentos escolares e Ensino Médio, é relevante destacar a tese de Cardoso (2012), intitulada “Letramentos escolares no Ensino Médio”, um estudo minucioso, no qual são interpretados e discutidos eventos de letramento escolar em uma instituição de Ensino Médio de Brasília – DF.

Cardoso (2012) observou em suas análises que as relações entre professores e alunos são assimétricas, ou seja, dominam os turnos de fala do professor nas interações orais. Consequentemente, as práticas letradas locais não fazem parte, de fato, das práticas letradas escolares daquela instituição; os textos, filmes e músicas do universo dos alunos, por sua vez, também não são incorporados às aulas. Apenas o projeto “Literatura em Cena”, em que os estudantes são protagonistas da produção cinematográfica, revela-se como bem-sucedido, segundo a referida pesquisadora. Com conclusões semelhantes, no que diz respeito às práticas características do modelo autônomo de letramento no Ensino Médio, Ferreira (2019) afirma que, na disciplina de Língua Portuguesa, a voz docente prepondera nas interações em uma sala de aula de Belém-PA, por outro lado, há uma tentativa da educadora, em particular, de implementar um letramento crítico, de “reexistência” à política institucional.

Conforme o exposto, percebe-se que o aparato conceitual dos letramentos sociais no Brasil perfila orientações próprias, influenciadas por bases epistemológicas plurais; no entanto, é inegável reconhecer que a interface entre os letramentos sociais e a educação escolar vem oportunizando o desvelamento de questões linguísticas, sociais e pedagógicas que afetam, profundamente, a vida dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, nas seções, adiante, a delimitação dos conceitos de sequências narrativas e argumentativas (ADAM, 2011) e do gênero documentário (NICHOLS, 2005) constitui um aporte fundamental para expandir, em termos linguísticos e semióticos, sobretudo, a interpretação dos eventos de letramento que fazem parte do objeto de estudo dessa pesquisa.

## 2 Sequências narrativas e argumentativas

Segundo Adam (2012), a Análise Textual do Discurso, doravante, ATD, é definida, pelo próprio autor, como uma disciplina da Análise do Discurso, situada em um campo interdisciplinar. A base epistemológica da ATD, por sua vez, articula postulados da Teoria da Enunciação benvenistiana, Análise do Discurso francesa e dos Gêneros do Discurso, sob a orientação bakhtiniana. O texto, nessa perspectiva, como traço linguístico da interação social, condensa, em termos semióticos, uma ação sócio-histórica de fala. Além disso, de acordo com Adam (2012), para haver texto é necessário que um conjunto de sequências afirmativas atenda a um propósito comunicativo. Esse conjunto de sequências, por sua vez, cria um efeito de genericidade, ou seja, todo texto, necessariamente, integra um gênero do discurso que é construído a partir de uma dada formação sócio-histórica.

Ao lado disso, quanto à adoção de uma microunidade sintático-semântica, o referido autor formula o conceito de proposição-enunciado, uma vez que, conforme Adam (2011), nenhuma declaração ocorre de forma isolada, ou seja, toda declaração, mesmo elementar, mantém ligações com um cotexto anterior (dito ou implícito) e um cotexto posterior (dito ou implícito), sempre circunscrita a um ato de enunciação. Prosseguindo, Adam (2011) assevera que as proposições-enunciados são reunidas em dois tipos de agrupamentos. Elas se organizam em torno do período, considerado uma unidade textual frouxamente tipificada, e são também o núcleo das unidades textuais tipificadas mais complexas, designadas como sequências.

Vale dizer que, na ATD, há três níveis de estruturação textual, o microtextual (plano no período), mesotextual (plano dos parágrafos, segmentos e sequências) e o macrotextual (plano do peritexto e plano de texto). As sequências prototipificadas de macroposições, ou as chamadas sequências de base, pertencem ao nível mesotextual de análise. Do ponto de vista hierárquico, os elementos de uma sequência estabelecem tanto ligações entre si quanto se vinculam com o todo. Ou seja, embora possuam, categoricamente, autonomia, mantém relação de dependência com o texto do qual fazem parte (ADAM, 2011, p. 205).

As sequências de base são classificadas em cinco tipos: descritivas, explicativas, dialogais, narrativas e argumentativas. Aqui serão examinadas, particularmente, as estruturas das sequências narrativa e argumentativa, uma vez que ambas, nessa investigação, podem materializar efeitos de sentido argumentativo. Assim, para Adam (2011), as sequências narrativas compreendem toda exposição de fatos, reais ou imaginários. Caso a ação narrativa seja complexa, ela será composta por cinco proposições narrativas de base (Pn), relacionadas aos momentos do processo: Situação inicial/Orientação (Pn1), Nó/Desencadeador (Pn2), Re-ação ou Avaliação (Pn3), Desenlace/Resolução (Pn4) e Situação Final (Pn5).

No que diz respeito às sequências argumentativas, com base em Ducrot (1980), Adam (2011, p.35), desenvolve o seguinte esquema para elucidá-las: Tese anterior (P.arg.0), Dados/Fatos (P.arg.1), Sustentação (P.arg.2), Conclusão/nova tese (P.arg.3) e Restrição (P.arg.4). P.arg.1, P.arg.2 e P.arg.3, ou seja, as três primeiras proposições argumentativas, encontram-se no nível justificativo da argumentação, sendo que o papel do interlocutor não é significativo nessa fase. Já P.arg.0 e P.arg.4 compõem o nível dialógico ou contra-argumentativo, em que se busca a negociação com um auditório real ou imaginário e a mudança dos conhecimentos discutidos.

