



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLI**

ANDERSON SANTOS BRITO

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS:
ANÁLISE DO USO DO *INSTAGRAM* COMO FERRAMENTA NO ENSINO DO GÊNERO
REDAÇÃO DO ENEM**

ITABAIANA – SE

2024

ANDERSON SANTOS BRITO

PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS:
ANÁLISE DO USO DO *INSTAGRAM* COMO FERRAMENTA NO ENSINO DO GÊNERO
REDAÇÃO DO ENEM

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Departamento de Letras do
Campus de Itabaiana da Universidade Federal
de Sergipe (UFS) como requisito para a
obtenção do título de licenciado em Letras –
Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina Curado
Pereira Mariano.

ITABAIANA – SE

2024

ANDERSON SANTOS BRITO

PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS:
ANÁLISE DO USO DO *INSTAGRAM* COMO FERRAMENTA NO ENSINO DO GÊNERO
REDAÇÃO DO ENEM

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Departamento de Letras do
Campus de Itabaiana da Universidade Federal
de Sergipe (UFS) como requisito para a
obtenção do título de licenciado em Letras –
Língua Portuguesa.

Aprovado em: _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)

Orientadora

Profª. Dra. Claudiana dos Santos

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS

Avaliadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Edilma, pelo suporte, carinho e por, apesar das adversidades constantes, sempre me incentivar a pensar positivo e a ter fô na caminhada. Aos professores do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Alberto Carvalho, pelos conhecimentos compartilhados. Vocês sempre serão lembrados com carinho.

Um abraço especial à Marcia Regina Curado Pereira Mariano, pelos estudos teóricos e práticos nas duas disciplinas que mais marcaram minha graduação: Laboratório Para o Ensino de Gêneros Textuais e Laboratório Para o Ensino de Língua Portuguesa I. Graças a esse marco, busquei oportunidades para ser seu orientando no trabalho de conclusão de curso (TCC) e CONSEGUI! Para a minha felicidade esta monografia foi desenvolvida sob sua brilhante orientação. Suas contribuições na minha iniciação na pesquisa acadêmica foram inúmeras, da seriedade do seu trabalho com a ciência às dicas do processo de construção textual. Por fim, ressalto que é “dona e proprietária” de uma gentileza fraterna e escuta generosa. Sua postura e carinho pela educação me marcaram significativamente. Passei a admirá-la ainda mais. Obrigado pelas trocas, pelas orientações sempre precisas e por me tranquilizar nos momentos de ansiedade e desmotivação, ajudando-me a continuar.

Não poderia deixar de agradecer à minha parceira carirense, Cassiana, por todo o afeto e incentivo destinados a mim ao longo de toda a graduação, assim como ao meu outro amigo também carirense, Marcos, pela parceria nos projetos e apoio nos estudos. Meu sincero agradecimento também a Yasmin, amiga virtual que fiz nessa jornada e titular da página de *Instagram* @conceito.revisao.textual. Meus olhos brilham toda vez que tenho contato com seu trabalho. Gratidão pelos incentivos e ensinamentos no processo de escrita.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Sergipe, campus Alberto Carvalho, por ter como disciplinas obrigatórias, na estrutura curricular do curso de Letras – Língua Portuguesa, o trabalho de conclusão de curso I e II. Essa etapa abriu um caminho para mim com a ciência, pois me apaixonei pelo processo da pesquisa científica e, sem dúvidas, precisei ser alguém melhor para obter o título de licenciado em Letras.

“As pesquisas devem contribuir para a formação de uma consciência crítica ou um espírito científico do pesquisador. O estudante, apoiando-se em observações, análise e deduções interpretadas, através de uma reflexão crítica, vai, paulatinamente, formando o seu espírito científico, o qual não é inato. Sua edificação e seu aprimoramento são conquistas que o universitário vai obtendo ao longo de seus estudos, da realização de pesquisas e da elaboração de trabalhos acadêmicos. Todo trabalho de pesquisa requer: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador.”

(Prodanov; Freitas, 2013)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar conteúdos de *posts* do *Instagram* voltados para o ensino de redação, com ênfase nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges. Para embasar nossa análise, na fundamentação teórica, utilizamos estudos sobre o ensino do texto dissertativo-argumentativo, como os de Vidon (2017; 2018); pesquisas recentes que investigam o uso do *Instagram* para o ensino do texto, como a de Silva (2023), além dos conceitos de Bakhtin (1988) sobre o uso da língua e da linguagem e os estudos de Foucault (1996) para investigar as influências dos formadores de opinião no discurso pedagógico dos conteúdos analisados. Consideramos, também, os princípios norteadores de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados ao ensino de produções escritas na educação básica. Como metodologia, adotamos a abordagem discursiva qualitativa-interpretativista. A análise crítica revelou que os discursos presentes nos *posts* frequentemente perpetuam visões cristalizadas, que podem limitar a formação autoral dos seguidores-alunos, submetendo-os a dinâmicas que reduzem a complexidade do trabalho com a linguagem.

Palavras-chave: *Instagram*; linguagem; redação do Enem; produção textual.

ABSTRACT

This research aims to analyze Instagram posts focused on teaching writing, with particular emphasis on the pages @foconomil_ and @profmillaborges. To support our analysis, we drew on theoretical foundations, including studies on teaching argumentative writing by Vidon (2017; 2018), recent research on using Instagram for writing instruction by Silva (2023), as well as Bakhtin's (1988) concepts of language use and Foucault's (1996) studies on the influence of opinion leaders in pedagogical discourse. We also considered the guiding principles of the National Common Curricular Base (BNCC) related to writing instruction in basic education. Our methodology involved a qualitative-interpretative discursive approach. The critical analysis revealed that the discourses in these posts often perpetuate entrenched views, which may restrict the creative development of student-followers by reducing the complexity involved in working with language.

Keywords: Instagram; language; Enem writing; text production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Critérios de avaliação do Enem.	24
Figura 2 – Capa do <i>post</i> “estrutura pronta de redação que cabe em qualquer tema (TIRE MIL)”	52
Figura 3 – Texto explicativo sobre a estrutura pronta.....	53
Figura 4 – Introdução.....	54
Figura 5 – Modelo I e II.....	54
Figura 6 – Conclusão	55
Figura 7 – Texto publicitário	57
Figura 8 – Discurso persuasivo da página.....	58
Figura 9 – Modelo pronto 1.....	60
Figura 10 – Modelo pronto 2.....	61
Figura 11 – Modelo pronto 3 e 4	61
Figura 12 – Estratégia de venda e oferta promocional de curso.....	62
Figura 13 – Erros gramaticais mais cometidos nas redações	63
Figura 14 – 1ª e 2ª dica de gramática.....	64
Figura 15 – 3ª e 4ª dica de gramática.....	65
Figura 16 – Capa do <i>post</i> “repertórios pra quem tem pressa e preguiça (redação ENEM)”...	67
Figura 17 – Carrossel com repertórios de escrita	68
Figura 18 – Resultado de duas estudantes mostrando a eficácia do método difundido pela página	70
Figura 19 – Estratégia de vendas de <i>e-books</i>	72
Figura 20 – Promoção de <i>e-books</i>	72
Figura 21 – Capa do <i>post</i> “encaminhamentos argumentativos”.....	73
Figura 22 – Chamada para interação	76
Figura 23 – Estratégia de venda	77
Figura 24 – Capa do <i>post</i> voltado para a escrita da conclusão da redação	77
Figura 25 – Modelo de parágrafo semipronto	78
Figura 26 – Capa do <i>post</i> “cinco formas de culpar o governo na redação do Enem”	80
Figura 27 – Capa do <i>post</i> “tópicos frasais”	82
Figura 28 – Exemplos 1, 2, 3 e 4.....	84
Figura 29 – Lembrete “Isso pode agilizar o seu processo de escrita”	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Natureza da Pesquisa	43
Quadro 2 – Abordagem.....	44
Quadro 3 – Método Científico.....	47
Quadro 4 – Procedimento Técnico	48
Quadro 5 – Descrição das cinco sugestões argumentativas presentes no carrossel	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO.....	18
2 ABORDAGEM DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO MODELO ENEM POR MEIO DO <i>INSTAGRAM</i>	31
3 METODOLOGIA	43
4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE REDAÇÃO DO ENEM DAS PÁGINAS @FOCONOMIL_ E @PROFMILLABORGES.....	51
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
___CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
___REFERÊNCIAS.....	94

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de uma observação da prática docente de recém-formados no curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Sergipe nos últimos 5 anos. Por meio de postagens¹, *stories*, vídeos e interações, verificamos que grande parte desses professores utilizam o *Instagram*, uma plataforma de mídia social, como meio para o ensino de Língua Portuguesa². Essa observação revelou um conjunto de ações familiares adotadas em suas práticas profissionais iniciais, sendo a mais notável delas: a necessidade de adentrar as redes sociais do ciberespaço para fins de visibilidade e ensino.

O *Instagram* tem se destacado como uma ferramenta digital popular entre os docentes para estabelecer interações descontraídas e troca de conhecimento com os alunos. Embora não tenha sido originalmente desenvolvido para fins educacionais, tornou-se um importante recurso para o ensino e a aprendizagem em diversas áreas. Fontes (2022, p. 66) ressalta que “[...] um outro potencial emergente da rede digital Instagram está relacionado à criação de conteúdos e a perfis de sujeitos que criam publicações em seus mais diversos segmentos”.

Nesse contexto, este estudo pretende explorar, especificamente, a sua utilização como um meio para o ensino de redação em páginas interativas desenvolvidas por docentes de Língua Portuguesa. Para tanto, o problema de pesquisa em questão consiste em identificar as possíveis limitações nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges no ensino de redação do Enem e os efeitos desses conteúdos na produção de textos dissertativos-argumentativos nos alunos. Escolhemos esses perfis devido ao alto número de seguidores e à frequência regular de publicações focadas na preparação da prova discursiva solicitada no exame. Desse modo, definimos as seguintes questões: Quais são essas limitações? Como os conteúdos são apresentados nessas páginas?

Em um estudo conduzido por Fontes (2022), professora de Língua Portuguesa da educação básica e pesquisadora da cibercultura e dos fenômenos educacionais e suas relações com as tecnologias digitais, foi realizada uma pesquisa no *Instagram* que aborda a noção subsunçora #VisibilidadeDocente. Seu intuito foi compreender como a criação de perfis de professores de Língua Portuguesa se configura como uma oportunidade de alcançar visibilidade.

¹ Neste trabalho, os termos “*post*” e “*postagem*” são usados como sinônimos, com “*post*” sendo o termo em inglês mais amplamente reconhecido nas redes sociais. Ambos se referem a conteúdos publicados pelos usuários no *Instagram*.

² A exemplo dos perfis: @profa.danymacedo, @profa.isisdapenha_, @portuguescomab e @profaleticiasantos.

Ela comenta que

[...] um outro ponto que incita a visibilidade de docentes de Língua Portuguesa na rede Instagram é a busca de oportunidades no mercado de trabalho. Muitos docentes da área criam perfis com o intuito de serem (re)conhecidos, ter o seu trabalho divulgado, mostrar a sua atuação e experiências para o público e, assim, conseguir maior alcance profissional e valorização docente (Fontes, 2022, p. 79).

Tal necessidade pode justificar-se em virtude do constante avanço da sociedade tecnológica, marcada por mudanças contínuas impulsionadas pela evolução das tecnologias de informação e comunicação. Como resultado, surge essa nova postura adotada pelos professores ao considerarem a Internet como uma importante ferramenta para o exercício do magistério, que se reflete na construção de uma identidade profissional contemporânea, capaz de enfrentar os desafios da educação em um novo modelo de sociedade, entendida como digital.

É preciso enfatizar: o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação (Silva, 2001, p. 15).

Essa linha de pensamento nos fez refletir sobre as razões que despertam nos professores a necessidade de se adaptarem às inovações tecnológicas advindas das constantes transformações que afetam diversos setores da sociedade, inclusive, a educação. Diante das novas formas de interagir no espaço cibernético e das transformações sociais e culturais em curso, podemos notar novos métodos de ensino e aprendizagem que condizem com a política educacional.

Assim, a educação não deveria se apoiar apenas em caminhos únicos, canonizados, mas deveria levar em conta contextos significativos para o aluno, conforme salientam Guimarães e Dias (2006). Perante esse cenário, não há como se esquivar do vínculo entre tecnologia e educação (Demo, 2009), já que ele se dá de forma harmoniosa. No entanto, essa cooperação necessita de mais investigações e, conseqüentemente, de mais resoluções.

É necessário se atentar à generalização de partilha de conhecimento e acesso a informações em apenas um clique nas redes sociais, em especial, no *Instagram*. Diante dessa questão, Santos e Mariano (2022, p. 50), ao analisarem manuais vendidos por *youtubers*, concluem que eles “estão mais preocupados com o lucro. Assim, não colocam como prioridade ensinar”, fazendo-nos refletir sobre as páginas que empregam estratégias de *marketing* voltadas

para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo, visto que elas tendem a priorizar fins lucrativos em detrimento dos educacionais.

Com base na associação teórica das concepções de Mendonça (2006), que discute sobre língua e ensino na perspectiva de Bakhtin (1988) e Foucault (1996), especialmente as políticas de fechamento³ que influenciam a atuação dos formadores de opinião no contexto da produção de textos escolares, consideramos que a conjuntura desta pesquisa está vinculada ao discurso promovido pela política educacional do Enem. Em outras palavras, relacionamos o ponto de vista de Mendonça (2006) à atual tendência do mercado de trabalho para os recém-formados em Letras, devido aos indícios de que ela seja influenciada pela política educacional do Exame Nacional.

Nesse contexto, eles aproveitam oportunidades de trabalhar pela internet no início da carreira, compartilhando informações e dicas sobre a produção textual solicitada no vestibular, em posição de sujeitos nativos digitais autorizados. Portanto, o discurso da política educacional do Enem se amplia, evidenciando que um discurso pode surgir a partir de outros, de forma consciente ou não, destacando a natureza dinâmica e interconectada da linguagem.

Dessa forma, é importante refletir sobre a influência da política educacional do Exame Nacional sobre a prática de professores que têm utilizado espaços virtuais como o *Instagram* para interagir com os alunos e compartilhar dicas, conteúdos e até manuais sobre redação e outros aspectos da língua portuguesa. Nessa abordagem mais acessível e interativa, os professores tendem a ampliar essa política educacional, ao adotar prioridades de ensino para desenvolver as habilidades de escrita e a estrutura textual avaliadas no exame.

Nesta investigação, consideramos que a política educacional associada ao Enem ocupa um papel expressivo na formação de opinião, visto que, ao avaliar o conhecimento dos estudantes, o exame atua como fator influenciador sobre a estrutura e a construção dos currículos escolares, direcionando o ensino em todo o país. É particularmente relevante analisar tal influência em páginas de ensino de redação do/no *Instagram*.

Cabe observar que os perfis de ensino de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo também desempenham um papel significativo na formação de opinião. Por meio dessa mídia social, os professores compartilham técnicas específicas de escrita para o Enem em detrimento de habilidades de escrita aplicáveis em outros contextos. Essa situação influencia as

³ Termo utilizado por Mendonça (2006), baseado em Foucault, para definir políticas de ensino que limitam a diversidade e a multiplicidade de sentidos no ensino da língua.

opiniões dos estudantes, contribuindo para moldar suas visões e percepções sobre a língua portuguesa.

Os dois, em conjunto, parecem reforçar valores linguísticos questionáveis ao limitar as possibilidades de trabalhar com o ensino de língua, privilegiando uma de suas variedades. Essa perspectiva parece se manifestar na ênfase exclusiva na gramática e no gênero dissertativo-argumentativo adotados tanto na política educacional do Enem como nos perfis do *Instagram*. Tais circunstâncias podem interferir na imagem que a sociedade faz da língua, podendo resultar na exclusão das variedades linguísticas não privilegiadas e na restrição das diferentes interpretações possíveis de um mesmo texto, assim como da produção textual.

Similar a essa linha de pensamento, Mendonça (2006) reforça a ideia de que na prática de leitura e produção textual ocorre interferências como essas devido à oferta de modelos de preenchimento que não promovem o desenvolvimento da argumentação e da criticidade. Pelo contrário, atuam como fator de esquecimento da heterogeneidade característica do sujeito e de sua linguagem. Consideramos, assim, que o Enem e os perfis do *Instagram* atuam como “políticas de fechamento do ensino de língua”⁴ em várias de suas dimensões, incluindo a variação linguística, a leitura e a produção de textos.

Em consonância com essas políticas de fechamento estão os mecanismos de controle do discurso e do sujeito, que operam contra a heterogeneidade discursiva. Essa situação constitui uma sociedade do discurso⁵ hierárquica, na qual o Enem aparece como uma instância de saber e poder, respaldada por um discurso autorizado na concepção de fluência em língua, adentrando no sistema de apropriação do conhecimento (Mendonça, 2006)⁶.

No contexto do *Instagram*, por meio de páginas de ensino mantidas por professores que têm seu trabalho influenciado por essa sociedade do discurso, o ensino da produção textual dissertativa-argumentativa no modelo Enem é considerado como um padrão a ser seguido, o que, segundo Mendonça (2006), quando se refere ao ensino de produção textual de forma geral, resulta na exclusão das possibilidades de explorar a linguagem em suas diversas variações e diferentes gêneros textuais. Assim, os professores de perfis de ensino na rede social, na posição

⁴ O termo entre aspas é usado por Mendonça (2006) para se referir ao ensino padronizado de gêneros textuais, no qual os alunos apenas preenchem lacunas e seguem modelos. A autora não se refere especificamente ao ENEM e ao *Instagram*, que aqui nos interessa.

⁵ Para Mendonça (2006), a sociedade do discurso é entendida como uma estrutura social onde o discurso tem papel central na construção da realidade social e política. Nessa sociedade, as relações de poder e as identidades são continuamente negociadas e rearticuladas por meio do discurso.

⁶ Mendonça (2006) baseia-se nos estudos de Foucault para suas discussões.

de sujeitos autorizados no discurso, ampliam essa política educacional para o sujeito-aluno que consome seus conteúdos.

Consequentemente, as políticas de fechamento presentes no Enem e no *Instagram* parecem promover um silenciamento de sentidos de textos e uma estereotipação⁷ do gênero discursivo, como se verifica, por exemplo, nos textos motivadores do Enem; nas estruturas textuais prontas em *posts* no *Instagram*; e na Cartilha do Participante elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apresenta dicas para produzir uma boa redação, estabelecendo critérios de produção.

Essa constatação justifica o uso de *marketing* de conteúdo e estratégias de engajamento para atrair estudantes dos anos finais da educação básica. Tais práticas visam oferecer soluções imediatas para esse público que, na maioria das vezes, apresenta dificuldades na escrita durante e após o ensino médio. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre o impacto dessas abordagens midiáticas, já que podem entregar soluções superficiais e promover a utilização de redações modelos, argumentos e citações prontas, desviando o verdadeiro propósito da produção textual e induzindo à falsa sensação de aprendizado.

Esse contexto traz discursos que buscam unificar a língua, tornando necessário refletir sobre discurso, língua e sujeito no que diz respeito às implicações na aprendizagem de produção textual. Sendo assim, dentre as estratégias em busca de respostas para as questões problematizadoras, buscamos também pensar sobre algumas inquietações que aqui apresentamos como questionamentos norteadores derivados do problema de pesquisa: Para quem a produção textual do sujeito-aluno se dirige? Quais os objetivos de avaliação dessa produção textual? É com a gramática, ortografia ou estrutura textual? Em experiências externas, esses sujeitos produzirão textos sempre nesse contexto? Seguir os critérios de aceitabilidade desse contexto significa proficiência linguística? Essas questões permitem analisar não apenas o conteúdo do texto, mas também a sua situação comunicativa, isto é, os três aspectos pragmáticos – situacionalidade, aceitabilidade e intertextualidade, abordados por Marcuschi (2008).

Levando em conta as contribuições de Morosini, Santos e Bittencourt (2021), e em busca de conferir relevância a este texto, tentamos relacionar a questão desta pesquisa a outras já pesquisadas por outros autores que tratam da utilização do *Instagram* nas práticas educacionais contemporâneas. Para atingir esse objetivo, um breve estudo exploratório foi

⁷ Neste estudo, entendemos como estereotipação as práticas de ensino que fixam e cristalizam gêneros discursivos de maneira rígida e inflexível, impondo formas padronizadas e previsíveis de comunicação, que limitam a diversidade e a riqueza dos discursos.

realizado no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS) e na biblioteca de trabalhos de conclusão de cursos do Departamento de Letras Itabaiana (DLI).

Com a procura por produções acadêmicas já existentes sobre o ensino de produção textual no *Instagram*, especificamente, sobre o ensino de redação do Enem, surgiu a necessidade de desenvolver esta pesquisa, visto que não há, ainda, estudos que tratem do ensino de redação do Enem em trabalhos acadêmicos de conclusão de curso (TCC) de graduação no Departamento de Letras de Itabaiana da UFS. Também nos deparamos com desafios na leitura de teses e dissertações da UFS desenvolvidas por professores que se propuseram a investigar suas próprias práticas educacionais. Passamos, então, a ter um novo olhar a respeito deste estudo, considerando sua relevância, qualidade e originalidade.

Dentre os textos encontrados, destacam-se duas dissertações provenientes de programas de pós-graduação da UFS. A primeira delas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), foi defendida em 2023 por Letícia Santos, intitulada *Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos: análise de redações do site Brasil Escola*. A concepção desse estudo surgiu de sua prática docente como Residente Pedagógica no projeto *Oficinas de redação: um espaço de interação entre a leitura e a escrita no Colégio de Aplicação* da UFS, em 2019. A segunda, do Programa de Pós-graduação em Educação, foi defendida em 2022 por Nayara Evellyn Santos Fontes, com o título *Rede digital e educação: práticas interativas nos perfis de professores/as de língua portuguesa*, que emergiu com sua primeira prática como docente na educação básica. Esse levantamento revelou uma carência de estudos analíticos na UFS sobre as possíveis limitações de páginas do *Instagram* voltadas para o ensino de redação, bem como sobre os efeitos desses conteúdos na produção de textos dissertativos-argumentativos nos/dos alunos.

Dentre as produções acadêmicas encontradas no RIUFS, apenas a dissertação de Santos (2023) apresenta reflexões sobre essas questões. Contudo, sua pesquisa tem como objetivo geral observar a utilização, feita por vestibulandos em suas produções textuais, de argumentos coringas expostos em manuais comercializados na internet. Enquanto, nesta pesquisa, temos como objetivo analisar conteúdos de *posts* do *Instagram* voltados para o ensino de redação do Enem, com ênfase nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges. Assim, ao esboçar as distinções entre nossas pesquisas, buscamos potencializar a importância deste estudo, visando contribuições para o avanço do conhecimento já existente.

Nessa direção, à medida que avancei na matriz curricular do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Alberto Carvalho, vivenciei como se dá o processo de práxis docente e a formação do profissional reflexivo, tanto no ofício de

discente como na postura de docente. Participei do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista da CAPES, com orientação de Derli Machado de Oliveira, no período de 1 de outubro de 2020 a 31 de março de 2022. Durante essa jornada, enfatizo a participação no *Seminário PIBID/RP/PROLICE: compartilhando experiências em tempos remotos*. Além das atividades formativas e didáticas realizadas na escola por meio da elaboração/execução de 3 (três) sequências didáticas, alinhadas à importância de se trabalhar com diferentes tipos e gêneros textuais, sempre objetivando um produto final, com registros via relatórios e recursos midiáticos.