Elaborar sequências argumentativas, especialmente na Educação Básica, não é, certamente, um processo que manifesta, de modo natural, habilidades inatas; ao contrário, a sua produção requer a mobilização de um sofisticado aparelho conceitual linguístico, sem o qual os movimentos dialógicos de demonstração-justificação e refutação não se afiguram com a força persuasiva necessária para o convencimento. A proposta de organizar uma sequência didática na disciplina Língua Portuguesa, cujo suporte é o gênero documentário, buscou, portanto, respaldar narrativamente a construção de sequências argumentativas, ao mesmo tempo em que se mirou o desenvolvimento do repertório sociocultural dos estudantes. Em vista disso, para aprofundar a discussão acerca desse gênero cinematográfico em sala de aula, a seguir, apresenta-se uma breve reflexão sobre o documentário e sua apreensão na perspectiva fílmica.

### 3 O gênero documentário

Inicialmente, como esclarece Penafria (2001, p.2), o documentário faz parte do chamado cinema narrativo, porque é pautado tanto por uma estrutura dramática (personagens, espaço da ação, tempo da ação e conflito) quanto por uma estrutura narrativa (uma história é contada a partir de uma organização dramática, cujas cenas e sequências são apresentadas de forma lógica). Além disso, como afirma a referida autora, a construção do documentário faz uso de uma série de procedimentos que caracterizam o cinema, a exemplo da escolha de planos, enquadramento

estético, iluminação, montagem, separação das fases de pré-produção, produção e pós-produção, entre outros.

Para Melo (2002), o aspecto mais importante do gênero documentário é o seu caráter autoral, em que o ponto de vista do documentarista, de modo singular, erige uma perspectiva distinta da realidade. A apropriação de uma experiência coletiva, por sua vez, faz com que o documentário também convirja para o campo jornalístico (MELO, 2002), embora a noção de imparcialidade, tão cara ao telejornalismo, não constitua, necessariamente, um dogma para o universo dos documentários. Assim, com o objetivo de sintetizar as características fixas e flutuantes do gênero documentário, Melo (2002) argumenta que o discurso sobre o real, o registro *in loco* e o caráter autoral representam as características fixas; suporte, temática, presença do locutor, uso de depoimentos, reconstituições, personagens fictícios e documentos históricos, por sua vez, configuram as características flutuantes.

Sem aprisionar o conceito de documentário à sua “função de representação da realidade”, Nichols (2005) evidencia que há, sim, nos documentários, uma representação do mundo; todavia, ela deve ser percebida em contraste com a expressão dos filmes de ficção e vanguarda. Em relação aos textos (vídeos e filmes), é importante compreender, de acordo com o referido autor, a classificação dos modos de produção do documentário (poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo e performático). No modo poético, destacam-se os aspectos visuais, a qualidade tonal/rítmica, as descrições e a organização formal. Quanto ao modo expositivo, entram em cena, protagonizando-a, a linguagem verbal e a argumentatividade da exposição. O modo observativo, por sua vez, valoriza a narrativa do cotidiano das pessoas. No modo participativo, o cineasta, por meio de entrevistas e outras formas de interação, intervém mais diretamente no desenvolvimento do tema. Já no modo reflexivo, busca-se um engajamento do espectador no sentido de uma tomada de consciência, ao passo que no modo performático são acentuadas, sobretudo, as questões subjetivas e afetivas do nosso conhecimento de mundo.

Na sequência didática desenvolvida, priorizou-se a seleção de um minidocumentário, que apresenta uma temática diretamente relacionada às experiências cotidianas dos participantes da investigação. O episódio “Eu acredito”, da série Educação.doc, produzida pelos cineastas Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky (2013), discute uma experiência educacional bem-sucedida da Unidade Escolar Augustinho Brandão, localizada no município de Cocal dos Alves, interior do estado do Piauí. Na seção seguinte, abordar-se-á, conseqüentemente, a natureza metodológica da pesquisa, o percurso adotado e a descrição das etapas da sequência didática.

#### 4 Metodologia

A presente pesquisa de campo é caracterizada como qualitativa, descritiva e exploratória. O estudo dos eventos de letramento, conjugado à análise textual da produção dos estudantes, conformou, portanto, a realização de uma pesquisa-ação, cuja concepção e tratamento dos dados são igualmente discutidos sob a perspectiva etnográfica. No que diz respeito à abordagem dos fenômenos de letramento, o uso de uma microetnografia escolar (ERICKSON, 1973), com orientação textual-discursiva, baseia-se, em princípio, no ciclo de pesquisa etnográfica de Spradley (1980), compreendido pelas seguintes etapas: seleção do projeto etnográfico, elaboração de perguntas etnográficas, coleta de dados, registro, análise dos dados e escrita de uma etnografia. Quanto à seleção do projeto etnográfico dessa investigação, a inserção de recursos audiovisuais, na atuação docente, evidenciou-nos que tal iniciativa gerava grande engajamento por parte dos estudantes, assim como resultados positivos em relação à escrita e leitura.

Em relação às perguntas etnográficas, elas podem ser assim sintetizadas: 1) De que maneira a oralidade se manifesta nos eventos de letramento previstos pela sequência didática? 2) Como o repertório sociocultural dos estudantes/estudantes trabalhadores, sujeitos nessa pesquisa, pode ser

incorporado ao ambiente monitorado da sala de aula? O uso da narrativa cinematográfica, na agência escolar em estudo, promove reflexão crítica? Acerca dos instrumentos de coleta, foram utilizados 2 (dois) questionários, gravação das rodas de conversa e análise da produção textual dos estudantes (resenha cinematográfica e texto dissertativo-argumentativo). No caso da confecção de resenhas cinematográficas, tal etapa, na verdade, consistiu em uma estratégia preparatória para a formulação de sequências narrativas e argumentativas, a serem retextualizadas na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

O primeiro questionário, aplicado antes das atividades propostas, reuniu dados relativos à idade, sexo, ocupação (trabalho e estudo ou apenas estudo), hábitos de leitura e envolvimento com práticas de letramento não-escolares. Já o segundo questionário teve como objetivo a localização de inferências imediatas após a visualização do documentário, com foco nos elementos da narrativa e possível conexão com experiências prévias dos estudantes.

Ademais, é importante ressaltar que a chamada pesquisa de ação etnográfica, nos termos de Bath (2009), apresenta-se como a mais adequada para o ambiente escolar, haja vista seu caráter problematizador e, simultaneamente, resolutivo. Entretanto, para a realização de uma pesquisa de ação etnográfica ser bem-sucedida, é necessário estabelecer, de antemão, uma etapa para a familiarização da proposta, antes da execução do projeto, sem abdicar da reflexividade e microanálise, conceitos-chave em uma abordagem etnográfica. Tal etapa de familiarização foi realizada com os participantes, em um momento anterior à organização dos eventos de letramento. Ela envolveu a exibição de curtas-metragens de animação, brasileiros, e obteve uma entusiasmada recepção.

De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação busca apresentar soluções para um problema, conscientizar/transformar o comportamento de uma coletividade e gerar novos conhecimentos. No que se refere ao diagnóstico do problema, observou-se, após diversas avaliações da produção textual dos estudantes, que, mesmo nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, há dificuldades e resistências quanto à elaboração escrita de sequências argumentativas, um desafio relatado pelos próprios estudantes nas interações de sala de aula. Nesse sentido, a negociação da proposta de ação contou com a participação dos estudantes das referidas turmas (quinze jovens), entre maiores e menores de idade (na faixa etária dos 16 aos 20 anos de idade), e gestão escolar. O percurso investigativo, por sua vez, ocorreu ao longo do segundo semestre letivo de 2022.

#### **4.1 Agência de letramento e participantes**

A unidade escolar, em evidência, pertence à rede estadual de educação do Piauí, localizada na capital do estado. Sobre o perfil dos estudantes que participam da investigação, dos 15 (quinze) sujeitos, 7 (sete) são do sexo feminino e 8 (oito) do sexo masculino. A maioria faz parte da turma da 3ª série, 10 (dez) estudantes, sendo 7 (sete) estudantes do sexo masculino e 3 (três) estudantes do sexo feminino. Em relação à 2ª série, 4 (quatro) estudantes são do sexo feminino e 1 (um) estudante é do sexo masculino. No tocante ao exercício de atividades profissionais, 6 (seis) deles responderam que trabalham e estudam, mesmo frequentando a escola no período matutino, e 9 (nove) afirmaram que somente estudam. Quanto à faixa etária, a composição é a seguinte: 2 (dois) estudantes com vinte anos de idade, 3 (três) jovens com dezenove anos, 2 (estudantes) com dezoito anos, 5 (cinco) com dezessete anos e 3 (três) com dezesseis anos de idade. Ou seja, sete sujeitos são maiores de idade e oito são menores de idade.

#### **4.2 Sequência didática e eventos de letramento**

Conforme Pessoa (2014), uma sequência didática é formulada a partir do planejamento de um conjunto de atividades que, integradas, atendem a um propósito pedagógico. Tais atividades

são estruturadas em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um objeto de conhecimento, segundo uma lógica disciplinar ou interdisciplinar, por exemplo. Com base nessa perspectiva, organizou-se os seguintes momentos de atividades pedagógicas: 1º) exposição oral para a análise dos aspectos constituintes do documentário, a partir dos modos de produção do documentário (Nichols (2005); 2º) exibição do minidocumentário; 3º) atividades orais, rodas de conversa, para interpretação do minidocumentário; 4º) orientações para a escrita de resenhas cinematográficas – estrutura e organização retórica do gênero; 5º) produção de resenhas cinematográficas; 6º) abordagem do texto dissertativo-argumentativo, com base em uma exposição dialogada acerca da estrutura e composição da redação do Enem; 7º) produção escrita de textos dissertativo-argumentativos.

A interpretação e análise dos eventos de letramento se iniciou após a aplicação do questionário que coletou dados relacionados às primeiras inferências dos participantes, expressas depois da exibição do minidocumentário. No domínio da oralidade, as rodas de conversa, cujos excertos são reproduzidos, na seção adiante, revelam representações de mundo dos estudantes sobre a educação pública no país e no estado do Piauí, assim como são atravessados por relatos de vida dos sujeitos da investigação. Cumpre registrar que os recortes selecionados, extraídos das rodas de conversa, enfatizam, basicamente, a textualização de dois supertópicos, avaliados como importantes, nesse processo de inferência oral: as razões do êxito da trajetória acadêmica da escola de Cocal dos Alves e os impactos do mundo do trabalho na vida de jovens da educação básica.

Quanto ao exame das produções textuais, resenhas cinematográficas e textos dissertativo-argumentativos, são, igualmente, transcritos segmentos dessas produções, destacando-se, sobretudo, o registro de sequências narrativas e argumentativas e/ou proposições de base narrativa e argumentativa. Para tanto, foram aplicadas as categorias de análise textual-discursiva propostas por Adam (2010). Vale dizer que, nos instrumentais utilizados para a produção textual dos estudantes, estão contidas orientações para a escrita de uma resenha cinematográfica e uma redação escolar, com texto do tipo dissertativo-argumentativo. Nesta última, é explicitamente recomendado o uso de trechos narrativos referentes à resenha redigida, em aulas anteriores, e das sequências narrativas presentes no minidocumentário apreciado.

No que se refere aos recortes das produções escritas, examinados na seção a seguir, decidiu-se contemplar as resenhas cinematográficas e o texto dissertativo-argumentativo que estabeleceram, com maior relevo, conexões entre os supertópicos discutidos nas rodas de conversa, retextualização de episódios destacados da narrativa cinematográfica e elaboração argumentativa que vincula a realidade escolar de Cocal dos Alves, localizada, ao âmbito nacional da educação pública.