Ademais, destaco minha participação em dois projetos: *Reforço Escolar de Língua Portuguesa* – orientado por Jean Paul D Antony Costa Silva, no qual apliquei atividades para aprofundar conteúdos e habilidades; e *Residência Pedagógica* – sob orientação de Vilma Mota Quintela, com o tema: *A prática da leitura literária na educação básica como forma de motivar leitores críticos*, no qual participei de atividades formativas que envolviam leituras teóricas e atividades práticas, objetivando criar e aplicar sequências didáticas para a formação de leitores literários.

Nesse contexto, minha formação contempla uma postura crítico-reflexiva a respeito da práxis pedagógica, seja em relação à prática docente de colegas ou à minha própria, acrescida à leitura de trabalhos científicos. Esse aspecto me fez considerar a possibilidade de aprofundar essa abordagem no trabalho de conclusão de curso (TCC), motivado pela relevância profissional e acadêmica da pesquisa deste trabalho, somado ao interesse de me adaptar às tendências atuais que articulam tecnologia e educação.

Tendo em vista que as tecnologias de informação e comunicação adentram nos sistemas de ensino em virtude do avanço da sociedade tecnológica e seus novos modos de ensinar e de aprender, este trabalho tem como objetivo geral analisar conteúdos de *posts* do *Instagram* voltados para o ensino de redação do Enem, com ênfase nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges.

Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados: i) discutir sobre a produção textual no Ensino Médio diante das exigências da redação do Enem; ii) verificar se o método de ensino de produção textual veiculado em redes sociais, especificamente nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges, desenvolve ou não habilidades de escrita, argumentação e senso crítico dos estudantes, isto é, se formam ou não bons escritores; e iii) verificar se os critérios de textualização – situacionalidade, aceitabilidade e intertextualidade, presentes nas páginas analisadas, garantem ou não a aquisição de habilidades para utilização efetiva da língua escrita.

Estruturamos este trabalho em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discutimos teoricamente pesquisas que dialogam com nossas preocupações sobre o ensino do texto dissertativo-argumentativo, no contexto histórico e atual. Utilizamos a associação teórica entre investigações mais recentes, como Azevedo (2016), Vidon (2017; 2018), Ferreira (2018), Marcuschi (2008), Mendonça (2006) e Santos (2023), somadas às concepções de Geraldí (1996), Lemos (1988), Bakhtin (1988), Britto (1997) e Foucault (1996).

Na segunda seção, partimos para o cenário no qual este estudo está inserido, explorando a interação entre o ensino de produção textual e o uso das redes sociais, especialmente o *Instagram*, utilizado como recurso digital para o ensino da redação do Enem. Para isso, além dos estudos já citados, incorporamos textos como os de Silva (2023) e Silva e Lima (2023), que tratam do uso do *Instagram* no âmbito educacional e das práticas interativas em rede. O objetivo foi integrar e relacionar múltiplas perspectivas para abordar e compreender melhor os fenômenos envolvidos no nosso objeto de estudo. Após o referencial teórico, apresentamos o capítulo de metodologia, que define os critérios de análise e descreve nosso *corpus*. Em seguida, iniciamos a análise das postagens retiradas das páginas @foconomil_ e @profmillaborges.

Assim, notamos que a escolha deste tema e as perspectivas de investigação se fundamentam na relevância do uso das tecnologias digitais no contexto educacional e na sua crescente influência como recurso para aprimorar o ensino de redação. Nessa ótica, o presente estudo explora a interação entre a educação formal e o uso de redes sociais, na tentativa de compreender a relação entre os sujeitos contemporâneos e a disseminação de conteúdos educacionais, especialmente no desenvolvimento de habilidades de escrita argumentativa. Ao identificar lacunas na formação de bons escritores por meio do *Instagram*, esta pesquisa envolve habilidades e conhecimentos essenciais para abordar questões sociais, bem como para analisar a produção textual desse público, embora esse não seja o foco deste trabalho.

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO

Para desenvolver as perspectivas propostas neste estudo, é necessário, primeiramente, discutir sobre o contexto desafiador vivenciado pelos estudantes dos anos finais da Educação Básica em relação à produção textual. Os processos seletivos de exames vestibulares para ingresso no ensino superior, como o Enem, incluem obrigatoriamente prova ou questão de redação em língua portuguesa desde 1977, conforme estabelecido pelo Decreto n. 89.298, de 24/02/1997 (Vidon, 2018). A redação é considerada crucial para os vestibulares, porém desafiadora para os candidatos, em razão das habilidades de escrita exigidas pelo gênero.

Nesse cenário, ao questionar o porquê de tal situação, Santos e Mariano (2022) reconhecem que é urgente a necessidade de empregar metodologias mais satisfatórias para tratar do texto na sala de aula. Perante as abordagens adotadas no contexto atual, percebe-se que os discentes sentem medo de escrever uma redação – seja na instituição escolar, seja no Enem.

Durante o ensino médio – período da jornada pré-vestibular – eles iniciam uma busca por conhecimento aprofundado na disciplina de redação, devido à sua relevância na nota final do exame; conseqüentemente, as metodologias utilizadas por professores de língua portuguesa, principalmente no ensino médio, dedicam-se, em boa parte, ao ensino do texto escrito, visando preparar os alunos-candidatos para as provas de redação. Isso significa, na maior parte dos casos, instruir sobre as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, concebendo coerência, clareza e precisão como preceitos fundamentais para a construção textual (Vidon, 2018).

À vista disso, retomamos o que afirma Ferreira (2018) ao dissertar que cada educador(a) enfrenta a seguinte questão: “Como ensinar nossos alunos a escrever eficientemente?” Acreditamos que os estudantes se deparam com diferentes abordagens metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao ensino do texto, no intuito de formar alunos-autores, visto que a prova de redação exige habilidades de escrita, persuasão, interpretação e proposta(s) de soluções para questões sociais, como se vê na cartilha do participante:

a prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender um ponto de vista — uma opinião a respeito do tema proposto —, apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma

unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (Brasil, 2023, p. 4).

O questionamento levantado por Ferreira (2018) serve como guia orientador para esta pesquisa, que se fundamenta em estudos recentes de acadêmicos renomados sobre aspectos relacionados ao texto, sobretudo, aqueles voltados ao estudo de seus diferentes elementos constituintes, tais como estrutura, coerência, coesão, clareza, concisão, argumentação, estilo e outros, que contribuem para sua qualidade e compreensão. Dentre eles, destacamos os que apontam perspectivas contemporâneas e contribuições valorosas para uma observação detalhada do cenário no qual este estudo está inserido: Azevedo (2016); Vidon (2017; 2018); Ferreira (2018); Santos (2023) e Silva (2023).

Vidon (2014), ao refletir a respeito do processo de ensino-aprendizagem do texto, conclui que duas hipóteses podem ser consideradas. A primeira refere-se à concepção tradicional “tipológica” do texto, que se baseia em tipos predefinidos ou gêneros específicos. A segunda ressalta uma concepção contemporânea “genérica”, caracterizada por uma visão mais flexível e lúdica, que reconhece sua diversidade e fluidez.

Com essa abordagem, reforçamos nossa linha de raciocínio acerca das distintas metodologias utilizadas para desenvolver a escrita na fase pré-vestibular, tanto na concepção “tipológica” quanto “genérica” do texto. No entanto, para melhor entender e explicitar a origem dessa perspectiva, é válido retomar a argumentação de Vidon (2014) sobre o estado limiar entre a concepção “tipológica” e a “genérica” do processo educativo da escrita no Brasil em situação de concurso vestibular. Segundo o autor, “indícios desse lugar fronteiro, limítrofe, parecem poder ser encontrados em materiais didáticos, práticas linguístico-pedagógicas, propostas de produção textual e, no limite, em textos produzidos por estudantes” (Vidon, 2014, p. 329).

Desse modo, as abordagens instrutivas de ensino-aprendizagem de redação podem ser observadas e compreendidas com base no processo de tomada de consciência do sujeito diante da linguagem, no qual documentos e práticas linguístico-pedagógicas de décadas passadas, assim como contemporâneas, podem exercer influência sobre a instrução e assimilação de produção textual.

Para tornar esse pensamento mais explícito, recorremos a um trecho de Mendonça (2006) em *Língua e ensino: políticas de fechamento* baseado nos estudos de Geraldi (1996) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, que por sua vez, disserta a respeito da concepção bakhtiniana de linguagem:

o processo da tomada de consciência do sujeito se dá nas relações interativas do eu com um outro, através da relação do eu com a palavra do outro, na internalização dessa sua palavra, num processo ininterrupto e sempre inacabado. Esse processo de construção do sujeito e da sua linguagem não prescinde da atividade de criação e aponta caminhos para avançar na busca do heterogêneo no sujeito e na linguagem (Mendonça, 2006, p. 240).

Numa análise sócio-histórica, voltando no tempo em busca das concepções de linguagem presentes em documentos que regem a educação brasileira, especialmente no que tange ao ensino de redação, julgamos necessário retornar aos anos de 1970 e início de 1980, durante o regime militar brasileiro. Nesse período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases educacionais (LDB) de 1971, a LDB 5692, marcada pela vigência tecnicista da época, de caráter positivista.

Essa conjuntura resultou em profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, especialmente, no tocante à disciplina de Língua Portuguesa que é o que mais interessa neste trabalho. Assim,

a disciplina de Língua Portuguesa passou a se chamar “Comunicação e expressão”, atendendo a uma visão geral de língua como instrumento de comunicação, dentro de um contexto educacional tecnicista. No âmbito de uma visão instrumental de linguagem, a redação era concebida como um ato de comunicação que objetiva produzir mensagens de um emissor, o redator, a um receptor, o leitor, através de um canal, a folha de papel, e a partir de um código verbal, no caso a língua (Vidon, 2018, p. 31).

Nesse sentido, Mendonça (2006, p. 240) observa que “a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, este sendo constitutivo dela”. Percebemos, portanto, que a língua não é um sistema isolado, posto que reflete os fatores culturais, sociais e históricos que a cercam.

Ao considerarmos esse enfoque, estabelecemos uma ligação com as concepções de Luciano Novaes Vidon, examinadas em suas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), junto ao Departamento de Línguas e Letras (DLL) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL). Entre as pesquisas, enfatizamos agora *A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem* por apresentar ideias familiares com as já discutidas até aqui.

Nessa pesquisa, é realizada uma discussão a respeito das concepções de texto que fundamentam o ensino-aprendizagem de redação. Sob uma perspectiva sócio-histórica, dois documentos voltados ao ensino de técnicas de escrita são colocados em diálogo, um dotado das convicções de uma época passada e outro contemporâneo, para compreender se houve evolução ou até mesmo mudança nas noções de instrução de redação. Para realizar essa discussão, foram

adotadas as proposições do manual *Técnica de redação*, publicado em 1978, de autoria de Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos e as formulações do Guia de Redação do Enem, publicado pelo INEP/MEC (2023).

Passados quarenta anos da publicação do Decreto n. 89.298/77, há que se perguntar em que diferem as suas proposições de base, contidas em diversos manuais de redação da época, das formulações do INEP (Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pelo atual Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, principal “ferramenta” de avaliação para ingresso nas instituições públicas, em especial as federais, de ensino superior do país, e que estão presentes tanto no Guia de Redação do Enem (BRASIL, 2013), quanto em sua versão mais recente (BRASIL, 2016). Para realizar essa discussão, colocamos em diálogo, numa perspectiva sócio-histórica, as proposições de um manual de redação publicado quase ao mesmo tempo em que o decreto federal de 1977 e as formulações do Guia de Redação do Enem, publicado pelo INEP/MEC (Vidon, 2018, p. 32).

A análise de trechos do manual, sob o título interrogativo “*Técnica de redação*”: *um manual à prova do tempo?*, considerou o contexto histórico do ano de sua publicação, período do regime militar no Brasil, e observou que de fato a língua é constantemente afetada pelo que lhe é exterior. As bases de sustentação da proposta são visivelmente delineadas desde o prefácio, fundamentadas em uma concepção psicológica de texto, na qual, de um lado, a língua é concebida como um código que expressa o pensamento e, do outro, predomina a teoria da comunicação de Roman Jakobson (Vidon, 2018).

Na sala de aula, houve períodos, a exemplo do regime militar, em que não havia interesse em desenvolver a criticidade e a expressão de ideias (Azevedo, 2016). Um outro ponto importante observado é que o enunciado “a dissertação é a forma de redação mais usual”, presente na obra, demonstra que os autores não se referem a enunciados concretos, no sentido bakhtiniano do termo (Bakhtin, 2010b; 2013), isto é, a gêneros discursivos efetuados diariamente pelos sujeitos, tal como resenhas, artigos de opinião, ensaios etc.

O que os autores parecem ter em mente é uma estrutura prototípica, denominada “forma de redação”. No entanto, não são essas “formas”, em sentido abstrato, que são solicitadas às pessoas nas escolas, repartições públicas, nas universidades, empresas, igrejas, sindicatos, etc. As pessoas, nas mais variadas situações sociais de comunicação, interagem verbalmente através de enunciados concretos, configurados em gêneros do discurso também diversos, social e historicamente constituídos (Vidon, 2018, p. 34).

Da mesma forma, ao postularem que a prosa dissertativa predomina nos textos das diversas situações discursivas, ao contrário da descrição e narração, os autores do referido Manual adotam uma visão tipológica do texto, dividindo-o em três tipos: descritivo, narrativo e dissertativo. Esse último, para os autores, estaria focado na ideia, que para eles seria o mesmo

que confrontar fenômenos, processos, eventos ou ações, expondo os prós e contras, além de abordar os fatos históricos, desde a origem até o seu estado atual e futuro. Podendo ainda, incluir críticas aos efeitos advindos desse processo, evidenciando influências positivas e negativas, com exemplos que comprovem as críticas feitas (Vidon, 2018).

Além disso, Vidon (2018) observa que, ao analisar o manual, é possível identificar as premissas e fundamentos lógico-rationais da época atribuídos à dissertação. Sendo esse um fato considerável para justificar a frequência desse tipo de texto nas propostas de exames vestibulares, assim como nas práticas pedagógicas voltadas em grande ênfase ao ensino da escrita dissertativa que, nesse contexto, é considerada superior à descrição e à narração.

Por fim, outro aspecto relevante sobre as considerações de Vidon (2018) é que, pela perspectiva linguística, o manual segue uma abordagem fundamentalmente estruturalista, mas vaga, devido à hipótese global de que o ato de escrever envolve a junção de um conjunto de parágrafos, como percebemos nos trechos a seguir:

A atividade de escrever envolve um conjunto de operações intelectuais. Tais operações se resumem em: delimitar o assunto; formular o objetivo que deve orientar o ato de escrever; traduzir o objetivo em forma de frase-núcleo – introdução; desdobrar a frase-núcleo – introdução – em frases-desenvolvimento, organizadas por alguma forma de ordenação; reorganizar as frases-desenvolvimento em forma de frase de conclusão. Essas operações produzirão, como resultado, um conjunto unitário e estruturado de frases, o qual recebe o nome de redação [...].

O esquema evidencia que a divisão de idéias em parágrafos é lógica e adequada: cada parágrafo apresenta uma, e só uma, idéia central a que se agregam outras, secundárias, que esclarecem e complementam o pensamento. Por outro lado, a sequência entre os parágrafos é adequadamente feita por meio de palavras e expressões que explicitam o encadeamento de idéias (Soares; Campos, 1978, p. 168-178 *apud* Vidon, 2018, p. 35-36).

Frente a esse cenário, revisitamos a obra de Britto (1997) intitulada *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*, a qual apresenta contribuições para a reflexão sobre o ensino de gramática e língua na escola. Consideramos importante a perspectiva do autor em relação à ausência de mudança nesse ensino e, em especial, à sua contribuição para entender e justificar por que ela não ocorre.

Para ele e também para Mendonça (2006), essa falta de mudança pode ser associada, entre outras razões, à influência dos formadores de opinião, tal como os livros didáticos, os vestibulares e a mídia, que estão propensos a reforçar concepções linguísticas falhas, perante os avanços recentes produzidos pela linguística. Essa perspectiva dialoga com as conclusões de Vidon (2018) sobre o manual *Técnica de redação*, uma vez que se trata de uma obra reeditada diversas vezes após sua publicação, desencadeando muitas outras à sua semelhança. Isto é,

inúmeras outras disseminadoras da concepção de redação presente no contexto sócio-histórico de quase meio século atrás.

Por um bom tempo, pelo menos vinte anos, esses pressupostos teórico-metodológicos predominaram nos cursos de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa e nas aulas de muitos professores de redação. Havia, sem dúvida, um respaldo, na outra ponta, dos concursos e vestibulares, que, quando não propunham unicamente a dissertação, a propunham como a mais importante modalidade de redação (Vidon, 2018, p. 36).

Assim, é necessário refletir cuidadosamente sobre os possíveis efeitos dos pressupostos teórico-metodológicos de redação presentes no livro *Técnica de redação* – em posição de formador de opinião. Isso se aplica tanto às concepções contemporâneas desse tipo de texto quanto às abordagens de ensino adotadas pelos professores diante do atual contexto educacional.

Para tanto, exploraremos as perspectivas apresentadas por Vidon (2018) sobre as formulações presentes no *Guia de Redação do Enem*, por se tratar de um documento contemporâneo que fornece orientações e exemplos para os estudantes se prepararem para a prova de redação do Exame Nacional. Além disso, também iremos incorporar as concepções de Azevedo (2016), Mendonça (2006) e Santos (2023) visando integrar múltiplas perspectivas teóricas e, conseqüentemente, alcançar qualidade e profundidade nos resultados e discussões deste estudo.

A prova de redação do Enem revela a delicada fronteira entre mudança e continuidade no contexto atual do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Sua formulação contradiz o que tem sido debatido na área de Letras e Linguística há anos, desconsiderando, inclusive, os documentos oficiais, como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, divulgados desde 1997 (Vidon, 2018).

Ao falarmos sobre essa questão, é importante destacar que um ano após a publicação desses documentos oficiais, originados para orientar e normatizar a elaboração de currículos em todo o país, garantindo uma base comum e padrões de qualidade na educação brasileira, surgiu a redação modelo Enem, introduzida simultaneamente ao Exame Nacional, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998.

De acordo com Santos e Mariano (2022, p. 39),

o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso e, inicialmente, servia para avaliar a qualidade da educação no Brasil. No entanto, posteriormente, com o aumento do número de inscritos, o ENEM começou a substituir, em algumas Universidades, o vestibular

tradicional, visando a possibilitar a entrada de diversos estudantes nos cursos pretendidos. A princípio, a prova contava com 63 questões objetivas. Depois, em 2009, houve uma alteração, que perdura até os dias atuais, tornando a prova mais extensa, com 180 questões objetivas e uma redação do tipo dissertativo-argumentativo.

Na redação do Enem, o texto é dissertativo-argumentativo com características próprias. “Os(as) vestibulandos(as) se deparam com uma problemática social e devem escolher argumentos para sustentar a tese e dissertar sobre o tema proposto, obedecendo a uma estrutura específica, com introdução, desenvolvimento e conclusão” (Santos; Mariano, 2022, p. 39).

Devido a esse argumento, somado à necessidade de os estudantes se atentarem aos critérios de correção definidos pela banca avaliadora, Santos e Mariano (2022), ao retomarem Prado e Morato (2016), frisam que a redação do Enem constitui um gênero textual específico, visto que se vale da utilização da língua para atender a demandas sociais específicas, como o ingresso em uma universidade ou a conclusão do ensino médio. É, ainda, um texto que requer uma análise crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social, respeitando os direitos humanos.

A seguir, podemos observar esses critérios de avaliação (figura 1), por meio da Cartilha do Participante do Enem 2023:

Figura 1 – Critérios de avaliação do Enem

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

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (Brasil, 2023)

“A competência 1 avalia o uso da norma padrão; a 2, a obediência ao tema, ao tipo textual e à relação do repertório com a discussão; a 3 analisa a argumentação e a coerência textual; a 4, os recursos de coesão; a 5, a proposta de intervenção” (Santos; Mariano, 2022, p. 39). Nesse sentido, Vidon (2018) salienta que o Enem, como principal acesso aos cursos superiores da Rede Pública Federal do Brasil, ocasiona, na verdade, um retorno e não um

avanço em relação à hegemonia da dissertação escolar nas provas dos exames vestibulares e, em consequência, também, ao ensino do texto nas escolas de ensino médio.

Para o autor, “a proposta de redação do Enem se concentra na dissertação” (Vidon, 2018, p. 37) e as razões podem ser derivadas das ideias apresentadas por Soares e Campos no *Manual Técnica de Redação*, à luz do pensamento tecnicista, como observamos. Assim, consideramos importante relacionar esse cenário às ideias apresentadas por Mendonça (2006), que retoma as discussões de Foucault (1996) a respeito dos mecanismos de controle do discurso e do sujeito. Estabelecer essa conexão nos ajuda a entender como os formadores de opinião atuam por meio do sistema de apropriação do conhecimento.

Essas políticas de fechamento, como os mecanismos de controle do discurso e do sujeito, postulados por Foucault (1996), agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso. Principalmente, elas estão na convergência de três desses mecanismos: disciplina, sistema de apropriação de conhecimento e sociedade de discurso. Pode-se dizer que há discursos sobre língua autorizados, produzidos por sujeitos autorizados (que constituem uma sociedade de discurso) que são os formadores de opinião; esses interferem na imagem que a sociedade faz da língua e, como autorizados, adentram pelo sistema de apropriação do conhecimento, neste caso, a escola (via livros didáticos, aulas pela TV, jornais, palestras etc.), direcionando o trabalho do professor — veja que também o professor faz parte dessa sociedade de discurso, mas num degrau inferior na hierarquia por ela constituída. Esses formadores de opinião (ou sociedade de discurso) instituem o que deve ser a disciplina Língua Portuguesa, como ela deve ser ministrada, excluindo de seus domínios formas outras de conceber a língua e lidar com ela (Mendonça, 2006, p. 244).

Desse modo, ao tomar Foucault (1996) como referência para compreender os mecanismos de controle, identificam-se três mecanismos: seleção, organização e redistribuição dos discursos e dos sujeitos, sendo eles:

- Mecanismos externos, que compreendem a proibição de dizer e a rejeição, isto é, há assuntos proibidos, determinadas situações e sujeitos que estão proibidos de dizer algo, assim como existem discursos condenados a não circular, a não terem sua existência reconhecida;
- Mecanismos internos, que se referem ao controle do acontecimento e do acaso a partir do próprio discurso. Nesse caso, destacam-se os mecanismos internos de controle: comentário; autor; disciplina. O último é mais importante para este trabalho por se tratar do controle da produção do discurso, que faz parte da disciplina, como é o caso da redação. Ao longo de seu percurso sócio-histórico, essa disciplina estabelece uma série de requisitos para que possa pertencer a esse gênero. Em síntese, deve realizar-se “a partir de critérios objetivos, como clareza, precisão, neutralidade e logicidade” (Vidon, 2018, p. 39);

- Mecanismos de rarefação (seleção) dos sujeitos, que se divide em: ritual (papéis dos sujeitos); sociedades de discurso (discursos produzidos e conservados, fazendo-os circularem em espaço restrito, produzidos apenas pelos sujeitos que fazem parte delas; doutrina (sujeição do sujeito ao discurso); apropriação social dos discursos (são os mecanismos de apropriação dos saberes gerados na sociedade, e apenas os indivíduos que percorrem esses sistemas possuem autorização para formular determinados discursos).