## 5 Análise e discussão dos resultados

Dentre os dados obtidos após a aplicação do Questionário 1, o tópico que continha uma pergunta relativa às preferências de leitura (gêneros literários, gêneros jornalísticos, Histórias em Quadrinhos, HQ, e/ou mangás, textos de redes sociais, materiais pedagógicos e outros, de livre escolha) revelou que os participantes, quantitativamente, são adeptos da leitura dos gêneros literários, jornalísticos e HQ/mangás, de modo equivalente. Ou seja, contrariando as expectativas mais gerais, os estudantes não assinalaram que os textos das redes sociais fariam parte dos seus gostos de leitura. Quanto aos espaços de letramento não-escolares, frequentados pelos estudantes, a maioria deles, 10 (dez) participantes, afirmou que não costuma ler fora da escola e os outros 5 (cinco) responderam que estão habituados a ler em espaços não-escolares, como a própria residência, trabalho, curso de informática e igreja.



É importante ressaltar, em relação aos ambientes de leitura escolares e não-escolares, que os participantes vinculam, majoritariamente, a prática da leitura à escola, onde o monitoramento, pode-se inferir, garantiria uma decodificação e interpretação dos textos mais efetiva. Ou seja, a escola continua a exercer seu protagonismo social enquanto agência de letramento mais valorizada. No tocante à primeira atividade da sequência didática, a exposição dialogada acerca das características do gênero documentário, priorizou-se destacar as marcas de autoria que o cineasta imprime ao gênero e os modos de produção do documentário (Nichols, 2005). Cabe observar que o episódio “Eu acredito”, da série Educação.doc (2013), é marcado pelos modos expositivo e performático, pois a argumentatividade do tema (a defesa da educação pública de qualidade) é defendida pelo narrador observador e pelos próprios agentes envolvidos, os quais também performam os seus afetos.

Com efeito, o minidocumentário, em discussão (duração de 11 min.), trata da trajetória de sucesso acadêmico da Unidade Escolar Augustinho Brandão, sediada no município de Cocal dos Alves, próximo ao litoral do Piauí. São quase 300 (trezentos) quilômetros que separam Cocal dos Alves de Teresina, a capital do estado. Com uma população de aproximadamente 6.000 (seis mil) habitantes, a narrativa fílmica conta a história da escola, desde a sua fundação, no ano de 2003, quando um grupo de professores resolveu implantar o Ensino Médio no município, uma modalidade, até então, ali inexistente. Como descreve o narrador, antes da escola Augustinho Brandão, só restavam duas alternativas aos jovens da localidade: auxiliar a família na agricultura de subsistência ou migrar para o Rio de Janeiro, em busca de outras oportunidades de trabalho.

São personagens do minidocumentário a Franciele Brito, estudante do Ensino Médio, que sonha em ser médica e tem seu depoimento destacado ao longo de toda a narrativa, a ex-diretora Narjara Benício, Aurilene Vieira, a diretora em exercício no período do documentário, e os professores Antônio Cardoso Amaral e Socorro Vieira. Há um discurso comum, entre todos os depoentes, que diz respeito à noção de pertencimento. O fato de a escola ter vencido diversas competições regionais e nacionais nas áreas de Química, Matemática, Física, Astronáutica e Astrofísica, além do excelente desempenho no Enem, acima da média nacional, é visto, pelos agentes envolvidos, como resultado de um esforço coletivo para a superação de um estado de pobreza que ainda persiste no município.

Depois da exibição do minidocumentário, foi aplicado o Questionário 2, para coletar por escrito, preliminarmente, as inferências dos participantes quanto ao reconhecimento de elementos da narrativa fílmica (personagens, espaço, enredo, narrador e possíveis identificações com a realidade retratada no minidocumentário). Em relação à identificação das personagens, a maioria, sem citar detalhadamente os respectivos nomes, registrou como resposta que os intérpretes da narrativa eram Franciele Brito, a diretora da escola e os professores. No que diz respeito ao espaço, todos informaram que o minidocumentário se passava em Cocal dos Alves e cerca da metade dos sujeitos acrescentou a designação *escola*.

Acerca do enredo, os apontamentos foram díspares. Em geral, o contexto de vulnerabilidade social da localidade e o sonho de ingresso no nível superior, em universidades/faculdades de Teresina-PI, predominaram nos dados. Somente 4 (quatro) participantes circunscreveram o enredo ao tema da educação pública no Piauí e no Brasil. No tocante à perspectiva narrativa, se narrador personagem ou narrador observador, apenas 2 (dois) estudantes registraram que predominava no documentário o papel do narrador observador. Os outros participantes responderam que as próprias personagens do minidocumentário exerciam a função de narrar os acontecimentos (um deles, vale dizer, afirmou que o narrador seria *os moradores de Cocal dos Alves*).

Também é importante relatar que, ao estabelecer conexões com a narrativa, a partir de suas vivências particulares, os estudantes descreveram lembranças de viagens ao interior do estado, em que as residências de familiares, amigos seriam semelhantes. Tal dado demonstra que a forte

urbanização das capitais brasileiras não apagou, completamente, as memórias da ruralidade que se mantém entre jovens de Teresina. Concluída a aplicação do Questionário 2, seguiram-se as rodas de conversa, em que manifestações orais foram reproduzidas e interpretadas, como se pode visualizar adiante.

### 5.1 Eventos de oralidade

Nos excertos transcritos a seguir, objetivou-se desenvolver o domínio oral das turmas, exercitando habilidades dialógicas e argumentativas. Além disso, nesse momento, foram apresentados dados que servissem como pistas de contextualização para a leitura do minidocumentário, a fim de que os participantes pudessem reelaborar, de forma autônoma, suas primeiras inferências. Ademais, é importante considerar que, durante a exibição, os participantes acompanharam atentamente a narrativa fílmica e ficaram bastante surpresos por se depararem com uma experiência escolar pertencente à rede estadual, porém, até então, totalmente desconhecida por eles. A primeira passagem, abaixo, cujos nomes dos participantes foram alterados, refere-se à abordagem inicial da roda de conversa.

*Docente: Tá, aquela escola que vocês viram no documentário, né? Cocal dos Alves. Eu disse pra vocês que Cocal dos Alves fica perto de Parnaíba? Fica pertinho de Parnaíba. Cocal dos Alves era parte do município de Parnaíba. Na verdade, era, tipo, um povoado. Aí, no ano de 1995, virou cidade, certo? É o que a gente chama de emancipação, virou uma cidade.*

*Alisson: Como?*

*Docente: Emancipação, se emancipou, virou uma cidade.*

*Alisson: E- man...*

*Docente: E-man-ci-pa-ção (silabando e escrevendo a palavra no quadro). E, gente, o que que vocês viram ali que mais chamou a atenção de vocês? Qual foi o aspecto, assim, que vocês acharam mais in...*

*Alisson: Interesse.*

*Maria: A estrutura da escola e o interesse dos professores, incluindo os alunos também.*

*Docente: A estrutura da escola... (copiando no quadro).*

*Vinícius: Eu achei interessante também a escolha que eles tinham... Escolher estudar lá...*

*Maria: A determinação.*

*Docente: Ab...assim...*

*Vinícius: A escola, que fica na roça.*

*Alisson: Eu também achei interessante... é... a ideia dos professores, se unificaram pra fazer uma escola [...].*

O fato de nenhum dos estudantes conhecer, anteriormente, a existência de Cocal dos Alves, tampouco sua localização geográfica, levou-nos a situar o município a partir de uma região familiar para os interactantes, qual seja, o litoral piauiense (Parnaíba é um dos destinos mais visitados do estado, por sediar o chamado Delta do Parnaíba e oferecer rede hoteleira e logística voltada, basicamente, para o turismo). A primeira pergunta, a respeito do significado da palavra emancipação, parece-nos derivar de uma associação exclusiva e, portanto, equivocada, entre as noções de urbanidade e conformação municipal. Em outros termos, a apresentação de Cocal dos Alves, no minidocumentário, imprime uma imagem absolutamente rural daquele espaço, o que contraria a visão consolidada de município que o habitante de uma capital brasileira, por exemplo, provavelmente reproduz.

Ao introduzir o conceito de emancipação, percebeu-se, imediatamente, que ele poderia ocupar a função de um tópico discursivo, conduzindo, assim, a discussão para uma análise ampla do perfil geográfico e sociopolítico do Piauí. Embora produtiva, tal reflexão, caso fosse aprofundada, fragmentaria a interpretação mais detida da narrativa fílmica, que trata da educação

pública de qualidade. Por isso, o tópico seguinte, acerca dos aspectos mais interessantes do minidocumentário, reorientou os olhares para a ativação da memória e impressões de cada participante.

A motivação dos agentes e a estrutura da escola (nas últimas décadas, foram feitos grandes investimentos públicos na referida unidade escolar, garantindo espaços pedagógicos diversificados e conforto nas instalações) sintetizaram as causas, na avaliação dos estudantes, da transformação educacional instituída em Cocal dos Alves. Ao tempo em que os participantes expressavam suas opiniões, havia a transcrição de tais falas no quadro, para sistematizar as ideias e evitar repetições desnecessárias nas intervenções. De igual modo, observa-se que, ao ser pronunciada apenas a primeira sílaba da palavra *interessante*, rapidamente, um dos estudantes captou o sentido do que seria dito e apropriou-se de sua significação para problematizar a questão da motivação da comunidade escolar, sobretudo, nos espaços públicos. No recorte adiante, dando continuidade ao fio condutor das discussões – interesse/escolha –, o tópico “relação trabalho-escola” também foi analisado pelos participantes.

Docente: [...] *Eu tenho certeza que para muitos daqueles pais, na roça, era menos um filho na roça pra ajudar em casa. Ele, na escola, o dia todo, é menos um braço na roça. E os pais disseram, tudo bem, a gente vai bancar isso aí. E conseguiram, estão aí, gente, vários... eu nunca vi tanta aprovação em Enem como tem essa escola do estado do Piauí. Quero dizer pra vocês que é um fenômeno. Eles já receberam prêmio... tudo quanto é prêmio educacional aquela escola já recebeu. Por exemplo, forma uma turma de 35 alunos do 3º ano, 35 passam na universidade. Alisson Eu acho que, realmente, fica mais fácil, tipo assim, todo mundo aqui estudar para o Enem. Acho que ficaria mais fácil se todo mundo se ajudar.*

Docente: *Era isso que eu queria que vocês pensassem, tá bom?*

Alisson: *Tipo, se todo mundo tivesse o mesmo objetivo.*

Docente: *Só pra encerrar aqui, escolha entre a escola e a carreira profissional, carreira não, entre a escola e o emprego (copiando no quadro).*

David: *Eu escolho a escola!*

Docente: *Eu fico muito feliz!*

Docente: *Eu tô falando que escolher pela escola é difícil mesmo, tá bom? Mas, as chances de vocês melhorarem de vida pela escola são muito maiores. O Alisson conhece a UFPI. Alguém aqui já foi lá? Anda por lá? Você já, Pedro?*