Diante dessas discussões, embasadas nos estudos de Foucault, podemos associar o ensino do gênero redação modelo Enem, como observado em Santos e Mariano (2022), a um mecanismo interno de controle. Esse gênero textual contemporâneo no sistema educacional pertence à disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pelos professores, sujeitos autorizados no ensino de língua, que seguem e ampliam as perspectivas da política educacional para o sujeito-aluno, receptor de seus conteúdos. Desse modo, os professores constituem a sociedade do discurso, isto é, são sujeitos hierárquicos capazes de “ensinar” determinados conteúdos preestabelecidos nos limites fixados pela disciplina (Mendonça, 2006).

Com o contexto apresentado, torna-se necessário entender os motivos que levam os docentes a escolherem certas abordagens de ensino em detrimento de outras. Isso porque os discursos adotados por eles devem, em regra, seguir os parâmetros da disciplina que, por sua vez, exerce poder por meio do controle e da regulação do discurso, determinando quais discursos são prestigiados, permissíveis ou marginalizados.

Para Mendonça (2006, p. 242-243),

a escola é um exemplo típico desses sistemas de apropriação do discurso. Ela forma professores que constituem sociedades de discurso — são os sujeitos pertencentes a elas que podem “ensinar” determinados conteúdos. Por sua vez, o discurso produzido por esses sujeitos deve estar nos limites fixados pela disciplina [...]. Em casos extremos, há uma censura (proibição) de determinados conteúdos. Por outro lado, o professor, atado a determinadas concepções pedagógicas (doutrina), pode produzir uns discursos e não outros. Preso a práticas já consagradas no interior da escola, e que se aproximam dos rituais — como “aplicação de prova”, “chamada” — o professor sofre coerções que tolhem sua atividade. Como se vê, esses mecanismos possibilitam uma reflexão sobre os embates entre a homogeneidade e a heterogeneidade nas relações de ensino.

Nessa situação, o(a) professor(a) integra a sociedade de discurso, mas ocupa uma posição hierárquica inferior, visto que seu trabalho é influenciado pelos formadores de opinião (também pertencentes à sociedade do discurso) em grau superior ao seu, como por exemplo, a política educacional promovida pelo Inep – órgão que costuma ser tomado como autoridade pelos docentes.

O Inep disponibiliza a *Cartilha do Participante do Enem* como um recurso informativo, que estabelece, no entanto, as práticas a serem seguidas para a produção do texto dissertativo-argumentativo, inclusive, sugerindo um modelo específico. Dessa forma, sua atuação evidencia um projeto de silenciamento tanto para o(a) professor(a) quanto para o aluno, “excluindo de seus domínios formas outras de conceber a língua e lidar com ela” (Mendonça, 2006, p. 244).

Nessa perspectiva, Azevedo (2016, p. 146), ao referenciar Foucault (2004), enfatiza que

como o discurso tem um suporte histórico, institucional e configura-se como uma materialidade, o sujeito do discurso não é alguém que realiza apenas um ato de fala, nem um sujeito de proposições abstratas ou um autor isolado do mundo, mas é aquele que pode propor enunciados vinculados aos contextos nos quais se insere, devido ao lugar institucional que ocupa ou devido à autoridade conquistada por suas competências discursivas.

Azevedo (2016, p. 149), no artigo *O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar*, reconhece que o ambiente escolar é criado pelo conjunto de sujeitos que compõe a sociedade e “cumpre o papel de adequar sujeitos ao paradigma educacional vigente”. Ela indica que

há urgência na revisão das tarefas realizadas pelos profissionais que atuam na escola. Isso porque, em muitos casos, a escola atual está fundamentada no paradigma tradicional que privilegia a transmissão de conhecimentos e a transformação dos sujeitos em indivíduos dóceis e úteis (Azevedo, 2016, p. 149).

Consequentemente, com esses mecanismos de controle, podemos refletir sobre os conflitos entre a uniformidade e a diversidade nas relações de ensino. Como exemplo, podemos mencionar a redação do Enem, gênero discursivamente constituído por uma modernidade, segundo a qual a conversão do pensamento, na forma escrita, singularmente (mas não apenas), deve ser conduzida a partir de uma estruturação e linguagem específica.

Dessa forma, a estrutura deve conter apenas um parágrafo de introdução; dois parágrafos destinados ao desenvolvimento, cada qual com a introdução de um argumento específico (de acordo com a análise realizada pela pesquisa); e uma seção destinada à conclusão – características já consagradas de uma “dissertação” ou “prosa dissertativa”. No entanto, é esperado que além disso os estudantes apresentem uma proposta de intervenção social para o problema discutido no texto, demonstrando domínio da norma culta da língua portuguesa, argumentação consistente, coerência e coesão textual (Brasil, 2023).

A esse respeito, é válido retomar o estudo de Lemos (1988), realizado a partir de redações de vestibulandos. Para ela, quando os estudantes recorrem a estruturas estereotipadas, apenas com a intenção de preencher a folha de papel em branco, deixam de produzir linguagem. Ou seja, seus textos resultam em sequências de ideias sem coesão e coerência, além disso, faltam-lhes um entendimento do outro como um sujeito com história, contexto social e ideologia (Mendonça, 2006).

A prova de redação do Enem aponta em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e, em consequência, provoca o apagamento dos enunciadores e dos elementos da situação de enunciação (Vidon, 2018). Com essa constatação, compactuamos com Bakhtin (1988) ao considerar que o gênero discursivo é heterogêneo, não apenas devido às suas diversas manifestações, mas também porque elas se entrelaçam e se desenvolvem continuamente.

Para elucidar melhor a perspectiva apresentada por Vidon (2018), enfatizamos o seguinte trecho:

A Prova de Redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual muito antiga, no mínimo secular, que fez da “prosa dissertativa” o modelo de texto e de discurso esperados/desejados por uma ciência, um estado e uma pedagogia racionalistas, promotora de um ideal de sujeito descorporificado, capaz de pensar abstraindo-se da realidade que o cerca, podendo se concentrar em seu pensamento e em sua expressão, valendo-se da língua tão somente como um instrumento de comunicação e, agora, valendo-se do gênero discursivo “dissertação” como passaporte para um nível superior de cognição (Vidon, 2018, p. 41).

Sob essas condições, “a partir do século XIX, a vida passou a se constituir no elemento político por excelência, tornou-se fundamental administrar, calcular, regradar e normatizar os meios de existência” (Azevedo, 2016, p. 159-160). Nesse contexto, a autora se refere ao período em que a vida humana tornou-se o foco das ações políticas, com governos e instituições preocupando-se com a gestão e o controle da vida em diversos aspectos, como saúde, segurança, educação e economia.

Seguindo as premissas de Morrison (1995), Vidon (2018, p. 38) frisa que a escrita utiliza estruturas mais elaboradas “e impõe limites especiais, que estão fora do desenvolvimento formal da própria língua. Esses limites possuem componentes estruturais que provêm das convenções sociais, as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto”.

Segundo Azevedo (2016, p. 153-154),

o texto se configura como um sistema de atividades e de operações, cuja estrutura revela um número aberto de variáveis e um repertório fechado de regras, socialmente aceitas (embora nem sempre de acordo com a língua padrão), o que direciona as intencionalidades.

Considerando que a língua constitui um processo dialógico contínuo e ininterrupto, em consonância com a abordagem de Mendonça (2006), baseada em Bakhtin (1988), em que um discurso surge a partir de outros discursos e se direciona sempre a um outro sujeito, o qual é contemplado imaginariamente pelo sujeito-autor, num processo de antecipação de possíveis respostas do destinatário enquanto cria seu discurso, torna-se relevante apresentar as perspectivas de Marcuschi (2008) sobre o conceito de textualidade.

Conforme o autor, a textualidade é composta por sete critérios – coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade – que permitem observar o texto enquanto unidade comunicativa, isto é, a produção textual enquanto evento, compreendendo aspectos linguísticos, sociais e cognitivos que sugerem a ideia de que o autor e o leitor de um texto não estão separados durante sua produção ou recepção.

Outro ponto abordado por Marcuschi e que contribui para a contextualização deste trabalho é a concepção dos três grandes pilares da textualidade – autor (produtor), leitor (receptor), texto (evento) – que possibilita tanto a observação dos aspectos estritamente linguísticos quanto os contextuais (situacional, social, histórico, cognitivo) – ambos cruciais para a nossa compreensão de texto, enquanto evento discursivo comunicativamente relevante.

Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da textualização mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (Beaugrande, 1997, p. 15 *apud* Marcuschi, 2008, p. 97).

As sete condições da textualidade não constituem princípios de formação textual, mas sim critérios de acesso à produção de sentido. Logo, “produzir e entender textos é não uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais” (Marcuschi, 2008, p. 99).

Com todo o contexto apresentado até aqui, conseguimos compreender o processo histórico do texto dissertativo; refletir sobre as possíveis motivações das práticas educacionais adotadas pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem desse gênero; e pensar sobre as possíveis problemáticas da concepção de texto presente no Enem, além de fornecer os fundamentos teóricos e conceituais necessários para desenvolver, conduzir e interpretar este estudo de forma eficaz.

Pretendemos, agora, explorar a interação entre o ensino de produção textual e o uso de redes sociais, na tentativa de compreender a relação entre os sujeitos contemporâneos e a

disseminação de conteúdos educacionais por meio de páginas que oferecem recursos e dicas de construção textual, especificamente, de redação do Enem, voltados ao desenvolvimento de habilidades de escrita argumentativa.

2 ABORDAGEM DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO MODELO ENEM POR MEIO DO *INSTAGRAM*

Para iniciar este capítulo, procuramos conferir relevância à pesquisa ao identificar trabalhos previamente defendidos sobre a utilização do *Instagram* no âmbito educacional e as práticas interativas em rede. Para tanto, entre os textos selecionados no estado da arte e correlatos ao tema em questão, ressalta-se, inicialmente, a problemática abordada na pesquisa feita por Fontes (2022): *Como as práticas interativas acontecem nos perfis de professores/as de Língua Portuguesa na rede digital Instagram?*

A autora mapeia perfis de professores de Língua Portuguesa no *Instagram* com o objetivo de examinar as ações interativas, as relações de publicação e o compartilhamento de experiências. Esse mapeamento engloba perfis empreendedores, rotina acadêmica, dicas gramaticais e, mais especificamente, o ensino de redação para o Enem. As interações nos perfis ocorrem de acordo com os seguintes aspectos:

- Visibilidade docente, que se refere à forma como os professores de Língua Portuguesa se apresentam e se posicionam na rede, buscando reconhecimento e valorização profissional;
- Imersão docente na rede, que compreende o modo como os professores utilizam os recursos e as funcionalidades do *Instagram* para potencializar as suas práticas pedagógicas e se conectar com o seu público-alvo;
- Interatividade, que se baseia na participação, intervenção, bidirecionalidade, hibridação, permutabilidade e potencialidade dos professores e dos seguidores na construção conjunta de conteúdos e saberes na rede;
- Etnométricos, que se referem aos saberes partilhados pelos professores na rede, ou seja, às formas como eles desenvolvem e compartilham as suas experiências, estratégias e metodologias de ensino.

Na pesquisa de Fontes (2022), salientamos o capítulo “A interatividade na cibercultura” por apresentar contribuições pertinentes para a nossa investigação acerca das práticas educacionais contemporâneas relacionadas à cibercultura no âmbito educacional. O capítulo aborda a integração entre a educação formal e as tecnologias digitais na educação, a exemplo da rede social *Instagram*, utilizada como ferramenta pedagógica. O objetivo é atender às

adaptações necessárias das práticas pedagógicas exigidas por um mundo em constante digitalização, onde os estudantes estão cada vez mais envolvidos em práticas digitais.

Na seção mencionada, a autora discute os aspectos interativos que podem ser ampliados por meio do *Instagram*. Para compreender a interatividade na conexão em rede, ela apresenta um breve histórico dos processos tecnológicos e comunicativos, bem como das atuações das redes digitais na atualidade. Por conseguinte, estabelece relações entre essas discussões e o contexto educacional.

A cibercultura abrange as relações e comportamentos decorrentes da interconexão dos indivíduos, por meio de seus usos e imersões nas interfaces e tecnologias digitais. O crescimento da cibercultura e o avanço da mobilidade, impulsionados pelo uso de dispositivos móveis e aplicativos, permitiram o desenvolvimento de outras formas de comunicação, como é o caso das redes digitais. No entanto, as redes sociais não surgiram simultaneamente ao advento da era digital em rede; muito antes disso, elas já se formavam em meios familiares, conversas com amigos, ambientes de trabalho, escolas e em outros segmentos (Fontes, 2022).

Na era da mobilidade, marcada pelo acesso e uso das redes sociais via dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, as pessoas podem se conectar, interagir e compartilhar conteúdo instantaneamente a partir de qualquer localização. Torna-se crucial, portanto, compreender a extensão de suas dinâmicas e relações.

Essas ambiências digitais são utilizadas, atualmente, para diversos fins e em variados contextos de atuação, tais como: marketing para negócios, conteúdos de entretenimento, divulgação científica, publicação de conteúdos educacionais, dentre outros. Por isso, é preciso compreender a amplitude de suas dinâmicas e relações (Fontes, 2022, p. 53-54).

Assim, as grandes plataformas desempenham um papel indispensável na sustentação das redes digitais e as apresentam de diversas maneiras e com diferentes propósitos no cotidiano dos seus usuários culturais. Nessa interação entre seres humanos e redes, resultado da sociedade globalizada, essas plataformas atuam e influenciam as ações dos indivíduos. Por exemplo, elas podem induzir ao consumo ou compartilhamento de conteúdos específicos, produtos ou informações (Fontes, 2022).

Nessa conjuntura, consideramos de grande relevância atentar-se para a concepção de ensino de redação vinculada atualmente nas redes sociais, especificamente no *Instagram*, por meio das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes para o ensino da prova de redação cobrada pelo Enem, que pode ser “bastante sintomática da tênue fronteira entre ruptura e

permanência no contexto atual do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (Vidon, 2018, p. 37).

Alguns docentes, por meio de suas páginas do *Instagram*, ampliam o discurso oficial do Exame Nacional e suas concepções de linguagem e escrita. Essa dinâmica acontece, possivelmente, devido à importância atribuída ao exame, levando os docentes a optarem por práticas pedagógicas coerentes com as diretrizes da avaliação nacional. Funcionando, assim, a prova de redação do Enem como formadora de opinião das práticas pedagógicas escolhidas pelos educadores no cenário educacional atual.

Nesse contexto, julgamos importante que professores de português tenham em sua formação disciplinas relativas à pesquisa científica da linguagem e apliquem abordagens linguísticas em sua prática pedagógica. Conforme mencionado por Mendonça (2006, p. 240), “o lingüístico, como sugere Bakhtin (1929/1988), é ideológico em todas as suas manifestações: não existe palavra sem valor ideológico”. Desse modo, os docentes digitais precisam ter consciência de que suas escolhas linguísticas, aparentemente neutras, são moldadas por influências ideológicas do contexto social, cultural e histórico.

Com base em Marcuschi (2008), concebemos o *Instagram* como um suporte textual digital, visto que incorpora textos de diferentes modalidades, incluindo legendas, comentários, descrições de perfil, *hashtags* e mensagens diretas, embora seja conhecido principalmente por seu conteúdo visual, como fotos e vídeos. Esses elementos textuais desempenham um papel significativo na comunicação e na expressão de ideias na plataforma, contribuindo para sua natureza como suporte textual digital.

Outro aspecto relevante mencionado por Fontes (2022), embasado nas concepções de Silveira (2017), é a necessidade de atentar-se aos algoritmos das plataformas de mídia social, pois eles determinam o conteúdo a ser visto e sua ordem de apresentação. Como exemplo, no *Instagram*, a ordem de visualização dos *stories* “é delimitada conforme a lógica algorítmica da rede, que determina a sequência a partir das principais interações que o indivíduo realiza [...]”. Dessa forma, para o autor, os algoritmos não são neutros” (Fontes, 2022, p. 54).

Nessa perspectiva, a autora conclui que os usuários das grandes plataformas encontram-se aprisionados em uma espécie de jaula digital, na qual seus comportamentos, ideologias e interesses são moldados por sua lógica algorítmica. Nesse contexto, destacamos novamente a importância da conscientização dos docentes digitais, pois ao incorporarem o discurso oficial do Exame Nacional e suas concepções de linguagem e escrita em seus perfis de ensino de redação, eles expandem uma perspectiva sobre sujeito e linguagem que não considera aspectos discursivos abordados pela linguística.

O discurso apresentado aqui sobre a influência das plataformas na sociedade contemporânea não retrata uma aversão quanto ao seu uso. Essa ideia não faria sentido, tendo em vista que nossa pesquisa está se desenvolvendo apenas dentro de uma delas: o *Instagram*, e analisa apenas duas páginas de conteúdo referente ao ensino da redação do ENEM. O objetivo é chamar a atenção para a necessidade de ter “cautela ao se apropriar das plataformas, saber filtrar o que consome, o que produz e o que se compartilha nas redes” (Fontes, 2022, p. 61).

Para reforçar nosso entendimento sobre a manifestação material do discurso do Exame Nacional na produção textual nos perfis do *Instagram*, voltamos à nossa leitura de um trecho de Marcuschi, fundamentado em Dominique Maingueneau. Acreditamos que esse suporte textual digital porta ferramentas e gêneros pelos quais as ideias são transmitidas e percebidas. Ou seja, por meio dos perfis de professores o discurso se materializa, alcançando os sujeitos-alunos-digitais.

Dominique Maingueneau (2001: 71) observa que “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.” [...] o mídiu, como o chama Maingueneau (2001: 71) é importante, mas costumávamos desprezá-lo porque nos concentrávamos no texto como tal. É interessante a observação do autor quando afirma que “o mídiu não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídiu modifica o conjunto de gênero de discurso” (2001: 71-72) (Marcuschi, 2008, p. 173).

Assim, com base nesses trechos, Marcuschi (2008) conclui que Dominique Maingueneau (2001) se refere tanto à forma de circulação quanto ao modo de consumo dos gêneros e, ainda mais, à maneira como eles são estabilizados para serem “transportados” eficazmente. Em tempos passados, transmitíamos os textos oralmente, depois passamos a fazê-lo por escrito, mais tarde, por telefone e, posteriormente, via rádio, televisão e, mais recentemente, pela internet. Esses meios de comunicação são simultaneamente modos de transporte e de fixação, mas também interferem no discurso.

Vidon (2018) ressalta que

coerentemente com sua visão de sujeito e linguagem, em nenhum momento, a proposta de redação do Enem leva em conta aspectos discursivos considerados, pelos próprios PCN, como fundamentais para a produção de um texto. Tomam-se como dados absolutos *quem escreve, para quem se escreve e quais as condições concretas de enunciação*. No fundo, esses aspectos são tratados como universais, gerais, como se não importasse, de fato, os sujeitos concretos envolvidos na enunciação e o tempo e espaço reais dessa enunciação (Vidon, 2018, p. 41).

Ainda baseados em Marcuschi (2008), consideramos pertinente salientar algumas conexões que podemos estabelecer com suas ideias, relacionando-as às questões discutidas até aqui. Ao seguir suas ponderações de que é fundamental abordar o suporte de gêneros textuais (convencionais ou incidentais) em relação a outros aspectos, como domínio discursivo, formação discursiva⁸, gênero e tipo textual, obtivemos as seguintes conexões:

- 1) Acreditamos que as questões abordadas neste trabalho abrangem dois domínios discursivos, o político e o educacional, considerando que a política pública que envolve o Exame Nacional compreende um conjunto de estratégias, diretrizes e iniciativas governamentais relacionadas à realização e ao uso dos resultados do exame como instrumento de acesso ao ensino superior. Ou seja, trata-se de um contexto amplo da vida social referente à educação e avaliação de estudantes em nível nacional. Dentro desses domínios de discurso, ocorrem práticas de linguagem que se relacionam, como a formulação de políticas educacionais, a elaboração de questões e critérios de avaliação, a divulgação de resultados, entre outros aspectos linguísticos e sociais associados ao Enem e à sua influência no sistema educacional brasileiro;
- 2) Considerando a formação discursiva, o contexto mais amplo das práticas sociais, culturais e históricas, julgamos coerente estabelecer uma conexão com o que acontece no Enem. O contexto do exame tem suas próprias regras, convenções e padrões de linguagem, que são reconhecidos e seguidos pelos membros da comunidade de professores e pelos vestibulandos, grupo social de alunos que estão imersos em um contexto educacional centrado na preparação para o Enem. Isso ocorre tanto na educação formal como na digital, por meio de páginas de ensino de professores nas redes sociais, a exemplo do *Instagram*. Com isso, as práticas linguísticas compartilhadas nesse contexto desempenham um papel influenciador na construção de identidades dos grupos sociais que a ele pertencem. Assim, isso inclui entender como as normas sociais, valores culturais e eventos históricos impactam a forma como a linguagem é usada, interpretada e valorizada no âmbito do exame;
- 3) Sobre o gênero, neste trabalho, analisamos a redação do Enem como um gênero específico por apresentar finalidades, características linguísticas, estruturais, temáticas e contextuais específicas;

⁸ O conjunto de regras e convenções que estrutura a produção, a compreensão e a legitimação dos discursos em uma sociedade (Foucault, 1996; 2004).

- 4) No que diz respeito ao tipo textual, no contexto do vestibular Enem, fica nítido que o tipo predominante é o dissertativo-argumentativo.

Os textos e seus discursos se ancoram em algum meio pelo qual alcançam a sociedade, “todos os textos se materializam em algum gênero e [...] todos os gêneros compõem uma ou mais sequências tipológicas. Esses gêneros são produzidos em algum domínio discursivo, que, por sua vez, está inserido em uma formação discursiva” (Marcuschi, 2008, p. 176).

O *Instagram* veicula textos multimodais, por meio de seus recursos e funcionalidades disponíveis. Esses recursos permitem que os usuários aumentem o engajamento com sua audiência personalizando suas postagens. Assim, avaliamos relevante classificá-las como um gênero, uma vez que entendemos como gêneros textuais as categorias ou tipos de textos que compartilham características linguísticas, estruturais e comunicativas comuns, presentes diariamente na sociedade.

Marcuschi (2008, p. 155) enfatiza que

gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Portanto, levando em conta o caráter comunicativo dos *posts* dos perfis de ensino de redação, altamente influenciados pelo contexto social, cultural e situacional, concluímos que se trata de um gênero (*post* em rede social) amplamente utilizado e identificado pelos sujeitos-alunos. Contudo, sua diversidade em um suporte como o *Instagram* torna sua caracterização complexa, tendo em vista que ele pode se apresentar a partir de imagens com dicas rápidas sobre estrutura de redação, vídeos com tutoriais detalhados, séries de *stories* interativos com *quizzes* sobre técnicas de escrita ou *lives*, nas quais o professor responde perguntas ao vivo. Cada formato serve a diferentes propósitos e interage de modo distinto com o público, refletindo a adaptabilidade dos gêneros discursivos nesses ambientes.