Pedro: *Eu fui num passeio da escola.*

Docente: *Você foi em 2019, não foi?*

Pedro: *Foi.*

Docente: *Eu lembro desse passeio. E vocês já conhecem de televisão, já ouviram falar. O que você achou Pedro, da UFPI? (a maioria nunca tinha ido à UFPI).*

Pedro: *Fiquei com vontade de ir pra lá, tia.*

Maria: *No ano passado, eu fui lá.*

Alisson: *Lá o pessoal fala de política, se vocês acham chato...*

Docente: *Além da estrutura da universidade...*

Alisson: *Lá é famoso o RU (Restaurante Universitário), também [...].*

A ocupação profissional faz parte da vida dos estudantes de Ensino Médio da agência escolar investigada. Embora frequentemente o período matutino, 6 (seis) participantes responderam que são estudantes-trabalhadores. Isto quer dizer que, para muitos jovens da escola pública no Brasil, a permanência na escola só pode ser assegurada mediante a realização de alguma atividade remunerada. O contraste entre campo e cidade, diversas vezes aventado ao longo dos diálogos, remetia às adversidades que adolescentes de um município rural enfrentavam para alimentar o sonho de ingresso em uma instituição de ensino superior. No entanto, mesmo uma vivência

citadina, que supostamente enfrentaria menos desafios, é capaz de alijar o tempo de escolarização necessário para que os estudantes possam cumprir a etapa da Educação Básica de forma integral.

Assim, apesar de cercados pelas benesses da cidade grande, a aprovação no Enem soa como algo longínquo. Até o mapeamento das universidades públicas de Teresina, como a UESPI ou a UFPI, revela lacunas quanto aos conhecimentos sobre o mundo acadêmico. Novamente, é importante reiterar que a decisão de transformar a Unidade Escolar Augustinho Brandão em uma ponte para o Ensino Superior não ocorreu de modo vertical. Gestão escolar, professores e famílias dos jovens, coletivamente, apoiaram a iniciativa dos docentes e o caminho trilhado foi construído por todos esses agentes. O estudante Alisson é muito feliz ao afirmar, *Acho que ficaria mais fácil se todo mundo se ajudar*. Ou quando David responde, *Eu escolho a escola!*, a definição de qual projeto de vida fará parte do seu cotidiano, ainda que seja uma deliberação subjetiva, por um lado, não encontrará o suporte para a sua realização sem o envolvimento de toda a comunidade escolar e dos órgãos públicos competentes.

Encerrada a etapa das rodas de conversa, nas aulas seguintes, foram discutidas as orientações necessárias para a escrita de resenhas cinematográficas e textos dissertativo-argumentativos. Todas as produções textuais, 15 (quinze) resenhas cinematográficas e 15 (quinze) textos dissertativo-argumentativos, foram redigidas em sala de aula, com o apoio do docente. Na seção abaixo, interpretam-se trechos que configuram sequências narrativas, argumentativas e/ou proposições de base, tendo como perspectiva a articulação estabelecida entre o narrar e o argumentar em gêneros classificados, essencialmente, pela sua natureza argumentativa.

## 5.2 Eixo da escrita

Em princípio, a proposta de redação de resenhas cinematográficas, antes da escrita dos textos dissertativo-argumentativos, teve como objetivo aprofundar a análise dos componentes narrativos e cinematográficos do documentário, bem como estimular, inicialmente, a elaboração de sequências argumentativas autorais. Com efeito, seu uso funcionou, basicamente, como um recurso metodológico, haja vista que se privilegia nessa pesquisa a escrita de textos dissertativo-argumentativos. Os trechos recortados, a seguir, portanto, são exemplos de sequências narrativas, argumentativas e/ou proposições de base, nas quais, preservado o anonimato de seus autores, decidiu-se reproduzi-los com correções ortográficas, ao tempo em que foram atribuídos códigos para cada participante. Optou-se, igualmente, por interpretar os dados relativos às resenhas cinematográficas, em um primeiro momento, para, em seguida, explorar a escrita das sequências e/ou proposições de base nos textos dissertativo-argumentativos, última etapa do módulo didático.

*Segmento narrativo: O documentário começa com uma aluna da Escola Augustinho Brandão e conta como a escola é importante para o futuro dos alunos. Além da participação de Franciele, tem também a presença do ex-diretor, professores, entre outros alunos e a atual diretora.*

*Segmento argumentativo: É um tema muito importante e que deve ser discutido em todo o país. O documentário traz uma linguagem mais informal, na qual traz uma sensação de acolhimento no telespectador que vive aquela realidade. Além da ótima trilha sonora, imagens lindas de Cocal dos Alves e da realidade dos moradores, bem dirigido e com boa qualidade de imagem.*

(PRESC03)

No excerto narrativo em destaque, observa-se que a *Situação inicial/Orientação* (Pn1) apresenta a personagem principal da narrativa, o cenário e um tópico que diz respeito ao enredo (*como a escola é importante para o futuro dos alunos*). As outras personagens também são mencionadas, a

fim de delimitar um quadro sintético acerca do que significou, em termos narrativos, o minidocumentário para o estudante. As demais proposições narrativas de base, como *Nó/Desencadeador* (Pn2), *Re-ação ou Avaliação* (Pn3), *Desenlace/Resolução* (Pn4) e *Situação Final* (Pn5) não foram abordadas nessa produção. Isso é equivalente a dizer que Pn1 proporcionou, suficientemente, a formulação que introduz a abordagem argumentativa.

No segmento argumentativo, por sua vez, ao afirmar que *É um tema muito importante e que deve ser discutido em todo o país*, infere-se que o autor apreendeu o segmento narrativo anterior como uma P.arg.1, ou seja, a situação inicial da narrativa foi tratada como *Dados/Fatos*, uma premissa, a partir da qual foi elaborada uma asserção conclusiva, P.arg.3, em que se releva a necessidade de nacionalização do debate acerca da experiência educacional de Cocal dos Alves. Logo adiante, nos períodos em que são avaliadas as propriedades cinematográficas do minidocumentário, constroem-se outras proposições argumentativas de base. Com o objetivo de emitir um juízo positivo, erige-se uma premissa, referente à linguagem, *O documentário traz uma linguagem mais informal*, P.arg.1., e o detalhamento que se segue funciona como *Sustentação*, a P.arg.2.

Outrossim, depreende-se que ao registrar um comentário concordante em relação à obra cinematográfica, elencando a qualidade da trilha sonora, imagens, roteiro e direção, o autor, infere-se, conclui o movimento de demonstração-justificação de uma tese. Nos segmentos abaixo, outro participante sobreleva os aspectos intertextuais que a temática do minidocumentário aborda.

*Segmento narrativo: O documentário tem como foco principal mostrar a realidade das escolas pública, em especial, nos pequenos municípios da região Nordeste. Com isso, entrevista alunos, pais de alunos e educadores que têm propriedade e conhecimento da realidade desse sistema em seu estado. Nisso, aborda-se como a educação é totalmente essencial para os seres humanos e como a vida pode ser difícil sem ela, pois mostra como as opções no mercado de trabalho são reduzidas pela falta de escolaridade.*

*Porém, esse privilégio não é possível para todos, porque muitos precisam abandonar os estudos para cuidar das famílias ou ajudar parentes na roça.*

*Segmento argumentativo: Em minha opinião pessoal, documentários como esse são essenciais para incentivar a população a estudar e reconhecer a importância do ensino, pois os estudantes tendo influências como essas de pessoas que mostram a realidade difícil que tiveram e mesmo assim deram a volta por cima por conta da educação.*

(PRESC04)

Verifica-se, no segmento narrativo, que os três primeiros períodos constituem uma Pn1, ou seja, é estabelecida, preliminarmente, a temática do minidocumentário e os procedimentos utilizados em sua apresentação. O conflito, ou o nó da narrativa, é esboçado no enunciado, *Porém, esse privilégio não é possível para todos, porque muitos precisam abandonar os estudos para cuidar das famílias ou ajudar parentes na roça*. Em relação ao segmento narrativo de PRESC03, neste é possível visualizar um passo adiante na tessitura de uma sequência narrativa, com a redação de duas proposições narrativas de base, Pn1 e Pn2. Quanto à estrutura argumentativa, introduzida por um modalizador recorrente, *na minha opinião*, entende-se que o participante redigiu uma sequência argumentativa com as três proposições argumentativas de base.

A premissa, o dado utilizado, que corresponde à narrativa do minidocumentário, integra a P.arg.1. Em [...] *são essenciais para incentivar a população a estudar e reconhecer a importância do ensino* [...], identificou-se a P.arg.3, uma conclusão que representa, inclusive, uma nova tese. No período iniciado pela conjunção explicativa *pois*, conforme Adam (2011), observa-se o encaixamento de uma sequência explicativa, a qual funciona, igualmente, como sustentação para a defesa da nova tese, podendo, portanto, ser configurada como P.arg.2.

No que concerne à análise das demais resenhas cinematográficas, verificou-se que em 10 (dez) produções textuais foram encontradas apenas as proposições Pn1 e Pn2 nos segmentos narrativos. Em outros 2 (dois) textos, identificou-se a estrutura de uma sequência narrativa do tipo complexa, reunindo todas as proposições. Em uma resenha cinematográfica, todavia, observou-se, somente, a elaboração de um único segmento argumentativo, composto pelas três proposições argumentativas de base, P.arg.1, P.arg.2 e P.arg.3. Do mesmo modo que ocorre na confecção de PRESC04, em 12 (onze) produções textuais as proposições narrativas de base e/ou sequências narrativas subsidiaram a P.arg.1 dos segmentos argumentativos. Nestes últimos há também a presença de P.arg.2 e P.arg.3. Em uma resenha cinematográfica, consta, exclusivamente, uma sequência narrativa complexa.

O excerto, relacionado a seguir, contempla a escrita de sequências e/ou proposições de base retiradas dos textos dissertativo-argumentativos. Sem o auxílio de fragmentos motivadores, como é usual na redação do Enem, os participantes foram orientados a produzir um texto, com introdução, desenvolvimento e conclusão, a partir do tema “Em que medida a experiência educacional de Cocal dos Alves (PI) pode ajudar na melhoria da qualidade da educação pública de todo o país?”.

*Segmento narrativo: Tendo como referência uma informação dada no documentário Educação.doc, muitos dos habitantes de Cocal dos Alves tinham apenas duas opções de “futuro”. Ou iam trabalhar com os pais, na roça, ou tinham que ir estudar na capital, na qual é “Teresina”.*

*Segmento argumentativo: Essa é uma realidade muito comum em todo o Brasil, mas principalmente, em pequenos municípios, pelo fato de serem mais simples. Infelizmente, o governo não se importa com a qualidade da educação pública, o que é muito preocupante. Não é pelo fato de ser um sistema gratuito que tem que ser mal feito e mal administrado.*

(PTDA01)

O recurso da exemplificação é mobilizado para encaixar uma proposição narrativa de base no texto dissertativo-argumentativo. A passagem utilizada, [...] *habitantes de Cocal dos Alves tinham apenas duas opções de “futuro”*., que pode ser classificada como Pn2, refere-se ao principal dilema que engendra a narrativa fílmica. Nessa produção, tal evidência, em princípio, limitada a um contexto regional, ultrapassa as fronteiras geográficas do litoral piauiense e torna-se um axioma para todo o país. No segmento argumentativo, o autor volta sua estratégia persuasiva para a denúncia do descaso do poder público, cuja premissa é a desigualdade de oportunidades para os jovens, sobretudo os da zona rural.