Diante das questões apresentadas neste capítulo, acreditamos ser pertinente reservar alguns dos próximos parágrafos para continuar a ressaltar trabalhos previamente defendidos sobre o uso do *Instagram* no âmbito educacional e as práticas interativas em rede. Entre os autores dos trabalhos selecionados, optamos por incluir em nosso referencial teórico: Lemos (2019), Fontes (2022), Santos (2023), Silva e Lima (2023), Sousa (2023), Silva (2023) e Oliveira *et al.* (2023) para situar nosso estudo dentro do contexto acadêmico e fundamentar

teoricamente nossas análises, além de fornecer orientações sobre metodologias de pesquisa, incluindo abordagens, técnicas e procedimentos que foram eficazes em estudos anteriores.

Iniciamos nosso diálogo com a dissertação *Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos: análise de redações do site Brasil Escola*, de Letícia Santos. Nela, a pesquisadora analisou dois manuais de ensino de redação modelo Enem com modelos prontos de argumentação comercializados por *youtubers* em plataformas de redes sociais.

Esses guias contendo modelos predefinidos de argumentação são tratados na pesquisa como “argumentos coringas”. Santos (2023) buscou observar se esse sistema de ensino compromete a autoria de textos dissertativos-argumentativos de possíveis pré-vestibulandos e vestibulandos que utilizam o serviço “banco de redações” do *site* Brasil Escola.

Como justificativa, foram apresentadas preocupações com o uso desses “argumentos coringas”, os quais, segundo a perspectiva da pesquisa, podem interferir na autoria e na qualidade argumentativa dos alunos. As hipóteses estabelecidas para direcionar a investigação sugerem que os autores de redação atualmente recorrem a esse recurso devido à influência das informações disponíveis na internet. Isso ocorre especialmente porque são nativos digitais, com tendência a se apropriarem desse tipo de aprendizado mais autônomo.

Nesse contexto significativo, para fundamentar a base teórica do seu trabalho e testar a validade de suas perspectivas e das teorias existentes, Santos (2023) explorou teorias associadas à argumentação, à influência da mídia e ao conceito de autoria, sustentando-se em análises de estudiosos como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Possenti (1996), Bakhtin (2013), entre outros.

Os dados obtidos indicam que existe uma correspondência entre os argumentos expostos nos manuais e aqueles empregados efetivamente nos textos dissertativos-argumentativos analisados. Essa semelhança pode afetar a autenticidade da autoria das redações. Suas observações a respeito das práticas de ensino adotadas por duas professoras *youtubers* (Luma e Ponto e Poxa Lulu) via manuais de ensino de redação amplamente divulgados em redes sociais contribuirão para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Investigaremos questões familiares às suas, contudo em um outro contexto, visto que os conteúdos de *posts* do *Instagram* são mais acessíveis que manuais comercializados. Ou seja, trata-se de um objeto familiar e enraizado na experiência cotidiana. Dessa forma, podemos explorar questões pertinentes e desvelar comportamentos, necessidades e preferências dos estudantes, contribuindo para uma compreensão dos fenômenos culturais e sociais.

Santos (2023) aponta a importância de aprofundar os estudos de argumentação, autoria e texto, sendo esse um ponto familiar entre nossas pesquisas, já que a argumentação e a autoria somadas a elementos como os princípios de formação textual e os critérios de acesso à produção de sentido serão consideradas na análise de nosso *corpus*.

Já Vidon (2018, p. 38) esclarece que

no mundo moderno, a apresentação do conhecimento sob o formato do texto escrito e, também, do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível.

Assim, segundo o autor, a organização do conhecimento por meio de sequenciação (páginas, parágrafos, capítulos e tópicos em livros ou a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão em textos) resulta em um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

Santos (2023), ao abordar diferentes teorias da argumentação, destaca que para Toulmin (2001) é essencial realizar uma análise estrutural para fundamentar um argumento. De acordo com esse estudioso, um argumento deve incluir quatro elementos essenciais: dados, conclusão, justificativa e, quando necessário, refutação. A refutação só se torna relevante se a justificativa for questionada e considerada insuficiente, dependendo do nível de argumentação.

Outro estudioso da argumentação abordado por Santos (2023) é Rui Alexandre Lalanda Martins Grácio, com sua tese de doutorado em Ciências da Comunicação intitulada *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. Para ele, uma boa argumentação deve concentrar-se em uma temática específica, permitindo que os participantes compreendam-se mutuamente, seja por meio de concordâncias ou discordâncias. Além disso, é essencial justificar as teses, criando uma estrutura argumentativa sólida para defender um ponto de vista (Santos, 2023).

Nesse viés, Azevedo (2016), baseada em Oliveira (2007), considera a argumentação uma sequência encadeada de razões destinadas a sustentar uma tese e atrair adeptos para ela. Isso porque é evidente que tais razões estão sujeitas a diversas interpretações e conexões, muitas vezes influenciadas pela subjetividade do argumentador, dos envolvidos no discurso e do contexto em que ocorre. Portanto, os argumentos servem como evidências que sustentam as opiniões e corroboram tanto as premissas quanto as conclusões.

Para persuadir não bastam provas lógicas, também é necessário mobilizar as emoções (*pathos*) e a força do caráter do enunciador (*ethos*) para construir um discurso capaz

de agir sobre o outro, levando-o a mudar suas convicções, e interferir nas relações de poder estabelecidas. No interior dos discursos, segundo Foucault, sempre há uma tensão entre o *eu* e o *outro*, pois a dispersão dos sujeitos – que considera o lugar a partir do qual se fala, as instituições às quais está ligado, o *status* do enunciador, suas competências em diferentes campos do saber, etc. – configura formas de subjetividade, que definem a heterogeneidade discursiva (Azevedo, 2016, p. 151).

Na visão de Azevedo (2016), a argumentação é examinada como uma forma particular de diálogo, que se torna um ponto de referência fundamental para a análise das interações entre argumentação e os processos de construção do pensamento. Em nossa abordagem, a entendemos como “meio para obter a adesão dos espíritos a partir do discurso”, como vemos abaixo:

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembléias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 19 *apud* Santos, 2023, p. 63).

Desse modo, observamos a relevância desses estudos para a aplicação prática do nosso trabalho, uma vez que notamos nas páginas de *Instagram* (utilizadas como recurso pedagógico e também como um meio para fins lucrativos), voltadas ao ensino de redação para o Enem, práticas publicitárias com potentes estratégias argumentativas para persuadir a audiência (alunos vestibulandos) a acreditar que a aprendizagem de produção textual ocorre por meio de modelos estruturais de preenchimento textual, dicas de repertório e argumentos modelos.

Diante dessas questões, concordamos com Santos (2023) ao enfatizar a importância tanto de usar a argumentação de forma rápida, quando necessário, quanto de saber como usá-la eficazmente. Isso porque ela está presente em diversas situações. Além disso, Silva (2023, p. 9) “centra-se em compreender como o gênero dissertativo-argumentativo tem sido ensinado na rede social Instagram” a fim de verificar como as práticas de ensino desse gênero, fundamentadas na argumentação, se manifestam.

Seguimos com as reflexões e diálogo, agora, com o trabalho de Silva e Lima (2023): *Como fazer uma boa redação para o ENEM? Análise de propostas de um perfil do Instagram*, publicado na revista *Humanidades e Inovação*, editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), cujo objetivo é difundir estudos e pesquisas com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia. As autoras analisam publicações de um perfil público de *Instagram* que se propõe a ensinar técnicas para a elaboração de uma boa redação do Enem.

De modo geral, as pesquisadoras buscam reconhecer as concepções de língua(gem) adotadas nas publicações do perfil analisado, bem como identificar a concepção de escrita que subjaz a essas publicações e refletir sobre o produtor de textos que pode estar sendo formado a partir dessas práticas. Assim, há diálogos bem definidos e consistentes entre o trabalho de Silva e Lima (2023) e as reflexões apresentadas até o momento em nosso estudo, uma vez que nos propomos a verificar se o método de ensino de dois perfis públicos de *Instagram* forma ou não bons escritores.

Nossas leituras nos levaram também ao encontro da dissertação de mestrado de Glícia Juliana Leandro Lemos, intitulada *Produção textual no ensino médio: um estudo da proficiência escritora na redação do Enem*. Ela conclui que

o Enem, no que tange às aulas de produção textual, possui grande influência na condução das práticas pedagógicas, na escolha dos materiais didáticos e nos tipos de atividades, assim como na seleção e elaboração dos conteúdos a serem ministrados no ano letivo (Lemos, 2019, p. 207).

Por fim, destacamos a dissertação de Santos (2020), denominada *Produções textuais dissertativa-argumentativas no ensino médio: um estudo de caso* e o artigo de Oliveira *et al.* (2023), *A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio*.

Santos (2020) contribui ao mapear as lacunas de competências nas produções textuais escritas no gênero dissertativo-argumentativo por alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma rede de ensino específica. Já Oliveira *et al.* (2023, p. 66) apresentam suas contribuições ao “apontar possíveis caminhos que colocam em diálogo o Instagram e a produção textual escolar, objetivando colaborar com a prática em sala de aula dos professores de ensino médio”.

Ademais, é relevante refletir sobre os princípios norteadores de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes à produção textual, mesmo que o nosso enfoque não seja diretamente o espaço escolar em si, pois a BNCC influencia as políticas educacionais em todo o país. Entretanto, percebemos que os perfis de educadores na esfera digital, direcionados ao ensino de textos para o vestibular, especialmente o Enem, não estão alinhados com as diretrizes curriculares e as concepções de linguagem relacionadas à língua portuguesa, alicerçadas na abordagem comunicativa, sociointeracionista, sociodiscursiva e textual.

Essa não é uma percepção exclusiva do nosso estudo e pode ser encontrada em outros trabalhos, como no de Silva (2023, p. 18), que apresentou as indagações expostas abaixo ao

refletir sobre o que orienta a BNCC e o que acontece em algumas atuações educacionais circulantes no *Instagram*:

Por que ocorre a cristalização e a manifestação do oposto dessas orientações em várias instituições educacionais e nos perfis de educadores na esfera digital quando se trata do ensino de argumentação?

Por que uma parte significativa de professores tem optado por implementar práticas pedagógicas e metodológicas que resultam na padronização e na limitação da escrita ao ensinar textos para exames vestibulares, especialmente o ENEM?

Vidon (2017) também levanta a seguinte questão:

Como o mesmo Estado que estabelece parâmetros curriculares em que a concepção de linguagem predominante, ainda que com ressalvas, privilegia contextos reais de comunicação e, portanto, práticas linguístico-pedagógicas construídas a partir de uma noção discursiva de texto, propõe uma atividade avaliativa da dimensão de um Exame Nacional do Ensino Médio que se funda em uma concepção exatamente contrária à defendida por ele mesmo? (Vidon, 2017, p. 84).

Em continuação aos seus estudos de 2017, Vidon (2018) salienta que ideias como as do círculo de Bakhtin, por volta de meados dos anos de 1990, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, ocasionaram melhorias significativas no ensino de língua portuguesa. Os pressupostos teórico-metodológicos de ensino de texto de décadas passadas, como os presentes no manual *Técnica de Redação*, deixaram de prevalecer “nos cursos de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa e nas aulas de muitos professores de redação” (Vidon, 2018, p. 36).

Tais pressupostos eram sustentados e valorizados por concursos e vestibulares que, na prova de redação, além de propor unicamente a dissertação, muitas vezes enfatizavam-na como a modalidade de redação mais importante. A exemplo, o autor cita o vestibular da Unicamp, um dos pioneiros a implementar alterações em sua prova de redação, removendo a “dissertação do centro da proposta e abrindo espaço para outras formas de enunciação” (Vidon, 2018, p. 36).

Tendo como base as emergências de teorias textuais e discursivas de base sociointeracionista, Vidon (2018) acredita que assim como o vestibular da Unicamp, outros, como os da rede pública, seguirão aderindo às diretrizes e à concepção de ensino de língua portuguesa adotada pelos PCNs. No entanto, ao analisar a proposta de redação do Enem, ele chega às seguintes conclusões:

A proposta de redação do Enem parece contribuir com certo processo de ensino de redação que se pauta pela análise da estrutura de certos gêneros discursivos, como é o caso da “dissertação” (ou “texto dissertativo-argumentativo”), e pela aplicação, mais

ou menos mecânica, dessas estruturas em situações específicas, como a situação avaliativa exemplificada neste trabalho. Como consequência, a enunciação de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo fica muito restrita à escola e, paralelamente, a Enems e Vestibulares (Vidon, 2017, p. 87).

A introdução do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, como principal porta de entrada para os cursos superiores na rede pública federal do Brasil, produzirá uma nova mudança, na verdade, um retorno à hegemonia da dissertação escolar nas provas de redação dos exames vestibulares e, conseqüentemente, ao ensino do texto nas escolas de ensino médio (Vidon, 2018, p. 37).

Após ponderarmos sobre todos esses questionamentos levantados em nosso referencial teórico e na introdução, em busca de relevância para o nosso tema por meio da revisão da literatura e das ligações entre teorias relacionadas ao ensino do texto, sobretudo, no contexto do Enem, acreditamos ter abordado as circunstâncias que envolvem o nosso problema de pesquisa, contribuindo para possíveis respostas ou para avançarmos no entendimento sobre ele.

Assim, analisaremos, mais adiante, as postagens de duas páginas voltadas para o ensino de redação do Enem, com o intuito de verificar se as práticas adotadas nesse sistema de ensino contemporâneo colaboram para a formação de bons escritores entre os alunos da educação básica amplamente envolvidos com a plataforma. Antes, porém, apresentamos nossa metodologia.

3 METODOLOGIA

Na busca por respostas para as indagações desta pesquisa, embarcamos na investigação de manuais de metodologia que disponham dos recursos mais apropriados para explorar o que nos propomos a estudar, uma vez que adotamos uma abordagem com viés mais discursivo.

Desse modo, julgamos importante filtrar a busca em dois aspectos, considerando que, além dos estudos tradicionais metodológicos, também necessitamos de estudos que viabilizem a metodologia sob a perspectiva da análise do discurso, sendo ela a mais adequada, dado que nosso problema de pesquisa envolve o suporte midiático *Instagram*, em uma abordagem discursiva qualitativa-interpretativista.

Dentre os manuais disponíveis na literatura, selecionamos os estudos de Prodanov e Freitas (2013), Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002). No entanto, precisamos também buscar por estudos basilares de metodologia de pesquisa em análise do discurso. Dessa forma, nos baseamos no artigo *Metodologia de pesquisa em análise do discurso face aos novos suportes midiáticos*, de Welisson Marques (2011), e, também, nas contribuições da obra *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* de Denzin e Lincoln (2006) para complementar a base teórica, no tocante à necessidade de “ser ordenada, metódica e lógica” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 17).

Concebendo isso como prioridade, buscaremos estruturar este capítulo de forma lógica, com o objetivo de demonstrar como os dados foram coletados, analisados e interpretados, tornando mais claro o modo como os procedimentos metodológicos influenciaram diretamente os resultados e as conclusões, contribuindo para que outros pesquisadores compreendam como o estudo foi conduzido e avaliem a credibilidade dos resultados.

Abaixo, apresentamos o quadro 1 com a classificação da natureza da pesquisa e outros quadros que descrevem o método científico, assim como os procedimentos técnicos e a abordagem, incluindo a justificativa das escolhas metodológicas e o porquê de contribuírem para validade e confiabilidade dos resultados.

Quadro 1 – Natureza da Pesquisa

Critério	Classificação	Justificativa
Natureza	Aplicada	Avaliamos a natureza da nossa pesquisa como aplicada, visto que procuramos estudar e produzir um conhecimento teórico crítico sobre o uso atual do <i>Instagram</i> como ferramenta de ensino da redação do tipo Enem, produzindo reflexões capazes de provocar mudanças práticas nesse ambiente de ensino e no

Critério	Classificação	Justificativa
		ensino tradicional de textos argumentativos em sala de aula.

Fonte: Autoria própria (2024) baseado em Prodanov e Freitas (2013)

Na etapa da pesquisa bibliográfica, almejamos compreender o conhecimento existente acerca da nossa questão de pesquisa, concentrando-nos nas possíveis contribuições que podemos alcançar. Desse modo, estudamos e propomos reflexões que podem ser úteis frente a um problema prático existente no mundo real: conteúdos que estão sendo consumidos em perfis do *Instagram*, que nem sempre privilegiam propostas consideradas válidas para a promoção da autonomia e autoria do estudante.

Assim, não apenas aprofundamos o conhecimento científico do nosso tema, entendendo como se dá o ensino de produção textual veiculado nessa plataforma, mas, também, propomos análises críticas sobre esses conteúdos, produzindo, assim, reflexões pertinentes e capazes de serem adotadas nas práticas de ensino desse meio virtual, contribuindo para sua melhoria, ao chamar a atenção para as ponderações necessárias sobre as práticas adotadas, como também, úteis para auxiliar em questões de pesquisas futuras (quadro 2).

Quadro 2 – Abordagem

Critério	Classificação	Justificativa
Abordagem	Qualitativa-interpretativista	Conscientes da abordagem discursiva, dos métodos, técnicas e procedimentos planejados para coletar e analisar dados com o objetivo de responder a nossas questões de pesquisa, classificamos nossa abordagem predominantemente como qualitativa-interpretativista.

Fonte: Autoria própria (2024) baseado em Denzin e Lincoln (2006)

Do ponto de vista da abordagem do problema, esta pesquisa é conduzida de forma qualitativa-interpretativista, visto que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Portanto, a resposta ao nosso problema de pesquisa se construiu com base nas interpretações provenientes das leituras teóricas e da redação de cada capítulo, sendo fundamentada nas conclusões e discussões deste trabalho. Ou seja, ao assumir a posição de pesquisadores qualitativos-interpretativistas, nos valem da estrutura teórica construída para interpretar e analisar o *corpus* da pesquisa.

Para classificar esta etapa da pesquisa, recorreremos aos estudos de Marques (2011) e Denzin e Lincoln (2006), porque se trata de um termo não encontrado em manuais tradicionais

de metodologia e, também, por este estudo enveredar-se em direção ao percurso teórico-metodológico da análise do discurso que, por sua vez, é um campo que não apresenta uma metodologia predefinida.

Nas palavras de Marques (2011, p. 62), a metodologia de pesquisa sob o viés discursivo que empregamos,

não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto tentando compreender o que o mesmo diz, uma vez que todo discurso é incompleto. Mas, realiza-se uma análise em profundidade, que é possibilitada pelo batimento descrição-interpretação em que se verifica, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares construídos a partir de regularidades discursivas evidenciadas nas materialidades. Dito de outro modo, o pesquisador utiliza-se de dada teoria, ou melhor, de procedimentos teóricos que subsidiarão a análise conforme o enfoque da pesquisa observando o objeto. Ao analisar o objeto, é necessário recorrer novamente à teoria. Daí, o procedimento analítico se dá nesse vai e vem entre a descrição e a interpretação.

Nossa base teórica e metodológica está, portanto, interligada de maneira inseparável e a análise dos dados foi conduzida, basicamente, por meio do método científico indutivo. Procuramos analisar de forma crítica o maior número possível de elementos presentes na realidade estudada, enfatizando muito mais o processo do que o produto.

Além do mais, o fato de nos comprometermos em analisar e refletir criticamente os conteúdos do nosso *corpus*, buscando entender as causas e efeitos dos contextos subjacentes às ações e interações dos docentes no *Instagram*, em vez de buscar leis universais e generalizações, nos coloca na posição de pesquisadores com propósitos qualitativos-interpretativos.

Outro ponto discursivo envolvendo nosso *corpus* e objetivo de estudo, que requer uma abordagem qualitativa-interpretativista, é que nossa análise se deu por meio de imagens de *posts* de *Instagram*. Desse modo, julgamos conseguir lidar com questões complexas, já que abordamos aspectos da era tecnológica atual e nela “o discurso não pode mais ser dissociado da produção e recepção de imagens” (Courtine, 2006, p. 84-85 *apud* Marques, 2011, p. 65).

Essa conjuntura torna a abordagem inovadora e contemporânea ao explorar como os conteúdos de *posts*/imagens compartilhados em um suporte midiático refletem as tendências culturais, comportamentais e sociais, e como isso pode ser interpretado cientificamente. Assim, consideramos que a metodologia discursiva frente a novos objetos e novos dispositivos encontra um ambiente propício para ser aplicada diante dos suportes midiáticos-textuais emergentes, ganhando maior relevância e espaço.

Marques (2011, p. 65) argumenta que

analisar os complexos dispositivos modernos e as recentes estratégias que envolvem palavras, imagens e sons são questões pertinentes na atualidade. Deparamo-nos com um campo disciplinar fecundo, e que reclama novos procedimentos de análise face ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo.

Assim, além do nosso objetivo de analisar e, consequentemente, descrever as características dos conteúdos de *posts* do *Instagram* voltados para o ensino de redação do Enem, discutimos, também, sobre os fenômenos sociais, culturais e humanos que determinam a natureza das variáveis presentes no comportamento adotado pelos discentes digitais⁹.

Nesse contexto, conforme as relações e integrações entre as teorias utilizadas ao longo do trabalho, sobretudo, baseadas nos estudos de Vidon (2014; 2017; 2018) e nas concepções de Mendonça (2006), julgamos ter desenvolvido uma compreensão dos fenômenos que influenciam nosso problema de pesquisa. Notamos que tal comportamento pode ser motivado pela política educacional do Enem que, por sua vez, traz consigo uma herança hierárquica da perspectiva educacional e tecnicista de 1997.

Também cabe salientar que nossa síntese de teorias vai além dos estudos contemporâneos mencionados acima. Buscamos estudos proeminentes como os de Foucault (1996), Geraldi (1996), Bakhtin (1988), Britto (1997), Lemos (1988), entre outros, especialmente, de Bakhtin e Foucault, publicados ao longo de suas carreiras acadêmicas.

Todo esse contexto nos faz concluir que o objetivo do nosso estudo não apresenta categorias completamente rígidas. Notamos características e abordagens que o aproximam mais de uma ou outra categoria, apesar de apresentar predominâncias, fazendo-nos chegar à conclusão que “nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente. Na prática, mesclamos todos, acentuando um ou outro tipo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 50).

Ademais, pautados na leitura de Marques (2011) a respeito da concepção de enunciado para Foucault (1996), é oportuno ressaltar as relações que estabelecemos com o nosso problema de pesquisa, ao entender que os enunciados relativos ao ensino de produção textual presentes nos *posts* dos perfis de *Instagram* reproduzem uma prática discursiva que replica as características sociais, históricas e políticas do contexto em que são produzidas.

Com base em nossas reflexões sobre o estudo de Foucault (2004), consideramos que um enunciado é uma construção de sentido que reflete e produz relações de poder e conhecimento dentro de uma formação discursiva. Assim, entendemos que a concepção de texto presente nos

⁹ O termo “discentes digitais” refere-se a estudantes que integram tecnologias digitais em seu processo de aprendizagem, evidenciando uma nova forma de interação com o conhecimento e com os educadores. Essa abordagem é frequentemente associada a métodos de ensino mais dinâmicos e interativos, que incorporam recursos multimídia e plataformas *on-line*.

conteúdos compartilhados pelas páginas de *Instagram* deixa transparecer as relações de poder circulantes no contexto do Exame Nacional.

Não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo (Foucault, [1969] 1995, p. 114 *apud* Marques, 2011, p. 63).