Assim, o tópico *Essa é uma realidade muito comum em todo o Brasil, mas principalmente, em pequenos municípios* [...] ratifica os dados discutidos no segmento narrativo anterior, formando a P.arg.1. Já em [...] *o governo não se importa com a qualidade da educação pública* [...], tem-se a P.arg.3, isto é, a asserção encadeada desenvolve a ideia, implícita, de que a educação pública pode efetivamente ser eficiente, como mostra a experiência de Cocal dos Alves, no entanto, não há disposições concretas do poder público, enquanto sistema, que garantam uma transformação mais abrangente. O período, *Não é pelo fato de ser um sistema gratuito que tem que ser mal feito e mal administrado.*, contempla a P.arg.2, servindo como sustentação para o convencimento do ponto de vista do autor.

Em relação aos demais textos dissertativo-argumentativos, foi observado um percurso sequencial semelhante ao produzido nas resenhas cinematográficas. As Pn1 e Pn2, exclusivamente, subsidiaram os segmentos narrativos em 9 (nove) redações. Além disso, tais proposições compuseram a P.arg.1 de todas as sequências argumentativas, identificadas, nessas mesmas redações, com sua formação integral. Houve, no entanto, 2 (dois) textos dissertativo-argumentativos que fizeram, tão somente, alusão ao minidocumentário, sem incorporar

proposições narrativas de base. Nas outras produções, 3 (três), não há registro de segmento argumentativo, apenas a presença de sequências narrativas complexas.

### Considerações finais

A pesquisa-ação, de cunho etnográfico, foi realizada em um momento ainda bastante afetado pela pandemia da COVID-19. O retorno às aulas presenciais, no ano de 2022, representou um grande desafio para os professores de todo o país. Nesse sentido, a escolha do tema do minidocumentário, em consonância com o aporte teórico dos NLS, pretendeu recuperar os sentidos positivos que a escola pública proporciona às crianças e jovens, especialmente por reabilitar esperanças e transformar vidas. Com efeito, a pronta identificação com a temática retratada no minidocumentário foi, certamente, o fator que mais contribuiu para o engajamento e continuidade da sequência didática. Depreendeu-se, igualmente, que as rodas de conversa, nas quais os estudantes se sentiram acolhidos para manifestar dialogicamente suas percepções, motivou-os a retextualizar, com certa fluência, as impressões orais para a escrita dos gêneros propostos.

Ao lado disso, constatou-se que, tanto nas resenhas cinematográficas quanto nos textos dissertativo-argumentativos, a narrativa fílmica é estruturalmente compreendida, todavia, os segmentos narrativos escritos se baseiam, de forma predominante, nas proposições narrativas de base Pn1 e Pn2. Não há, portanto, na maioria dos textos, uma formulação da sequência narrativa complexa, segundo Adam (2011). Por outro lado, as sequências argumentativas são mais amplas, envolvendo o movimento demonstrar-justificar uma tese, ao tempo em que se recorre às proposições narrativas de base Pn1 e Pn2 para a estruturação da P.arg.1. Ademais, a relação entre os gêneros documentário, resenha cinematográfica e texto dissertativo-argumentativo, no Ensino Médio, mostrou-se produtiva, levando os participantes a redimensionarem o repertório sociocultural e desenvolverem autoria, a partir de uma memória ressignificada e crítica.

### Referências Bibliográficas

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

ADAM, Jean-Michel. *Analyse textuelle des discours: niveaux ou plans d'analyse*. *Filol. linguíst. port.*, n. 14(2), p.191-202, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59909>. Acesso em: 15 maio 2023.

BATH, Caroline. *When does the action start and finish? Making the case for an ethnographic action research in educational research*. *Educational Action Research*, 17 (2), 213-224, 2009. Disponível em: <https://shura.shu.ac.uk/4184/>. Acesso em: 16 maio 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2022: cartilha do participante*. Brasília, 2022.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. *Letramentos escolares no ensino médio*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012.

COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. *Letramentos: por uma alfabetização culturalmente sensível*. Teresina: EDUFPI, 2016.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Éd. de Minuit, 1980.

EU ACREDITO. Episódio 3 da minissérie de documentário Educação.doc. Publicado pelo canal Buriti Filmes [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (11 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1tCR27w2EaE>. Acesso em: 30 maio 2023.

ERICKSON, Frederick. *What makes school ethnography “ethnographic?”*. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, 51-66, 1973. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1973.4.2.05x0129y>. Acesso em: 9 jul. 2023.

FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento. *Letramentos, prática docente e ensino de leitura e escrita: tensões e resistências em uma escola pública da periferia de Belém-PA*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2019.

HEATH, Shirley Brice. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. *Language in society*, v.11, p.49-76, 1982.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 17 maio 2023.

MELO, Cristina Vieira Teixeira de. O documentário como gênero audiovisual. *Comunicação & Informação*, Goiânia, Goiás, v. 5, n. 1/2, p. 25–40, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em: 9 jul. 2023.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus Editora, 2005.

PENAFRIA, Manuela. O ponto de vista no filme documentário. *Biblioteca online de Ciências da Comunicação*. Disponível em: [https://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=10](https://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=10). Acesso em: 9 jul. 2023.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 22 maio 2023.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SARDÁ, Daniela Nienkötter; BARBOSA, Vanessa Fonseca. Repertório sociocultural e gênero dissertativo-argumentativo na redação do Enem e na dissertação de francês do BAC. *Revista Desenredo*, 17(2), 2021. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/12619>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SPRADLEY, James. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.



STREET, Brian Vincent. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 26, p. 49–62, 2012 [1994]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812>. Acesso em: 5 jun. 2023.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Submetido em 16/08/2023

Aceito em 07/02/2024