Nesse contexto, ao citar o programa de avaliação educacional de larga escala utilizado no Brasil, o Enem, é interessante ressaltar o potencial de nossa abordagem na análise de programas, visto que “a avaliação de programas é um dos principais terrenos da pesquisa qualitativa, e os pesquisadores qualitativos podem influenciar as políticas sociais em importantes aspectos” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 37).

Considerando esse contexto, Denzin e Lincoln (2006, p. 37) analisam trabalhos que discutem as contribuições da história da pesquisa qualitativa aplicada nas ciências sociais e chegam à conclusão que

é nesse terreno crítico que a teoria, o método, a práxis, a ação e as políticas se juntam. Os pesquisadores qualitativos podem isolar as populações-alvo, mostrar os efeitos imediatos de certos programas sobre esses grupos e isolar as restrições que agem contra as mudanças das políticas nesses cenários.

Por fim, percebemos que nossa abordagem qualitativa-interpretativista também incorpora elementos de uma perspectiva socio-histórica, uma vez que abordamos aspectos socio-históricos para analisar os eventos, fenômenos e questões sociais subjacentes aos conteúdos que nos propomos a analisar. Além disso, consideramos tanto os aspectos contemporâneos quanto o contexto histórico mais amplo que influenciou as concepções implícitas nos conteúdos.

Consideramos classificar nosso método científico como indutivo (quadro 3), baseando-se nas considerações de Prodanov e Freitas (2013), devido à familiaridade da conceituação do método indutivo e aos objetivos deste trabalho. Esse “é um método responsável pela generalização, isto é, partimos de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 28).

Quadro 3 – Método Científico

Critério	Classificação	Justificativa
Método Científico	Indutivo	Consideramos classificar este estudo como indutivo, posto que serão analisados conteúdos de duas páginas específicas de ensino, cujas conclusões podem ser relacionadas a outras

Critério	Classificação	Justificativa
		páginas similares.

Fonte: Autoria própria (2024) baseado em Prodanov e Freitas (2013)

Seguindo essa perspectiva, notamos que ao analisar conteúdos de duas páginas de ensino de redação modelo Enem no *Instagram*, podemos generalizar as observações para outros casos semelhantes. Além disso, com esse método poderemos expandir o conhecimento da ciência e conhecer, por meio da observação crítica, as causas dos fatos e fenômenos estudados. Outro argumento indutivo que julgamos tratar na pesquisa surge a partir de nossas discussões sobre as possíveis motivações das práticas de ensino adotadas nos dois perfis que serão analisados, isso porque nosso raciocínio decorre de observações de casos da realidade concreta em um contexto específico.

Em síntese, nossas reflexões ao longo do trabalho, sobre os possíveis efeitos dos pressupostos de redação de décadas passadas no tocante à concepção de texto adotada pelo Exame Nacional e, conseqüentemente, pelas páginas de ensino preparatórias para o exame, indicam que fazemos conexões entre os fenômenos presentes no contexto específico de ensino de redação modelo Enem. Nessas circunstâncias, sob o método indutivo, poderemos alcançar um resultado com provável generalização a outras páginas de ensino desse contexto. Ou seja, partindo de nossas observações específicas, tenderemos a inferir generalizações mais amplas.

O método indutivo “surgiu e serviu para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 29). Ademais, os fenômenos sociais passaram a ser mensurados graças à sua influência na definição de técnicas de coletas de dados e na elaboração de instrumentos (quadro 4).

Quadro 4 – Procedimento Técnico

Critério	Classificação	Justificativa
Procedimento Técnico	Documental e bibliográfico	O procedimento técnico dá-se, nesta pesquisa, de forma bibliográfica, devido às referências relevantes utilizadas para construção de nossa base teórica; e documental, devido à análise de postagens no <i>Instagram</i> .

Fonte: Autoria própria (2024) baseado em Prodanov e Freitas (2013)

Inicialmente, adotamos o procedimento bibliográfico em razão de nossa busca sistemática por artigos científicos, teses, dissertações e livros. Foi necessário compilar essas

fontes para identificar lacunas existentes no conhecimento e, sobretudo, para construir a base teórica da análise de nosso *corpus*.

Depois dessa etapa, selecionamos o procedimento técnico documental. Consideramos que nosso material constitui um conjunto de documentos ainda não analisados, capazes de fornecer informações relevantes para a pesquisa. Nessa perspectiva, pensamos que a combinação desses dois procedimentos técnicos reforça nossa abordagem qualitativa-interpretativista.

Após tais escolhas para a classificação dos critérios utilizados na pesquisa, explicitaremos nossos critérios de coleta de dados, sob a perspectiva dos critérios de avaliação dessa etapa da metodologia enfatizados por Prodanov e Freitas (2013, p. 129), “no intuito de informar como foi selecionada e como foram extraídos elementos da amostra”.

Nosso *corpus* é composto por oito postagens de *Instagram* relativas ao ensino do gênero dissertativo-argumentativo, modelo Enem, e está inserido no contexto dos processos seletivos das instituições de ensino superior que adotam o Exame Nacional do Ensino Médio como uma das formas de ingresso. Inevitavelmente, há relações estreitas entre o objeto que estamos analisando e os objetivos, conteúdos e estrutura do contexto social, cultural, econômico e político do exame.

Assim, estabelecemos quatro critérios para selecionar os perfis que poderiam ser analisados, sob o procedimento de maior ênfase documental. Em ordem específica, definimos que os perfis deveriam: *i*) ser públicos; *ii*) ser voltados em maior ênfase para a preparação da redação do Enem; *iii*) possuir número de seguidores superior a 50 mil; *iv*) manter uma frequência regular de publicações mensais.

Assim sendo, os dois perfis escolhidos para serem estudados são públicos e pertencem a docentes comprometidos com o ensino da redação do Enem. Como resultado, o primeiro perfil selecionado foi o da professora e criadora de conteúdo digital Milla Borges, responsável pela página @profmillaborges, seguido do perfil do professor Filipe Melo, também criador de conteúdo digital e titular da página @foconomil_.

O perfil @profmillaborges detinha, no instante da coleta de informações (abril de 2024), 71,6 mil seguidores e 2.708 publicações. Sob o mesmo enfoque, o perfil @foconomil_ contava com 225 mil seguidores e 1.534 publicações. Devido ao significativo número de publicações, realizamos uma seleção criteriosa, em busca de quatro postagens de cada perfil, que resultou em oito publicações de maior relevância.

Como critério buscamos por postagens específicas do tipo carrossel de imagens com conteúdos explicativos e informativos, por captarem a atenção dos usuários rapidamente e

fornecer valor por meio de conteúdo escrito conciso e visualmente atraente, diferentemente de vídeos e *stories* do *Instagram*. Para selecionar postagens influentes e representativas, demos preferência àquelas que alcançaram um bom nível de engajamento, ou seja, com elevados números de curtidas e comentários, mas o enfoque se concentrou exclusivamente nas propostas das postagens.

Levamos em conta também o recorte de tempo de janeiro a novembro de 2023 (período de preparação para o Enem do ano de 2023). Outro ponto relevante foi o contexto cultural e linguístico, a exemplo das normas sociais e das práticas culturais que podem influenciar a produção e a recepção do conteúdo compartilhado.

Nesse viés, nosso objeto de análise se conecta e se relaciona com as teorias que compõem o estudo em questão, na medida em que tais teorias se tornam uma base teórica influente para a compreensão da abordagem qualitativa-interpretativista adotada, fornecendo os meios necessários para a reflexão crítica sobre a formação dos conteúdos identificados nos documentos.

Procuramos, primeiramente, o que estava escrito para identificar o perfil do aluno-autor que poderia ser formado a partir desses documentos, assim como os discursos gerados por eles. Buscamos também o que não estava escrito para reconhecer os fatores que moldam o trabalho dos produtores desses conteúdos, ou seja, os discursos gerados, para que pudéssemos chegar à interpretação das informações.

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE REDAÇÃO DO ENEM DAS PÁGINAS @FOCONOMIL_ E @PROFMILLABORGES

Em um contexto social caracterizado pela ampla gama de tecnologias e recursos digitais, professores e alunos encontram-se imersos em um processo de ensino-aprendizagem guiado por recursos digitais próprios do mundo contemporâneo, no que tange à comunicação, ao acesso a informações e à interação em diversas plataformas *on-line*. Este trabalho se concentra em perfis da rede social *Instagram*, que é utilizada por educadores como recurso pedagógico para o ensino da modalidade textual requerida pelo Enem.

Sob esse enfoque, este capítulo busca propor análises de *posts* de dois perfis de educadores que utilizam o *Instagram* como meio de trabalho para ensinar habilidades da escrita argumentativa a jovens vestibulandos: @foconomil_ e @profmillaborges.

No entanto, antes de começarmos, é importante reiterar que também ambicionamos verificar se o método de ensino de produção textual veiculado em tais perfis desenvolve ou não habilidades de escrita, argumentação e senso crítico dos seguidores-alunos, bem como refletir sobre as limitações e efeitos desse tipo de ensino na formação de alunos-escritores.

Conforme realizado nos capítulos anteriores, prosseguiremos com as reflexões sobre as motivações subjacentes às práticas metodológicas adotadas no ambiente digital para o ensino do gênero textual citado. Isso porque entendemos que as postagens (*posts*) provocam a adesão de estudantes a uma concepção de linguagem tecnicista, com menos ênfase nos aspectos expressivos, criativos ou sociais da linguagem.

No contexto examinado neste trabalho, é perceptível a adesão a um modelo único e considerado padrão do gênero dissertativo-argumentativo, a partir da aplicação de técnicas e métodos específicos para alcançar objetivos educacionais pré-determinados pelas instâncias de poder, impactando significativamente na forma como a língua é concebida, administrada e percebida dentro desse sistema educacional.

Consequentemente, consideramos que esse cenário revela materializações da estrutura social, padrões de comportamento e valores culturais, relações interpessoais e dinâmicas de poder nas quais os produtores de tais conteúdos estão imersos. Nessa discussão, é relevante compartilhar a perspectiva apresentada por Bakhtin (1988), na obra intitulada *Marxismo e filosofia da linguagem*, sobre a ideologia presente em todas as manifestações de discurso e interação verbal. Para ele, a palavra transporta, de forma privilegiada, a ideologia, ou seja,

a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (Bakhtin, 2006, p. 17).

Acreditamos que o *corpus* selecionado seja capaz de permitir uma apreciação acerca das concepções de texto contemporâneas que fundamentam o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo em curso no contexto digital por meio das abordagens de ensino adotadas pelos sujeitos-professores-digitais em adequação ao paradigma educacional vigente.

O primeiro *post* é da página @foconomil_, administrada por um graduado em Letras, e contabiliza o total de 5.419 interações, considerando curtidas e comentários. Ele se apresenta no formato de carrossel, uma opção que mostra várias fotos em uma única publicação, formando uma sequência de informações, conforme observamos nas figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

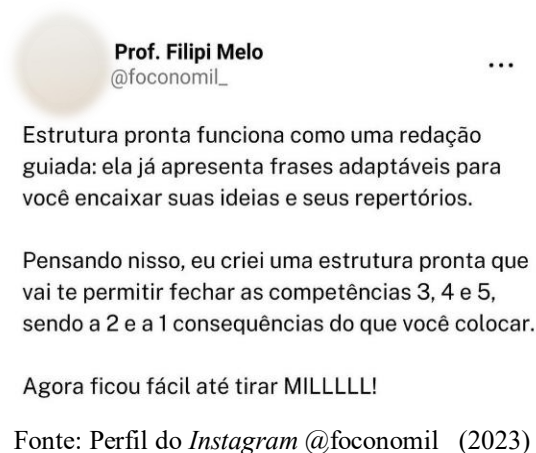
Figura 2 – Capa do *post* “estrutura pronta de redação que cabe em qualquer tema (TIRE MIL)”



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

A figura 2 se constitui de um enunciado que sugere a ideia de que basta utilizar uma estrutura predefinida que seja “aplicável a qualquer tema” para alcançar a nota máxima na prova discursiva do exame, somado a um jogo de imagens alusivas aos dias de prova. Além disso, percebemos que desperta a reflexão de que há uma demanda de estudantes procurando por esse tipo de material para então aplicá-lo como recurso facilitador da complexa tarefa de escrita de textos dissertativos-argumentativos. Podemos analisar a afirmação “TIRE MIL” como uma oração imperativa, em caixa alta, que concebe credibilidade à prática de composição textual por meio de estruturas estereotipadas que, por sua vez, não refletem uma compreensão profunda do assunto ou uma expressão autêntica das ideias abordadas e valoriza a quantidade, a nota, decisiva para a classificação no exame, desprezando a qualidade.

Figura 3 – Texto explicativo sobre a estrutura pronta



A figura 3 segue a mesma linha discursiva, a partir dela a fala do professor – sujeito autorizado no ensino do texto – apresenta-se na primeira pessoa do singular, sinalizando a criação de frases prontas e adaptáveis, que permitem o alcance da nota máxima nas competências 3, 4 e 5, sendo elas ligadas à compreensão, análise e argumentação sobre questões sociais relevantes. Examinando o discurso constante na imagem, afirmamos que a escrita de textos dissertativos de base argumentativa passa a ser vista como uma prática sem interação, isto é, sem diálogo e contrapalavra¹⁰, pelo sujeito-aluno-seguidor.

Ao final, a oração “Agora ficou fácil até tirar MILLL” traz o mesmo verbo mencionado na figura 2, mas em sua forma infinitiva, podendo ser interpretado como uma instrução que reitera a credibilidade à prática de composição textual por meio de estruturas estereotipadas. A estratégia do uso da caixa alta na palavra “mil” acrescida à repetição do último grafema reforça o objetivo dos seguidores e a importância dos números e não da qualidade e da autoria da redação.

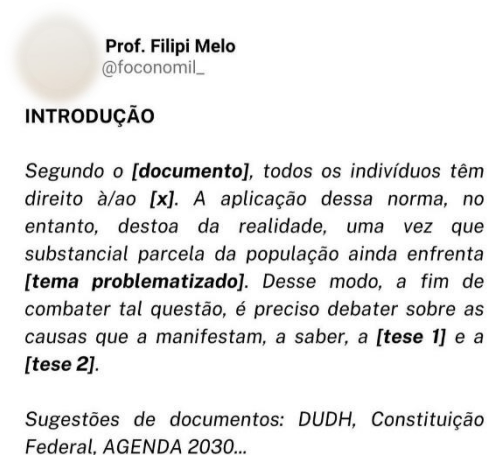
A seguir, o produtor do conteúdo de fato entrega a estrutura textual pronta, incluindo todos os tópicos que cada seção deve apresentar, seguindo as instruções da Cartilha do Participante (Brasil, 2023), como se pode observar nas figuras 4, 5 e 6.

A figura 4 exemplifica a introdução modelo, com lacunas para preenchimento e até mesmo sugestões para ajudar a complementar esses espaços, prática já questionada por Mendonça (2006) no ensino de produção de texto de modo geral, ficando evidente a

¹⁰ Com base em Bakhtin, compreendemos o conceito de contrapalavra como o trabalho do sujeito sobre a palavra do outro, ou seja, uma resposta ativa e criativa ao discurso de outra pessoa. A contrapalavra não é apenas uma repetição ou uma simples reação, mas uma transformação do discurso original, que considera o contexto social e as interações dialógicas. Dessa forma, a contrapalavra ressignifica o discurso, criando novos sentidos e perspectivas.

desconsideração da natureza dialógica da atividade de produção textual e a ênfase no texto visto como um produto finalizado e completo, deixando apenas a simples tarefa de copiar e colar para o aluno.

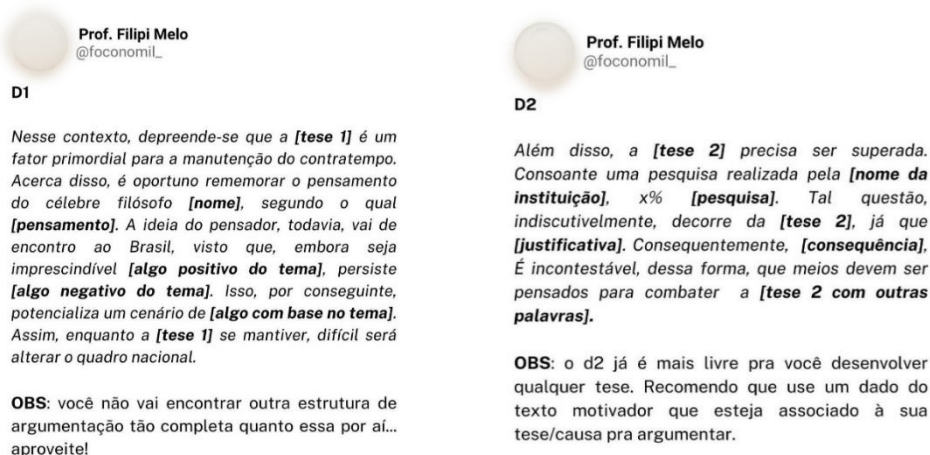
Figura 4 – Introdução



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Enquanto na figura 5 é apresentado o modelo de desenvolvimento I e II, revelando a mesma prática de preenchimento, seguido do argumento persuasivo de que a seção textual entregue se trata de uma estrutura de argumentação completa, não tão fácil de ser encontrada em outras páginas. Essa afirmativa legitima a qualidade do conteúdo compartilhado.

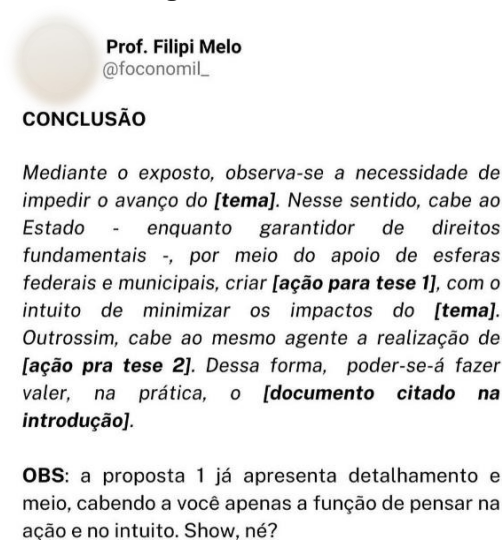
Figura 5 – Modelo I e II



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Por fim, na figura 6, é exposto o modelo de conclusão requerido pelo Exame Nacional, sem contextualização e seguindo a prática de lacunas, as quais o aluno autor do texto deve preencher com informações superficiais sobre o tema, citando inclusive o Estado como agente da proposta sem explicar o porquê.

Figura 6 – Conclusão



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Ao apresentarmos os excertos acima, ressaltamos que a intenção não é criticar o titular da página ou os professores que utilizam a esfera digital para a produção intelectual de conteúdos como esse. Nossas inquietações centram-se na análise dos conteúdos presentes nas publicações, levando em consideração o uso da língua e da linguagem à luz da concepção bakhtiniana, atentando-se, também, para as influências dos formadores de opinião, agora, à luz das orientações foucaultianas, no discurso pedagógico presente nas postagens. Com isso, buscamos verificar se tais postagens garantem ou não a aquisição de habilidades para a utilização efetiva da língua.

No que concerne à postagem apresentada, a interpretação do enunciado revela que a prioridade é convencer o público-alvo (estudantes do Ensino Médio e vestibulandos) a respeito da simplificação da escrita argumentativa, a pouco menos de três semanas para a realização do Enem em 2023. A publicação oferece uma estrutura de texto pronta para ser utilizada, funcionando “como uma redação guiada: ela já apresenta frases adaptáveis para você encaixar suas ideias e seus repertórios” (figura 3).

Nota-se que o discurso presente nos enunciados é aceito como a única verdade pelo aluno-seguidor que passa a perceber o texto como um produto e não um processo, haja vista

que a publicação foi feita por um professor, sujeito autorizado no ensino do texto, além de ser uma prática amplamente justificada e considerada eficaz, pois este e outros perfis de ensino de redação expõem exemplos reais de estudantes que alcançaram nota máxima na prova escrita do Enem, como veremos em outros excertos.

No entanto, considerando as concepções de linguagem que têm fundamentado o ensino de língua portuguesa e suas práticas de letramento nas últimas décadas, as quais também são adotadas por esta pesquisa, enfatizamos a discrepância desse conteúdo em relação às concepções de texto presentes nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, que busca desenvolver nos estudantes competências que incluem a capacidade de compreender e utilizar a linguagem como um meio de expressão, comunicação, acesso a informações e construção de conhecimentos (Brasil, 2017).

Sob essa ótica, as orientações do *post* seguem em direção contrária aos dos princípios orientadores de ensino, desconsiderando a linguagem no processo de construção do sujeito-aluno-autor, visto que aponta caminhos para a homogeneização da língua, desconsiderando o caráter heterogêneo do sujeito e da linguagem na atividade de produção textual.

Sobre essa discussão, julgamos oportuno destacar que, baseados nos estudos de Bakhtin (1988), percebemos e concebemos a escrita, isto é, o uso da língua, a partir de um processo dialógico ininterrupto. Dessa maneira, consideramos que o texto no *post* é colocado como um produto, o que conduz à compreensão, por parte do estudante, de que na atividade de produção textual não há espaço para interação, visto que passa a compreendê-la a partir de uma estrutura textual pronta.

Mendonça (2006), ao citar Lemos (1988), afirma que quando os vestibulandos recorrem a estruturas estereotipadas, suas produções resultam em sequências de ideias desprovidas de coesão e coerência, ou seja, estão simplesmente preenchendo as folhas em branco, sem atentar-se para o caráter dialógico da linguagem.

Nesse sentido, consideramos que

falta a esses vestibulandos interação com o outro, isto é, falta-lhes uma representação do outro como sujeito sócio-histórico-ideológico, sujeito com quem se produz um diálogo imaginário que é fundamental para a construção do texto e de sua coerência. Sem essa interação, a atividade de produção de textos fica sem objetivo — a não ser o objetivo, digamos “artificial”, de preencher a folha em branco (Mendonça, 2006, p. 251).

Levando em conta essas circunstâncias, concluímos que o conteúdo presente no excerto pode ser repensado, seguindo a abordagem da linguagem bakhtiniana, para que a atividade de

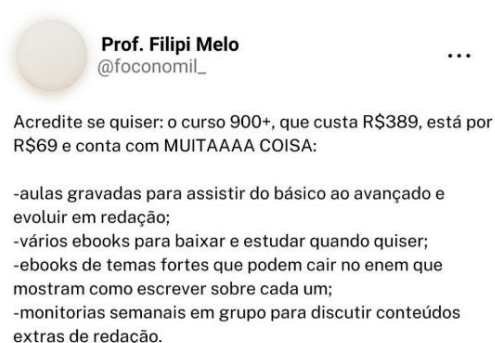
produção textual passe então a considerar o diálogo durante a exposição de ideias e argumentação, por exemplo. Assim, a partir dessa amostragem inicial do *corpus*, notamos indícios de que, na página analisada, a atividade de produção textual não é considerada um trabalho dialógico e sim solitário, com a única finalidade de conseguir uma boa nota e não de expor um ponto de vista sobre o assunto tratado ou de persuadir o destinatário, o que seria o ideal num gênero que se diz dissertativo-argumentativo.

Esse cenário afeta a formação escritora, a autonomia e a consciência crítica dos estudantes-seguidores de tais conteúdos, gerando, como efeito, desafios significativos no âmbito educacional atual, como o observado na postagem que apresenta lacunas para preenchimento em meio a uma estrutura textual pronta, com espaços para afirmações limitadas.

Por fim, não poderíamos deixar de frisar que esta postagem conta com mais quatro imagens, totalizando dez imagens-*posts*, seis delas são utilizadas para expor o modelo pronto de redação (as analisadas acima) e as outras quatro são voltadas a estratégias de *marketing* persuasivas, referentes à venda do curso de redação do tutor da página, intitulado “900+”. Esse cenário nos faz rememorar a preocupação levantada por Santos e Mariano (2022) a respeito de posturas pedagógicas adotadas por alguns docentes, não todos, no contexto da venda de cursos focados na produção textual para o vestibular Enem.

A seguir, na figura 7, que compõe a postagem verificada anteriormente, percebemos a presença do discurso publicitário e mercadológico envolvido na prática de ensino do gênero textual dissertativo-argumentativo modelo Enem, mais uma vez, visando o aspecto quantitativo e não o qualitativo, que se concretiza na caixa alta e na repetição de letras em “MUITAAAA COISA”.

Figura 7 – Texto publicitário



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Apesar de não ser o objetivo adotado na pesquisa, a partir dela podemos considerar que uma das motivações da cristalização da escrita molde nos espaços digitais, a exemplo do *Instagram*, é a busca pelo lucro em detrimento da mais-valia, uma vez que tal prática recorre às fragilidades de escrita e leitura dos estudantes, propondo de maneira mais cômoda e rentável a falsa sensação de aprendizagem da escrita.

Em continuidade à análise da prática linguístico-pedagógica da página, expomos nas figuras 8, 9 e 10 outro *post*, publicado em 09 de setembro de 2023, novamente no formato de carrossel, com o total de sete imagens e 6.024 interações. Nele, o professor-tutor da página aborda um método de ensino (comum em seu perfil) relativo à argumentação, com o discurso persuasivo “O corretor vai ficar BABANDO pela sua redação se você **argumentar** assim”.

Figura 8 – Discurso persuasivo da página



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Considerando que nos interessa aqui, em especial, os aspectos relativos à aprendizagem de produção textual pelos alunos-seguidores, em detrimento do discurso persuasivo das estratégias de *marketing* da página, frisamos que o aluno-seguidor, diante do enunciado transcrito acima, constrói sua percepção de texto e também imaginariamente constrói sua recepção pelo leitor. Isto é, a “atitude do receptor do texto” (Marcuschi, 2008, p. 127), nesse caso, o corretor, que segue os guias avaliativos do manual do corretor (Brasil, 2023). Nesse sentido, a retomada de uma imagem bem conhecida em memes no meio digital (a atriz brasileira Renata Sorrah no papel da personagem Nazaré Tedesco da novela “Senhora do Destino”) também influencia nessa recepção, mostrando um criador de conteúdo antenado, que inclui humor nas práticas de ensino.

Assim, percebemos que tal contexto se esbarra em um dos critérios de textualidade abordados por Marcuschi (2008): a aceitabilidade. Mas não se limita a isso, visto que o sujeito-autor (vestibulando) também passa a adotar intencionalidades específicas, tomando como base

a orientação do texto no contexto específico do Enem. Desse modo, ele adota estratégias para alcançar boa aceitabilidade, aderindo a métodos de ensino baseados em uma visão tipológica do texto, como a exposta acima, tendo em vista que o exame privilegia o tipo textual argumentativo e o gênero dissertativo-argumentativo em um modelo específico, modelo Enem.

Seguindo essa linha de pensamento, assim como Azevedo (2016), também percebemos um conjunto de regras, socialmente aceitas, do texto enquanto sistema de atividades e de operações. No contexto observado aqui, constatamos um repertório fechado de regras aceitas e cristalizadas em torno da construção textual sob os princípios orientadores do vestibular Enem (embora nem sempre de acordo com a linguística textual), que preconiza uma visão mais flexível e abrangente dos textos, reconhecendo sua complexidade e a interseção de múltiplos gêneros e contextos, em contraste à visão tipológica baseada em um único gênero.

Diante dessas conclusões, reforçamos a importância de conceber e perceber o texto enquanto evento discursivo comunicativamente relevante (Marcuschi, 2008), atentando-se para o vestibulando-autor (produtor), leitor-corretor (receptor) e o texto, nesse contexto, avaliado como fator potencial para interligar uma avaliação acadêmica individual e formal (com impactos significativos na vida social e educacional dos estudantes), habilidades linguísticas e conhecimentos de mundo.

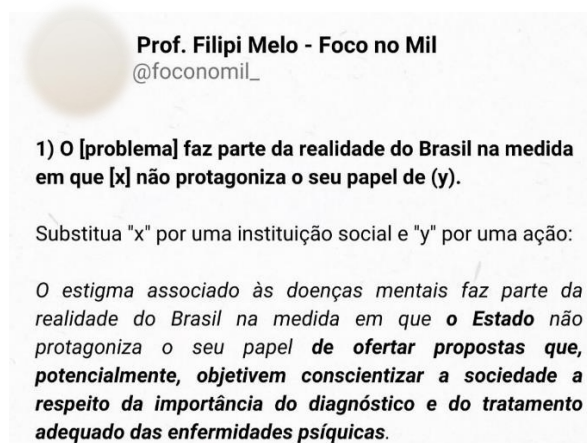
Com esse olhar sobre o texto podemos não só observar os aspectos estritamente linguísticos no ensino do texto dissertativo-argumentativo em curso em páginas de *Instagram* voltadas a esse fim, mas, também, compreender aspectos situacionais, sociais e históricos, ou seja, contextuais. É isso que fazemos ao compreender que os excertos do *post* revelam os mecanismos de controle do discurso e do sujeito (Foucault, 1996), presentes no sistema de apropriação do conhecimento.

Dentre as observações, julgamos que o professor-tutor da página se baseia exclusivamente na concepção de texto privilegiada pelo Exame Nacional, direcionando o seu conteúdo educacional somente a esse fim, adotando de forma privilegiada as premissas do exame em relação ao texto, no momento de ensinar redação. Com seus *posts* e outros que compõem nosso *corpus*, observamos que o ensino do texto dissertativo-argumentativo na esfera digital tende a adotar o discurso oficial do Exame Nacional, privilegiando-o e ampliando-o, sendo essa, para nós, mais uma das motivações do ensino da escrita molde nas páginas dedicadas à instrução do gênero dissertativo-argumentativo no *Instagram*.

Para melhor compreender esse contexto, nas figuras 9 e 10 expomos as imagens que completam o carrossel, com conteúdos educacionais voltados ao ensino de argumentação (sob a mesma prática de ensino que vimos no primeiro *post*). Ou seja, a prática de ensino de produção

textual exclusivamente fundamentada em modelos prontos, frases prontas e adaptáveis para serem utilizadas nas produções textuais do aluno-seguidor, especialmente na prova de redação do Enem, que na competência 3 avalia a capacidade do participante de construir uma argumentação consistente, articulando coerentemente ideias e conhecimentos para a defesa de um ponto de vista ou proposição.

Figura 9 – Modelo pronto 1



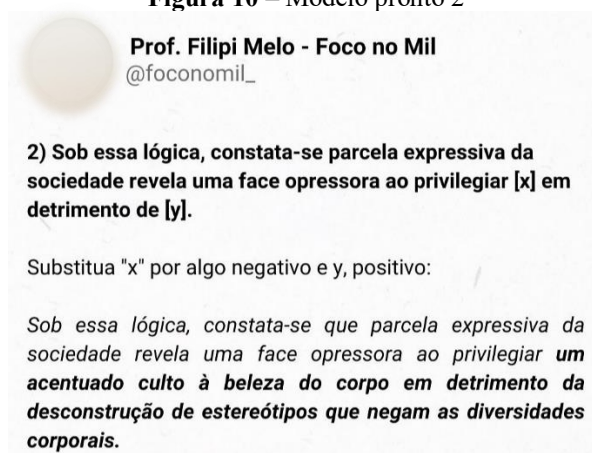
Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Dentro desse contexto de ensino, o aluno-seguidor e também autor, tendo boas aceitações com essa prática, passa a perceber o exercício de argumentação de forma mecanizada ou “facilitada”, sendo esse o real intuito da prática pedagógica do excerto acima. A forma verbal “substitua”, no imperativo, indica, numa visão simplista, o preenchimento das lacunas como sendo a única tarefa do seguidor-vestibulando, anulando também uma possibilidade de autoria na exposição de pontos de vista e de utilização consciente da língua. Nesse cenário, assim como Santos (2023), compreendemos a importância de usar a argumentação de forma rápida, quando necessário, mas, assim como a autora, nos atentamos à relevância de, acima de tudo, empregá-la eficazmente, nas mais diversas situações.

No cenário observado aqui, a prática de argumentação dá-se com o auxílio de frases prontas, julgadas como necessárias pelos alunos-vestibulandos diante de suas fragilidades de escrita, e cômoda e rentável pelo docente, gestor dos conteúdos compartilhados na página, face à desafiadora e complexa tarefa de ensino-aprendizagem da atividade de composição textual. Isto é, o processo de ensinar a criar um texto, seja ele argumentativo, expositivo, narrativo ou descritivo, nos mais diversos gêneros, utilizando-se da língua escrita e da linguagem para expressar pensamentos, transmitir informações, contar histórias ou persuadir o leitor.

Na figura 10, vemos as frases consideradas “perfeitas” pelo discurso persuasivo adotado pelo educador, em continuidade às verificadas acima, para ajudar os alunos-seguidores no processo argumentativo, reverberando a ideia implícita de que a argumentação no exame pode ser aprimorada por meio do uso de frases prontas ou, na linguagem virtual, frases de efeito.

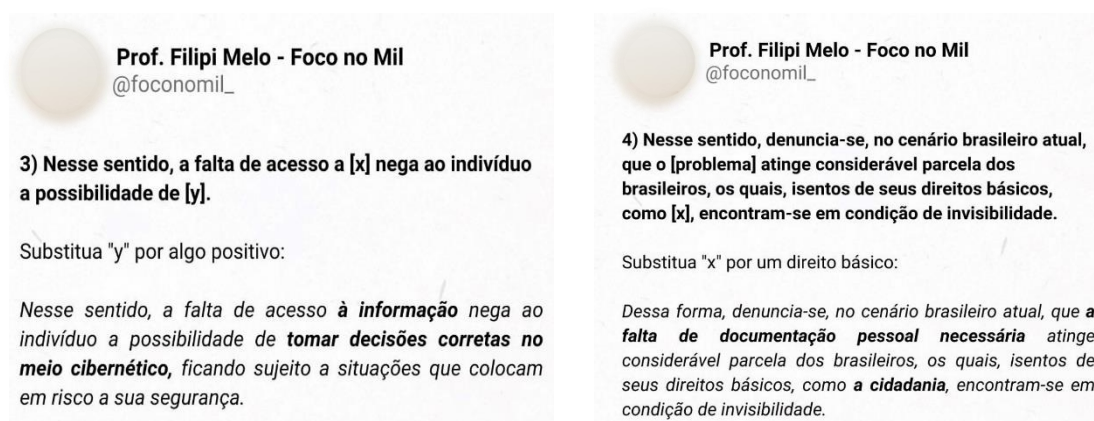
Figura 10 – Modelo pronto 2



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Dando prosseguimento à análise do *post*, observamos na figura 11 a continuação da mesma prática metodológica vista até aqui.

Figura 11 – Modelo pronto 3 e 4

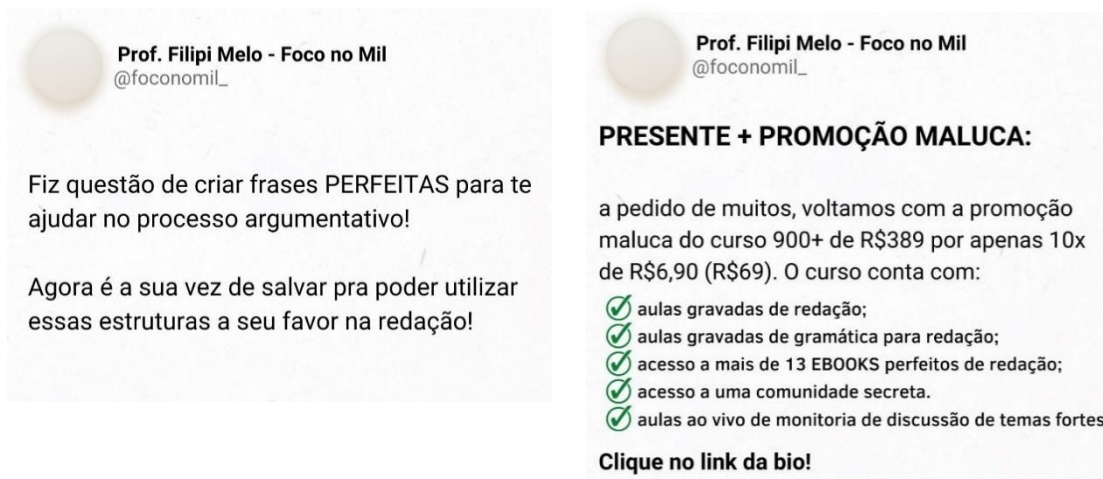


Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Por fim, assim como no primeiro *post* analisado, as últimas imagens são destinadas a estratégias de persuasão e *marketing*, conforme ilustrado na figura 12, revelando, finalmente,

uma real preocupação com a venda (aspecto quantitativo) do que com o ensino-aprendizagem (aspecto qualitativo).

Figura 12 – Estratégia de venda e oferta promocional de curso



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

A estratégia de venda constante na figura 12 se dirige ao aluno-seguidor por meio do discurso persuasivo do professor: “Fiz questão de criar frases PERFEITAS para te ajudar no processo argumentativo!”. Nele, o sujeito é o pronome oculto “eu,” que está implícito pelo verbo conjugado na primeira pessoa do singular (“fiz”), somado à conclusão e orientação: “Agora é sua vez de salvar para poder utilizar essas estruturas a seu favor na redação!”.

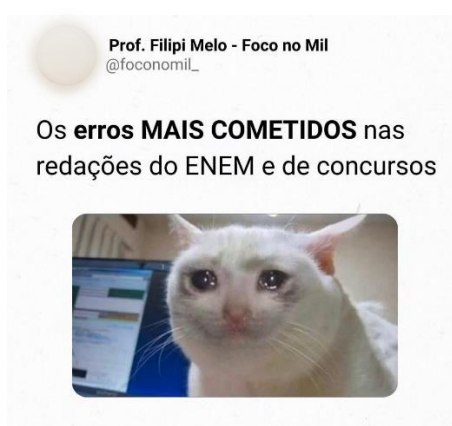
A estratégia do uso de caixa alta – em PERFEITAS – também se mostra aqui para chamar a atenção. Perfeita caracteriza a posição de um sujeito que vende o seu produto, suas fórmulas. O adjetivo designa a obtenção da nota mil, reduzindo as possibilidades desse aluno-seguidor pensar e buscar compor o seu repertório. Retoma-se a ideia de perfeição, um fetichismo cultuado por todos que querem a nota 1000, independente do modo de obtenção. Dentro de uma concepção social, constitui um modo de produção hegemônico, em que o consumo desse produto encaminhará o candidato ao sucesso e, portanto, à felicidade. Com essa configuração, a metodologia adotada adquire credibilidade, visto que o professor é uma autoridade no ensino do texto e ocupa uma posição hierárquica superior à do aluno.

À vista disso, julgamos que o aluno-seguidor, em seu processo de formação como escritor, passa a compreender o texto sob a perspectiva tipológica e estruturalista, em detrimento da perspectiva genérica, adotada neste trabalho, que reconhece a diversidade de formas e funções que um texto pode assumir na comunicação humana. Para encerrar, assim como no

primeiro *post* avaliado, a última imagem desse *post* (figura 12) destina-se a estratégias de *marketing* voltadas à venda do curso de redação “900+”.

Em continuidade à análise da página, frisamos que o terceiro *post* selecionado apresenta conteúdo e estilo diferentes dos dois analisados anteriormente. Isso porque, além dos *posts* focados em estruturas prontas, a página também inclui conteúdos voltados à gramática. Assim, consideramos oportuno buscar compreender, a partir da figura 13 (postagem representativa de muitas outras semelhantes), a abordagem do perfil em relação ao ensino de língua.

Figura 13 – Erros gramaticais mais cometidos nas redações



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Entendemos que a página segue as motivações das diretrizes do Exame Nacional, que privilegia a gramática normativa, fazendo-nos rememorar uma das preocupações de Mendonça (2006), que destaca a necessidade de atentar-se para o fato de que as gramáticas tradicionais equiparam o ensino de gramática ao ensino de língua. Assim, movida pelas concepções do exame, a página pode adotar um ensino de língua, exclusivamente, voltado a questões gramaticais da norma culta, privilegiada pelo vestibular. O uso de fonte em negrito e caixa alta – em “erros MAIS COMETIDOS” –, bem como a retomada de mais uma imagem muito usada em memes, de um gatinho triste e chorando, busca chamar a atenção para a importância do uso da norma culta, como se esse uso realmente garantisse um bom autor.

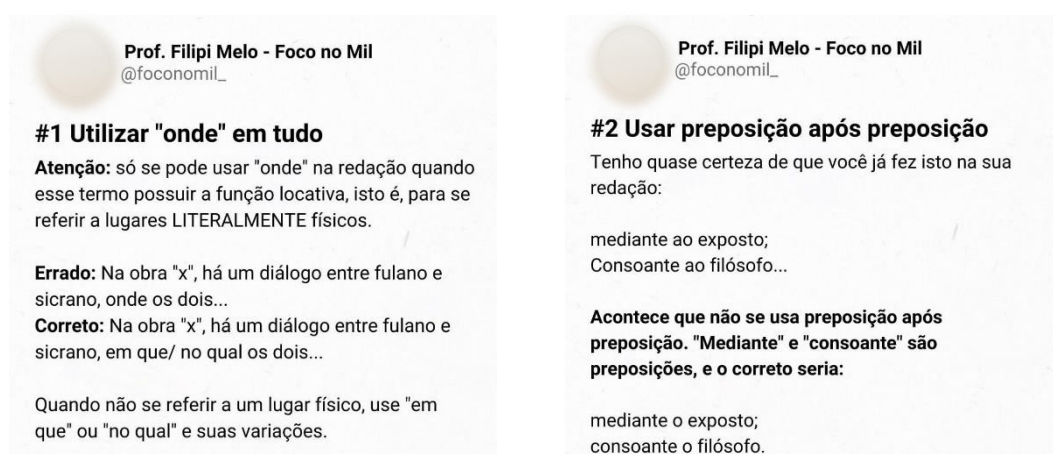
Esse contexto se configura problemático para a construção do aluno-autor, pois a partir dele reforçamos a ideia de que “não é possível ser neutro no ensino de língua e que uma concepção de linguagem deve ser adotada nas relações de ensino” (Mendonça, 2006, p. 239). Isto é, em relação ao ensino de língua, e não necessariamente ao ensino de gramática, como veremos na análise do excerto selecionado.

Notamos que os *posts* que tratam dos aspectos gramaticais voltam-se, principalmente, aos desvios gramaticais mais cometidos nas redações do Enem. Além disso, constatamos que os *posts* relacionados a esse tema, assim como os relativos a estruturas textuais prontas, repetem-se de forma não linear, por vezes até com idêntico material, com mudanças apenas nas ilustrações. É importante também destacar que há poucas postagens relacionadas à gramática, levando em consideração a grande quantidade de postagens direcionadas para modelos de redações, argumentos e citações.

Em síntese, identificamos conteúdos relacionados ao ensino de: pontuação, abordando apenas o uso da vírgula; sintaxe, discutindo somente o uso de conectivos e conjunções, sem considerar, por exemplo, que ensinar conectivos envolve abordar conjunções coordenativas e subordinativas; sintaxe, semântica, morfologia, construção frasal e estilo, explorando de forma muito vaga o uso correto do “onde”, o uso incorreto de uma preposição após outra, o uso excessivo de gerúndio e o uso inadequado de queísmo.

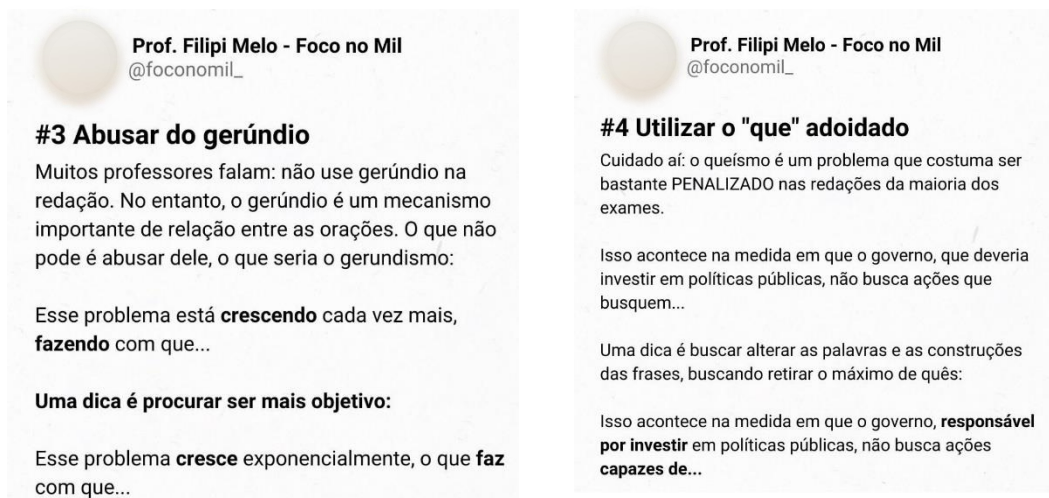
Devido à limitação de tempo e espaço, selecionamos apenas uma publicação de grande relevância (com considerável número de interações) que reflete o cenário resumido acima. A partir dela e das análises realizadas até aqui, discutiremos a abordagem de gramática presente na página e o conceito de língua adotado (figuras 14 e 15).

Figura 14 – 1ª e 2ª dica de gramática



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Figura 15 – 3ª e 4ª dica de gramática



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Nesse *post* e também nos já analisados, notamos somente a presença da gramática normativa, isto é, a mesma adotada pela escola de forma privilegiada, difundida pelos livros didáticos e pelas tradicionais gramáticas (Mendonça, 2006). Essa observação nos preocupa, pois percebemos que a gramática normativa é valorizada não apenas no ambiente escolar e no contexto do Exame Nacional, mas também no contexto de ensino virtual, sendo esse, e também o do exame, espaços com efeitos ainda mais prejudiciais para a construção do sujeito-autor, por se concentrar exclusivamente nas concepções de gramática tradicional que por sua vez, focaliza uma única variedade linguística como representante da língua, ignorando as demais.

Consequentemente, é exatamente isso que percebemos nesse *post*. Nele, o professor aborda regras relativas ao “bom uso da língua”, voltando-se somente ao ensino das regras que regulam a norma culta, considerada ideal para bem usar a língua. Dessa forma, ao compreendermos que a perspectiva unicamente normativa da página deve-se às motivações do Exame Nacional, que induz, respalda e equipara o ensino de língua somente ao ensino de gramática, direcionamos nossa análise para refletir sobre o produtor de textos que está sendo formado sob essa concepção.

Com esse cenário, o aluno-seguidor passa a perceber o que é permitido e o que não é em termos de expressão verbal escrita, isto é, o que é aceitável e o que não é, nos fazendo rememorar novamente o critério de aceitabilidade de Marcuschi (2008), já discutido aqui. Entretanto, nessa ocasião, queremos refletir que, ao limitar-se às premissas do exame, o professor tutor da página, deixa de atentar-se à natureza dialógica e interativa da linguagem.

Fato perceptível nos conteúdos dos *posts* e na metodologia empregada, fazendo-nos concluir que a página adota unicamente a concepção de língua de uma das gramáticas tradicionais: a normativa.

Com base na análise, ensinar gramática é ensinar a língua que, por sinal, é ensinar o seu registro formal, usado em situações mais formais, como no vestibular. Sendo assim, em consequência, o aluno-seguidor passa a relacionar a aprendizagem da gramática normativa à aprendizagem de língua, uma vez que as concepções que regem as práticas metodológicas com as quais têm contato entendem que ensinar gramática é o mesmo que ensinar língua. Por isso, passa a privilegiar a norma culta em detrimento das outras variedades, por desconhecer-las e por julgá-las inferiores, já que são formas de linguagem não trabalhadas e não-aceitas como prestigiosas em seu contexto de formação.

Apesar de compreendermos que a norma culta é exigida no contexto da redação do Enem, percebemos que os conteúdos apresentados na página de ensino analisada não indicam que essa exigência se limita apenas a esse contexto e a outros igualmente formais. Isso reafirma nossa percepção de que o Enem, e consequentemente as páginas de ensino voltadas para ele, como a @foconomil_, podem reforçar a visão de que a língua é homogênea. Abordagens como as ilustradas nas figuras 14 e 15 podem levar ao desconhecimento da legitimidade de variedades e modalidades mais informais da língua em outros contextos. Embora a norma culta seja necessária nesse contexto específico, não implica que seja indispensável em situações menos formais.

Sob esse enfoque, não nos opomos à “gramatiquice”, ou seja, ao ensino de regras gramaticais, seja no Exame Nacional, nos perfis de ensino ou na escola. No entanto, fundamentados na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírrio Possenti, almejamos propor discussões sobre a possibilidade de reorganização das prioridades de ensino nesses contextos, que tendem a se preocupar excessivamente com o ensino de regras gramaticais, ao pensar “o ensino da língua como o ensino de gramática, e o ensino de gramática como ensino de regras” (Possenti, 1996, p. 68).

A seguir, na figura 16, expomos a capa da quarta publicação retirada do perfil @foconomil para análise, publicada em 11 de agosto de 2023, com o alcance de 5.662 curtidas (interações). Ela já se inicia com a mesma metodologia intencional vista na análise de conteúdo dos excertos anteriores: propondo recursos facilitadores para descomplicar as fragilidades de leitura e escrita de milhares de adolescentes brasileiros, sobretudo os de classe sociais mais baixas que não dispõem de privilégios que outros tantos milhares de adolescentes de classe média e alta têm: apenas estudar, com acesso ainda à educação complementar, a exemplo da

disciplina específica direcionada à produção textual. Além da possibilidade de práticas de reforço no contraturno escolar, visando exercitar a leitura, escrita e reescrita do que foi produzido.

Figura 16 - Capa do *post* “repertórios pra quem tem pressa e preguiça (redação ENEM)”



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

O docente titular do perfil, ao compartilhar esse *post*, cujo título é “**Repertórios** para quem tem pressa e preguiça (redação ENEM)”, direciona-se à parcela dos estudantes que enfrentaram desafios relativos ao acesso à educação de qualidade na educação básica e que necessitam de recursos facilitadores imediatos para aplicar na prova discursiva, devido às carências apresentadas em sua formação e à limitação de tempo para a real aprendizagem de produção textual, que envolve planejamento e organização; apresentação dos diversos gêneros textuais; desenvolvimento de habilidades específicas; produção guiada; revisão e edição; produção autônoma; reflexão; e avaliação.

Por outro lado, direciona-se também aos “preguiçosos” que, talvez, tenham acesso a uma educação de qualidade, mas não aproveitam as oportunidades porque têm outros interesses ou não gostam de estudar. O meme retomado, de um idoso com olhar perdido, desanimado, representa esses dois prováveis públicos que, na visão do professor criador da página, só buscam conteúdos facilitadores para se dar bem na redação do ENEM e, para isso, ele destaca a palavra “repertórios” em negrito.

Assim, identificamos mais um aspecto implícito do contexto social envolto em nosso objeto de estudo. Notamos que esse fator influencia a prática de ensino de textos adotada por docentes em páginas de *Instagram* voltadas à produção textual, como a @foconomil. Há uma

clara relação de causa e efeito nesse cenário: a grande quantidade de seguidores em busca de dicas e conteúdos reflete as fragilidades na escrita que muitos estudantes apresentam durante e após a educação básica. Essa situação é um dos fatores-causa que impulsionam a prática metodológica analisada em nossa pesquisa, a qual visa facilitar a construção textual da prova escrita do vestibular Enem. Essa abordagem aplica fórmulas textuais e dicas de repertório para suprir a baixa bagagem de leitura e conhecimento de mundo dos estudantes. Contudo, essa estratégia ocorre às custas de simplificar o complexo processo de ensino-aprendizagem da escrita (fator efeito).

A fim de trazer materialidade a esta discussão, na figura 17, expomos a sequência de cinco dicas de repertório, no formato carrossel, que compõem o *post* apresentado na figura 16.

Figura 17 – Carrossel com repertórios de escrita



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Outro ponto que gostaríamos de abordar, neste *post* em especial, é a legenda com a pergunta: “Cadê os preguiçosos de plantão? Esses repertórios vão te poupar muito tempo,

porque englobam muitos argumentos de uma vez!”. Com ela, percebemos a legitimação de nossa linha de raciocínio referente às intencionalidades do autor da página e de seu público-alvo.

Além disso, a legenda reforça uma característica específica presente no conteúdo da postagem, dado que o autor expõe eixos temáticos baseados em competências e habilidades que o exame busca avaliar nos estudantes, somado a argumentos modelos para o aluno-seguidor utilizar em sua redação, baseados em estudiosos como John Locke, por meio de dicas de repertório sociocultural, fazendo com que ele cumpra um dos requisitos essenciais para a competência 2 da redação do Enem. Essa competência tem como critério “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (Brasil, 2023, p. 5).

Dessa forma, percebemos que o docente almeja entregar argumentos prontos e embasados teoricamente ao aluno-seguidor. No entanto, apesar de notarmos a tentativa de contextualização dos repertórios com eixos temáticos relativos a problemáticas presentes na sociedade, concluímos que falta diálogo a essa prática. Isto é, a comunicação verbal, independentemente de ser um texto escrito ou um discurso direto entre duas ou mais pessoas. Ademais, filósofos, escritores e outras personalidades são oferecidas como repertório em citações recortadas de seus contextos e que teoricamente podem ser aplicadas para qualquer tema. Não importa se o aluno conhece a obra ou o escritor e nem se incentiva o aluno-seguidor a conhecê-los.

Sendo assim, podemos considerar que também nesse *post* o caráter dialógico e sociointeracionista da linguagem, defendido pelo filósofo e teórico da literatura Mikhail Bakhtin, é desconsiderado. Apesar de a postagem apresentar uma série de imagens com repertórios e argumentos cabíveis a diferentes eixos temáticos, ela não ensina os alunos-seguidores a utilizarem tais argumentos de forma produtiva na sua argumentação. Além disso, embora a plataforma contenha a função “comentários” para garantir uma maior interação, isso não ocorre, nem nesse *post*, nem nos já analisados, caracterizando, assim, o gênero textual *post*-imagem como um recurso meramente expositivo, sem contrapalavra.

Em vista disso, podemos observar a cristalização de que o texto é uma estrutura acabada, isto é, um produto sem interação pelos alunos-seguidores-autores, limitando sua criticidade, reflexão e autoria no processo de escrita, além de interferir negativamente no seu processo de formação autoral. Apesar dessas considerações, em contrapartida, na figura 18, mostramos duas

imagens compartilhadas pela página para que possamos refletir sobre a eficácia de sua prática metodológica, especificamente no contexto avaliativo do Enem.

Figura 18 – Resultado de duas estudantes mostrando a eficácia do método difundido pela página



Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Podemos observar que, mesmo a metodologia da página desconsiderando as concepções de linguagem defendidas pela linguística textual e as premissas da BNCC, os alunos-seguidores formados por essa concepção obtiveram boas notas na prova discursiva do Exame Nacional, tendo em vista os depoimentos e resultados divulgados (como os expostos acima). No entanto, é válido refletir sobre a veracidade dos depoimentos, que podem ser estratégias de *marketing*, e considerar também a formação dos seguidores durante a educação básica, uma vez que a página não foi a única fonte de aprendizagem para os seguidores que comentaram sobre os resultados obtidos no exame.

Esse dado legitima e comprova a aceitação dos critérios de avaliação da produção textual do Enem por meio de práticas reducionistas de ensino. Ou seja, ao compartilhar

resultados, o tutor da página amplia a credibilidade do discurso persuasivo que defende a simplificação superficial da produção textual.

Contudo, com base nas concepções discutidas neste trabalho, os vestibulandos que seguem as premissas de páginas de ensino como esta não se configuram sujeitos-autores e sim sujeitos-redatores, “no sentido daquele que só faz redações, preenchendo modelos aleatoriamente” (Mendonça, 2006, p. 254). Isso porque aplicar fórmulas textuais prontas para compensar as carências de leitura e escrita não significa proficiência linguística, mesmo que alcance os critérios de aceitabilidade desse contexto, visto que “o gênero dissertativo, em sua constituição, pode-se configurar de infinitas formas, tantas quantas forem as idéias e os conhecimentos do sujeito-autor, seus objetivos, seu interesse na produção do texto” (Mendonça, 2006, p. 253).

Desse modo, entendemos que os formadores de opinião desse contexto – o Exame Nacional, por meio da cartilha do participante e, conseqüentemente, as páginas de *Instagram* de ensino de produção textual que seguem suas premissas – influenciam a formação dos alunos-autores e formam autores de um só gênero: o gênero dissertativo-argumentativo modelo Enem. Seu viés de concepção da prática de redação é distanciado de todos os contextos de escrita que não seja o do Exame Nacional.

Assim, considerando que na vida em sociedade esses sujeitos produzirão textos em diferentes situações e em diferentes gêneros, notamos a discrepância dos critérios de textualização presentes na página e nos conteúdos dos *posts* voltados para o ensino de redação do Enem, tendo em vista os avanços da linguística textual nos últimos anos.

Para concluir a análise deste *post* expomos abaixo a figura 19, visando demonstrar que, assim como nos outros *posts*, esse também destina a última imagem do carrossel a estratégias de vendas. No entanto, dessa vez, não se trata da venda do curso “900+”, mas sim de *e-books* de redação para o ENEM, lançados pelo titular da página. Aproveitamos também para discutir que é possível observar o uso de recursos linguísticos e discursivos, como frases específicas em caixa alta e negrito, junto à linguagem não-verbal de um personagem com expressão facial de espanto devido à oferta de 13 *e-books* pelo preço de 1, combinado com a linguagem verbal do personagem: “Rapaz, ta (*sic*) certo isso?”, uma frase repetida em muitos memes do momento.

Figura 19 - Estratégia de vendas de *e-books*

Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

Com isso, mais uma vez, constatamos que os estudantes-seguidores estão, muitas vezes de maneira subconsciente, imersos em um contexto altamente influenciador, que utiliza gatilhos mentais tanto para a comercialização de cursos e produtos quanto para a adesão de estruturas textuais prontas. Na figura 19, foi utilizada uma oferta de oportunidade única, já que se trata de uma promoção com tempo limitado (Dia dos Estudantes). Além disso, o argumento de autoridade¹¹ também foi empregado na expressão “lancei” na primeira pessoa do singular, usada pelo professor tutor da página, conferindo credibilidade aos *e-books* que, pelo título, seguem a mesma metodologia dos *posts* da página, como “80 citações de ouro”, “Modelos para eixos temáticos” e “10 Estruturas nota 1000” (figura 20).

Figura 20 – Promoção de *e-books*

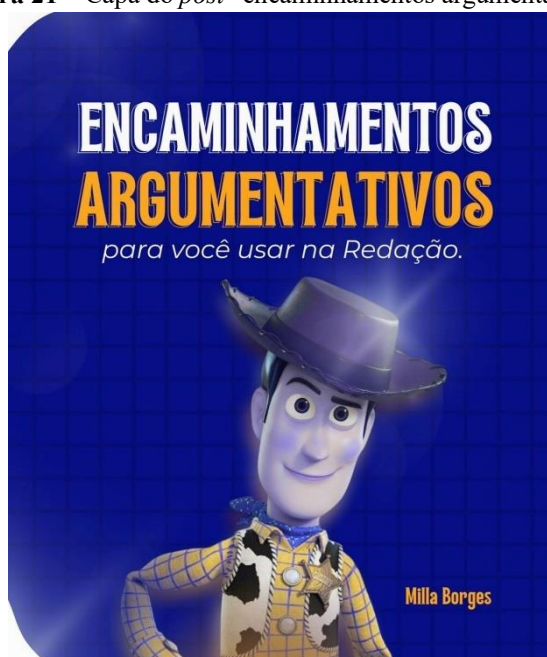
Fonte: Perfil do *Instagram* @foconomil_ (2023)

¹¹ Compreendemos que essas estratégias podem ser analisadas pelos estudos da argumentação, embora esse não seja nosso foco no momento.

A seguir, analisaremos mais quatro *posts* de outra página dedicada ao ensino da prova dissertativa-argumentativa do Enem: a @profmillaborges. Essa página é administrada por uma professora que utiliza a rede social para interagir com estudantes-seguidores e oferecer cursos, correções e mentorias. Seu público-alvo são alunos que se preparam para vestibulares, incluindo o Enem, com o objetivo de ingressar no ensino superior.

A figura 21, a seguir, apresenta uma postagem publicada em 9 de outubro de 2023, com um total de 1.295 interações, sua imagem de capa traz o título “ENCAMINHAMENTOS ARGUMENTATIVOS” em letras maiúsculas e com uma mistura de cores suaves, passando a impressão de que nas imagens seguintes serão expostos exemplos de encaminhamentos argumentativos a serem utilizados na prova discursiva. A imagem de um personagem do longa de animação infantil *Toy Story* pode também chamar a atenção, visto que deve ser parte da infância dos seguidores-vestibulandos. Trata-se de um gênero textual facilmente reconhecido pelos seguidores da página: o *post*-imagem no formato carrossel voltado ao ensino da redação do Enem.

Figura 21 – Capa do *post* “encaminhamentos argumentativos”



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

Ao nos concentrarmos nos aspectos lexicais do *post* e em formulações que possam dialogar semanticamente e coerentemente com o enunciado exposto, percebemos um gesto discursivo estratégico. A docente adota a expressão “encaminhamentos argumentativos” em vez de “abordagens-modelos” de repertórios argumentativos. No entanto, notamos que a semântica

da palavra “encaminhamentos” não se aplica de forma coerente à metodologia presente no conteúdo dos excertos. Em nossa compreensão, trata-se de uma abordagem sugestiva e pouco desenvolvida, que se distancia das nuances semânticas de “encaminhamentos” e se aproxima mais de “abordagens-modelos”.

Na legenda do *post*, há uma expressão coloquial que reforça essa linha de pensamento: “para você usar e abusar na redação”, o que nos leva à compreensão de que se trata realmente de uma abordagem-modelo que limita a criatividade do receptor do conteúdo. Entretanto, devido à estratégia discursiva¹² lexical, ela tende a ser vista pelo sujeito-receptor como uma técnica útil para escrever uma redação, mesmo não havendo interação e desenvolvimento das ideias, já que são meramente expositivas.

Nesse contexto, a estratégia discursiva foi utilizada para suavizar a prática metodológica adotada, tendo em vista que o uso da expressão “modelos” sugeriria a adoção de uma abordagem reducionista, que simplifica excessivamente o ensino da escrita, por meio de conteúdos semiprontos, concentrando-se apenas em aspectos limitados e ignorando sua complexidade, bem como as necessidades dos estudantes-seguidores, como vimos na análise da página anterior, no ensino da produção textual cobrada no Enem.

Consequentemente, ao observarmos os conteúdos dos outros excertos que compõem o *post*, reafirmamos que a docente realmente emprega recursos linguísticos para validar e suavizar sua abordagem metodológica. Isso porque a maneira superficial como os conteúdos são abordados não contribui para promover a autonomia na prática textual. Os excertos apresentam apenas cinco sugestões argumentativas, cada uma voltada para um tema específico, sem aprofundamentos, como evidenciado no quadro 5.

¹² Estratégias discursivas têm a faculdade de evidenciar a relação de interdependência entre o nível narrativo e o nível discursivo do texto, na medida em que são observadas no discurso, mas participam do processo de manipulação, podendo caracterizar-se como *manipulação por sedução ou por provocação* (Mariano, 2007, p. 148).

Quadro 5 – Descrição das cinco sugestões argumentativas presentes no carrossel

Encaminhamentos argumentativos digitalizados na íntegra	
1. Omissão do Estado	“Todo tema do ENEM tem caráter social e é um problema. Então, quem deveria solucionar? Isso mesmo, o Estado. Por isso, eu digo e repito: É TUDO CULPA DO ESTADO!”
2. Lacuna educacional	“Principalmente depois da Covid-19, grande parte dos estudantes apresenta diversas lacunas de aprendizado, sobretudo os que estão na Educação Infantil; muitos voltaram às aulas presenciais com dificuldades de leitura e escrita, por exemplo”.
3. Irresponsabilidade midiática	“As informações recebidas pelas mais diferentes mídias, principalmente pelas redes sociais, exercem forte influência nos hábitos e costumes da população”.
4. Alienação social	“A alienação social incapacita o pensamento independente do indivíduo e ele passa a aceitar tudo como algo natural, racional ou divino.”
5. Preconceito enraizado	“Os séculos de escravidão, por exemplo, deixaram uma marca profunda em nossa história e seus reflexos são sentidos até hoje não apenas no preconceito enraizado, mas na profunda desigualdade social”.

Fonte: elaborado pelo autor (2024) conforme a página @profmillaborges.

Consideramos relevante esclarecer que nosso objetivo não é analisar individualmente cada uma das abordagens sugestivas transcritas acima, em virtude, principalmente, das limitações de espaço deste trabalho. Entretanto, ao entendermos como esse material se relaciona com os aspectos previamente discutidos acerca do ensino do gênero dissertativo-argumentativo no contexto digital, conseguimos refletir sobre a conjuntura social atual e seus impactos nos critérios de avaliação da produção de texto, especialmente em avaliações de larga escala, como o Enem.

Práticas de ensino como a identificada na análise da página anterior e também nesse primeiro *post* da @profmillaborges têm se pluralizado e ganhado relevância no *Instagram*, conforme discutido. Esse cenário nos faz compreender que a procura por sugestões de repertórios e fórmulas textuais pode ser um potencial sintoma de desafios não só relacionados ao ensino de língua portuguesa, mas do próprio contexto político, histórico e social vigente.

Essa compreensão nos leva a associar os estudos de Vidon (2017; 2018) a respeito da proposta de redação do Enem ao nosso contexto e objeto de pesquisa. Ao realizar essa associação teórica, podemos entender melhor as dinâmicas envolvidas em páginas de ensino voltadas para o gênero dissertativo-argumentativo, como @foconomil_ e @profmillaborges, pois passamos a vê-las como mecanismos de controle das instâncias de poder sobre os estudantes.

Como já vimos, essas páginas são motivadas pela prova de redação do Enem, que, por sua vez, respalda o “retorno à hegemonia da dissertação escolar nas provas de redação dos exames vestibulares e, conseqüentemente, ao ensino do texto” (Vidon, 2018, p. 37). No *corpus* de nossa análise, identificamos sugestões de modelos textuais prontos, o que nos deixa preocupados, uma vez que “a finalidade desses enunciados é tão-somente a aprovação em um processo de seleção, e não a comunicação mais ampla, o diálogo mais amplo” (Vidon, 2017, p. 87).

As sugestões de modelos não só isentam o aluno-seguidor-vestibulando de um uso autoral da língua como também o isentam de uma necessária inclusão social, cultural e política. Por exemplo, ao acreditar que “É TUDO CULPA DO GOVERNO” esse seguidor se exime de suas obrigações e das conseqüências de sua atuação consciente enquanto cidadão ao votar em seus governantes.

Para concluir, apontamos também a pouca quantidade de comentários dos alunos-seguidores nas postagens, que evidencia uma barreira no diálogo entre o público e a tutora da página. Na publicação a seguir, apesar da tentativa de estimular a interação com a pergunta “Gostou?”, seguida da instrução imperativa “Comente para mais encaminhamentos argumentativos” (figura 22), do uso de sua imagem pessoal e de mais uma personagem de *Toy Story*, quase não há interação.

Figura 22 – Chamada para interação



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

Similarmente à página @foconomil_, nesse carrossel da @profmillaborges, há também uma imagem-*post* dedicada exclusivamente à estratégia de venda do curso de redação “Método Blindado”, desenvolvido pela professora (figura 23). Aqui, a palavra “método” é explicitamente colocada e ainda vem acompanhada de “blindado”, que remete tanto à guerra quanto é muito

usado ultimamente por denominações religiosas evangélicas e que leva a pensar numa proteção contra uma ameaça ou mal (os próprios corretores do ENEM?).

Figura 23 – Estratégia de venda

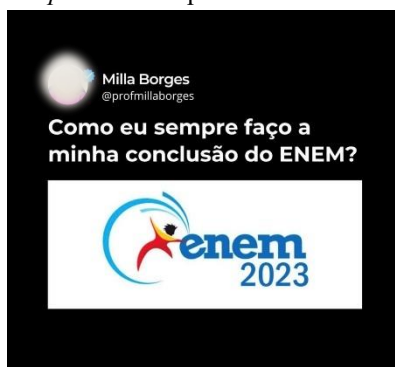


Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

A seguir, analisaremos a segunda publicação selecionada da @profmillaborges seguindo nossa metodologia (figura 24). Essa postagem, assim como as anteriores, também apresenta um modelo de escrita padrão, especificamente para o parágrafo de conclusão exigido na redação do Enem. Em termos de estrutura, a conclusão consiste na apresentação de uma proposta de intervenção para o problema discutido no texto, incluindo a resposta a cinco perguntas:

1. O que é possível apresentar como solução para o problema?
2. Quem deve executá-la?
3. Como viabilizar essa solução?
4. Qual efeito ela pode alcançar?
5. Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta? (Brasil, 2023, p. 21)

Figura 24 – Capa do *post* voltado para a escrita da conclusão da redação



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

Mais uma vez buscamos analisar criticamente como a imagem da capa da publicação se apresenta ao seguidor, considerando tanto o que é dito quanto o que não é dito, para

compreender seu sentido explícito e implícito. Essa verificação é feita por meio dos enunciados e das escolhas lexicais presentes no título da postagem, utilizados pelo enunciador¹³ (titular da página) para criar um efeito desejado e comunicar sua mensagem, somados aos discursos aos quais ela pode estar filiada e às influências sobre a formação autoral do aluno-autor-seguidor.

Em “Como eu sempre faço a minha conclusão do ENEM?”, notamos, a partir da materialidade linguística, que, ao utilizar o pronome “eu”, a docente-enunciadora sugere uma abordagem familiar e pessoal, enfatizando que possui um método preestabelecido e eficaz para formular suas conclusões nas redações do ENEM. Desse modo, ao compartilhar sua estratégia prática, ela parece fazer um convite aos alunos-seguidores: observar e seguir suas estratégias pessoais de escrita, utilizadas para um exame específico: o Enem. Sob essa perspectiva, os recursos aplicados parecem ter o objetivo de qualificar a estratégia, considerando que se trata de uma professora-enunciadora, ou seja, uma figura de autoridade que transmite credibilidade.

Dando andamento à análise, na figura 25, observamos um parágrafo argumentativo semipronto, passível de ser aplicado a qualquer tema, considerado pela autora da página como um recurso facilitador.

Figura 25 – Modelo de parágrafo semipronto



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

A legenda contida nessa publicação argumenta que “Para ganhar tempo no Enem, você precisa ser estratégico.” Acerca desse tipo de dinâmica presente em *posts* do *Instagram* voltados ao gênero redação Enem, nos quais há práticas que legitimam exercícios mecânicos de escrita,

¹³ Para Foucault (2004), o enunciador não é uma figura central ou individual, mas sim uma função do discurso. O enunciador é quem ocupa a posição de sujeito em uma rede discursiva, dependendo das condições históricas e sociais que permitem a enunciação. Não é apenas uma pessoa, mas uma posição dentro das práticas discursivas que regulam o que pode ser dito.

Silva (2023, p. 36) conclui que “caberia ao aluno o papel de preencher lacunas com afirmações limitadas e, por isso, superficiais, já que estas não podem ser desenvolvidas de forma autônoma”.

Ademais, podemos inferir que o enunciado da legenda revela estratégias implícitas relacionadas à metodologia da criadora do conteúdo. A expressão “para ganhar tempo no Enem, você precisa ser estratégico” pode ser interpretada como uma tática para justificar o exercício mecânico proposto para a escrita argumentativa do parágrafo de conclusão, considerando que os candidatos enfrentam limitações de tempo para responder questões de múltipla escolha e elaborar uma redação. Tal contexto, por sua vez, credibiliza e fundamenta a utilização de técnicas como aquelas expostas no conteúdo para maximizar o desempenho dentro do tempo disponível.

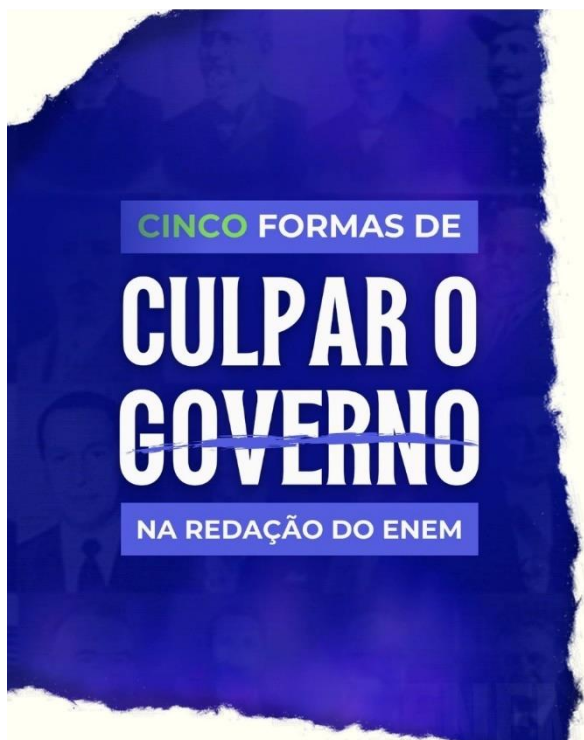
A partir da análise desse *post*, mais uma vez percebemos conteúdos norteados por estudos tradicionais da língua, que não consideram uma visão mais ampla e dinâmica da linguagem. Práticas como essa nos remetem a uma concepção normativa da linguagem que privilegia abordagens mecânicas e superficiais, como o preenchimento de lacunas textuais. Dado o rumo que a discussão aqui tomou, é essencial revisitar algumas considerações de Vidon (2017; 2018) acerca da conturbada relação entre o Enem e o tradicional formato de dissertação.

Embora o autor direcione suas reflexões ao ambiente escolar tradicional ao expor que a prova de redação do Enem promove um retorno à hegemonia da dissertação escolar nos vestibulares e, conseqüentemente, ao ensino do texto nas escolas de ensino médio, sua orientação pode ser direcionada ao ensino das páginas *on-line* do *Instagram*, como a @foconomil_ e @profmillaborges.

Notamos que a prova de redação do Enem exerce influência não apenas no ensino tradicional, mas também na metodologia adotada pelos docentes que utilizam o *Instagram* como recurso pedagógico para o ensino da escrita dissertativa-argumentativa, por meio de páginas educativas.

Partimos agora para a análise da terceira postagem selecionada no perfil da @profmillaborges (figura 26), compartilhada em 30 de agosto de 2023, com um total de 1.310 interações, considerando apenas curtidas e comentários, sem levar em conta os compartilhamentos. Uma vez que essa postagem, assim como as outras já analisadas, está disponível para que os seguidores interajam entre si por meio do compartilhamento de conteúdos vistos como relevantes.

Figura 26 – Capa do post “cinco formas de culpar o governo na redação do Enem”



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

Compreendemos que o enunciado “Cinco formas de culpar o governo na redação do Enem” traz implícita uma mensagem discursiva estratégica: expressar uma ideia sugestiva e antecipar o conteúdo que será desenvolvido, assim como direcionar a atenção do leitor para um tema específico, considerando que se trata de uma postagem no formato carrossel, facilmente reconhecida e compreendida pelo aluno-seguidor.

Essa percepção é confirmada ao analisarmos os excertos que compõem a capa da publicação (figura 26). Neles, são expostos cinco tópicos transcritos integralmente aqui devido ao espaço limitado deste trabalho: 1. FALHA ADMINISTRATIVA; 2. FISCALIZAÇÃO PRECÁRIA; 3. DESVIO DE VERBAS; 4. INVESTIMENTO INEFICAZ; e 5. OMISSÃO DO ESTADO. Além disso, é relevante observar que não há contextualização acerca da perspectiva apresentada pela criadora do conteúdo. Apesar de o enunciado transmitir a ideia de discussão de estratégias discursivas relacionadas ao Governo Brasileiro, isso de fato não acontece, pelo menos não de forma contextualizada e interativa, o que compromete a consistência das sugestões críticas compartilhadas.

Mais uma vez, como já discutimos anteriormente, essas afirmações generalizadas de que é sempre culpa do governo, independente de qual governo esteja no poder e de qual se fala, é uma forma de isentar os cidadãos do governo que eles mesmos colocam no poder por meio

do voto, num país democrático como o nosso. Por fim, é válido ressaltar que as escolhas linguísticas persuasivas que compõem o enunciado “Cinco formas de culpar o governo na redação do Enem” implicam também o entendimento de que a dissertação é privilegiada nas páginas de ensino do *Instagram* voltadas ao Enem. Dado que ambos os perfis analisados possuem uma característica central: o texto dissertativo em sua forma argumentativa.

Levando em conta esse cenário, verificamos que essa percepção se liga a uma compreensão específica de Vidon (2018) sobre o enunciado “a dissertação é a forma de redação mais comum”, presente no manual de escrita “Técnica de Redação” de décadas passadas, no qual prevalecia a concepção de linguagem tecnicista. Ele constata que para os autores do manual a tipologia textual predominante nas mais diversas situações discursivas é a prosa dissertativa, em detrimento da descrição e da narração.

Consequentemente, relacionamos essa observação ao contexto e aos dados do *corpus* desta pesquisa, uma vez que encontramos conteúdos sugestivos, fórmulas textuais e dicas de repertórios relativos sobretudo ao processo de argumentar, desenvolver e expor ideias acerca de temas específicos de maneira lógica e estruturada, seguindo os critérios avaliativos do Enem, que, por sua vez, privilegia esse tipo de escrita.

No entanto, a abordagem do conteúdo no *post* não se dá de maneira integrada à linguagem e às suas práticas significativas, de modo a propiciar ao aluno-seguidor o enriquecimento cultural próprio, convergindo assim com os princípios educacionais e as perspectivas teórico-metodológicas estabelecidas pela BNCC em relação ao ensino da argumentação, que deve possibilitar

aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (Brasil, 2017, p. 486).

Apesar de essas orientações serem destinadas ao ensino tradicional em escolas de nível médio, com o objetivo de ampliar as situações em que os jovens aprendem a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, orientados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito (Brasil, 2017), reconhecemos sua relevância também para o ensino no ambiente digital. Isso se deve aos resultados alcançados até aqui nas análises das páginas @foconomil_ e @profmillaborges, os quais mostram que as concepções de língua e linguagem presentes em décadas passadas, como as do manual “Técnica de

Redação”, continuam a prevalecer e são respaldadas não apenas pelos concursos vestibulares, como o Enem, mas também por páginas de ensino do gênero dissertativo-argumentativo modelo Enem, em posição de formadoras de opinião.

Para finalizar a análise da página @profmillaborges, apresentamos na figura 27 a quarta postagem, que foi publicada em 18 de outubro de 2023 e alcançou um bom nível de engajamento, totalizando 6.380 interações. Ela se apresenta ao aluno-seguuidor por meio da imagem de capa, cujo título é “TÓPICOS FRASAIS” em caixa alta, juntamente com o subtítulo “PARA TE INSPIRAR A ESCREVER”, também em caixa alta, mas com a diferença de que há uma cor de fundo para realce nesse enunciado, evidenciando a intenção de destaque. Nesta figura, observamos também a imagem da personagem “Blu” do filme de animação *Rio* (2011), funcionando como um recurso para chamar a atenção do público seguidor.

Figura 27 – Capa do post “tópicos frasais”



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

O modo como o título “Tópicos frasais” está posicionado na parte superior e central da imagem, aliado ao contraste de cores para garantir legibilidade e o tamanho da fonte, com efeitos sutis para evidenciar o texto sem comprometer a estética geral da imagem, são estratégias práticas de *design* usadas pela titular da página. Esse recurso assegura que o título da postagem seja percebido como um elemento importante ou o tema central, configurando-se uma estratégia válida para facilitar a compreensão e a interação com os seguidores.

Seguindo adiante, ao observarmos o subtítulo “para te inspirar a escrever” realçado, reconhecemos que ele fornece um contexto adicional ao título: um convite. Nesse caso, sugere-

se que as imagens-*posts* que compõem a publicação oferecem dicas ou exemplos que podem inspirar os seguidores a escrever utilizando tópicos frasais, o que não representa um problema, desde que o objetivo final seja capacitar os alunos a criar seus próprios tópicos frasais de maneira eficaz e confiante.

É importante salientar que notamos um discurso direto e apelativo na interação da docente com os alunos-seguidores por meio do enunciado do subtítulo, servindo como um gancho para atrair a atenção dos seguidores, prometendo um conteúdo que os ajudará a melhorar suas habilidades de escrita. O uso do verbo “inspirar” possui uma conotação positiva e encorajadora, caracterizando-se como uma estratégia persuasiva para credibilizar o conteúdo oferecido e transmitir a ideia de que se trata de uma prática metodológica útil e estimulante, alinhada às teorias linguísticas e educacionais, bem como aos documentos oficiais da área.

Não consideramos estratégias como essas um problema para a construção do aluno-seguidor-autor. Elas são válidas, tendo em vista que são empregadas para atrair atenção e, consequentemente, gerar interação. Todavia, apesar de serem estratégias aceitáveis digitalmente, cabe a nós, pesquisadores do discurso, verificar se os excertos que compõem a publicação estão em harmonia com a mensagem discursiva subconscientemente percebida pelo público-alvo (seguidores) por meio da capa da publicação.

Portanto, apresentamos abaixo a figura 28, com os tópicos frasais criados e compartilhados pela docente para que possamos identificar a metodologia aplicada e, consequentemente, verificar se propiciam ou não habilidades de escrita.

Figura 28 – Exemplos 1, 2, 3 e 4



Fonte: Perfil do Instagram @profmillaborges

De imediato, constatamos que o verbo “inspirar” em “para te inspirar a escrever” não se aplica de forma harmônica à metodologia adotada pela docente nos exemplos de tópicos frasais compartilhados. À medida que buscamos compreender os sentidos construídos a partir deles, passamos a percebê-los não como exemplos a serem observados e discutidos, mas sim como modelos que podem ser aplicados pelo aluno em suas redações, independentemente do tema. Na figura 28, as ilustrações com personagens felizes do filme *Rio* não atenuam essa contradição e ainda dão a ideia de que esses usos são o ideal no contexto da produção textual.

Essa percepção pode ser justificada, uma vez que os tópicos frasais compartilhados apresentam lacunas para preenchimento, evocando a prática de estruturas textuais prontas e aplicáveis a qualquer tema. Nesse sentido, há uma diferenciação da semântica da palavra “exemplos”, que sugere a observação e discussão de tópicos frasais bem construídos para verdadeiramente inspirar a compreensão da organização e sequência de ideias em um texto. Além disso, mais dois fatores embasam essa constatação:

1. Na legenda da postagem há o enunciado “[...] separei cinco exemplos de tópicos frasais para facilitar sua vida”, evidenciando que são fórmulas textuais prontas para serem utilizadas como um recurso facilitador na escrita do aluno-seguidor. Ademais, a expressão

“facilitar sua vida” indica que ele enfrenta dificuldades em construir seu próprio texto e, por isso, são compartilhados tópicos frasais pré-formulados, ou seja, prontos para uso;

2. Entre as imagens que compõem essa postagem, há uma que não se destina ao ensino de tópicos frasais (figura 29). Trata-se de uma interrupção da docente para chamar a atenção do seguidor para o lembrete: “Isso pode agilizar o seu processo de escrita”. Essa afirmativa demonstra que o objetivo final do *post* não é capacitar os alunos a criarem seus próprios tópicos frasais, pois o uso do verbo “agilizar”, nesse contexto, aponta para a alternativa de valer-se de recursos facilitadores, como tópicos frasais pré-formulados. Assim, identificamos um discurso que se aproxima de práticas simplificadoras de ensino, sendo a recomendação de tópicos frasais pré-formulados sugerida ao aluno para tornar sua escrita mais rápida.

Na figura 29, observamos o personagem da imagem assustado, inspirado em “Blu” do filme *Rio*, destacando a prioridade dada à rapidez em detrimento da qualidade do texto. Além disso, ela mostra que a personalização é uma prática comum em materiais educativos e motivacionais midiáticos. Logo, personagens de filmes populares são frequentemente usados para captar a atenção do público e engajá-lo.

Figura 29 – Lembrete “Isso pode agilizar o seu processo de escrita”



Fonte: Perfil do *Instagram* @profmillaborges

Nessa perspectiva, as abordagens de texto empregadas nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges não compreendem a prática de produção de textos como um complexo processo comunicativo e cognitivo. Isto é, como uma atividade discursiva (Brasil, 1998). Sendo assim, assumimos que a aplicação de fórmulas textuais prontas realizada pelos estudantes-seguidores de páginas do *Instagram* promove o apagamento dos interlocutores da enunciação escrita, devido à sua formulação que tende a não considerar os participantes ativos envolvidos na produção e recepção de textos escritos em diferentes contextos e gêneros textuais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecemos que a produção textual passa a ser compreendida, pelos estudantes-seguidores e também autores, como uma prática na qual os interlocutores são sempre homogêneos e pertencentes a um só contexto: o do Enem. Isso porque “acabam se constituindo, discursivamente, como enunciadore-alunos e, por sua vez, seus destinatários como enunciatários-professores/ examinadores/ avaliadores” (Vidon, 2017, p. 86).

Assim, consideramos que o sujeito-seguidor, submerso nesse método de ensino de produção textual, não adquire habilidades para a utilização efetiva da língua escrita, tendo em vista que as propostas de ensino-aprendizagem de redação identificadas desconsideram o caráter dialógico da linguagem. Elas reduzem o enunciador “a um mero estudante em situação de exame vestibular” (Vidon, 2017, p. 86). Com isso, apesar de sua metodologia tentar assegurar habilidades de escrita eficazes para obter uma boa nota (no contexto do Enem), ela não garante o desenvolvimento de habilidades de escrita relevantes e aplicáveis a situações reais.

Os resultados aqui obtidos, por meio da análise crítica de *posts* direcionados a mais de 225 mil seguidores na @foconomil_ e 71,6 mil na @profmillaborges, nos permitem assumir que as práticas pedagógicas e metodológicas adotadas pelos perfis alinham-se às dinâmicas que domesticam o trabalho com a linguagem e a argumentação e, por conseguinte, com os indivíduos.

Esse processo se mostra negativo na nossa análise, pois

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (Bakhtin, 1997, p. 282).

Nesse sentido, os resultados aqui engendrados sob um olhar crítico discursivo encontram subsídios na literatura visitada e contribuem para a compreensão da relação de causa e efeito existente nos conteúdos das duas páginas do *Instagram*. Tendo em vista que os conteúdos são moldados por estruturas sociais e ideológicas que influenciam a formação autoral dos estudantes-seguidores, que se posicionam como produtores de textos, especialmente dissertativos-argumentativos no contexto do exame.

Dessa forma, dentre as limitações das páginas analisadas no ensino de redação do Enem, as principais advêm das motivações do contexto social, político e ideológico perante as

metodologias adotadas para o ensino do texto. Esses fatores não só motivam, mas se configuram no contexto educacional como elementos normativos. Embora os professores atuantes no âmbito digital reconheçam o ensino do texto como um processo discursivo, suas escolhas metodológicas seguem o caminho oposto, devido, sobretudo, a essas limitações e também a questões mercadológicas, como evidenciado em alguns pontos de nossa análise.

Como resultado dessa observação, na qual identificamos visões cristalizadas nos discursos dos *posts* sobre o ensino do texto dissertativo-argumentativo na esfera digital, concluímos que há variáveis de efeito decorrentes das limitações citadas (fator-causa) na produção de textos dissertativos-argumentativos pelos alunos. Os resultados nos permitem afirmar que os alunos-seguidores passam a compreender a escrita de textos dissertativos de base argumentativa como uma prática sem interação. Em outras palavras, eles veem o texto como um produto final e não como um processo, adotando uma perspectiva tipológica e estruturalista da linguagem.

Observamos, em diversos momentos, que a metodologia aplicada nos conteúdos dos *posts* propõe o exercício da argumentação de maneira mecanizada e simplificada, sugerindo implicitamente que o uso de recursos facilitadores, como frases de efeito, aprimora a prática argumentativa no contexto do exame. Esta pesquisa evidencia limitações e efeitos que apontam para um cenário problemático na educação, uma vez que impacta a formação escritora dos estudantes que buscam páginas de ensino de redação como as que compõem nosso *corpus*, devido principalmente à:

- Falta de originalidade e criatividade requerida ao aluno-seguidor na aprendizagem da redação modelo Enem, considerando que os alunos-seguidores podem se tornar dependentes de fórmulas textuais prontas, limitando sua capacidade de compreender plenamente como estruturar uma redação de maneira autônoma. Além disso, como sujeitos-autores, necessitarão produzir textos em outros contextos além do Enem;
- Superficialidade no aprendizado, tendo em vista que os conteúdos são apresentados de forma superficial, sem os aprofundamentos necessários para desenvolver habilidades de escrita, às vezes até gerando a falsa sensação de aprendizado. Principalmente devido às limitações da metodologia, que simplifica o ensino, e também devido às limitações do gênero em que o ensino se dá: *post*-imagem do *Instagram*, no qual há pouco espaço para o caráter dialógico da linguagem. Mesmo com a função de comentários destinada a promover a interação entre o professor titular da página e o aluno-seguidor, essa interação não se concretiza.

À luz desse cenário, retomamos Silva (2023) para reforçar que práticas de ensino, sejam virtuais ou presenciais, influenciadas por fatores individuais, teóricos, políticos, ideológicos e culturais, não devem ser naturalizadas ou legitimadas, como evidenciado em nosso *corpus*. Essas práticas estão associadas a concepções de linguagem de viés estruturalista e a métodos de ensino antiquados, que acabam por domesticar o pensamento, a autoria e as capacidades argumentativas do sujeito receptor do conteúdo, perante os documentos oficiais que regem o ensino da língua portuguesa no Brasil e as perspectivas apresentadas por Bakhtin (1988; 1997; 2010a; 2010b; 2013).

Convém ainda apontarmos, a partir de nossas análises, embora não tenha sido um dos nossos objetivos, como essa visão reducionista de produção de um texto dissertativo-argumentativo colabora com a formação de jovens alienados politicamente e culturalmente, na medida em que os isentam da necessidade de construir conhecimentos por meio de leituras diversas e de refletir sobre seus direitos e obrigações de cidadãos.

Para concluir, discutimos nossos resultados à luz dos trabalhos que fundamentam este estudo, destacando os principais pontos obtidos durante e após os procedimentos técnicos, de modo a demonstrar suas relações com as questões propostas e os objetivos estabelecidos. Selecionamos os estudos de Silva (2023) e Silva e Lima (2023) porque, assim como esta pesquisa, eles investigam o uso do *Instagram* como ferramenta de ensino de produção textual para o Enem. Ademais, consideramos relevante também retomar os trabalhos de Vidon (2018), Santos (2023) e Fontes (2022), devido às suas contribuições para a problematização desse tema.

Começamos com Silva e Lima (2023), por termos o mesmo objeto de pesquisa, por apresentarmos contribuições semelhantes e por convergirmos na busca pela compreensão das teorias de texto e escrita que sustentam as propostas apresentadas pelos perfis, embora tenhamos um arcabouço teórico distinto. Nesse viés, compartilhamos também uma visão crítica à abordagem que considera o texto como um produto final, que não valoriza o processo de criação, revisão e desenvolvimento contínuo da escrita e que, por consequência, desperta a preocupação reflexiva sobre o conteúdo consumido pelos estudantes nas redes sociais e seu impacto na formação de produtores de texto competentes.

Contudo, apresentamos novas perspectivas à problematização, visto que, além de expor como o objeto de pesquisa está sendo utilizado e as concepções que fundamentam seus conteúdos, buscamos refletir sobre as motivações que influenciam a prática de ensino na plataforma e sobre os docentes envolvidos, com o objetivo de ampliar a compreensão teórica a respeito das práticas educativas em curso no *Instagram*. Os achados deste trabalho revelam que

não se trata apenas de entender como essas práticas funcionam, mas também de desenvolver teorias reflexivas que expliquem suas relações de causa e efeito no ambiente digital.

Silva (2023) também faz uma análise crítico-reflexiva acerca das práticas de ensino de textos dissertativos-argumentativos no *Instagram*. Contudo, ela se pauta especificamente na análise da lógica mercadológica e utilitarista envolvida nessas práticas. Concluimos que nosso estudo engloba a mesma problemática: o impacto midiático advindo do modo como o *Instagram* está sendo utilizado para o ensino de redação Enem.

Seguindo em frente, apresentamos as contribuições de Vidon (2018) sobre a continuidade da dissertação escolar nos exames vestibulares ao questionar as práticas de ensino de redação do Enem. Além disso, enfatizamos as contradições entre as diretrizes curriculares contemporâneas e a prática de redação no Enem sob uma nova perspectiva: a análise de conteúdos digitais, que confirma essa premissa.

Em conclusão, inferimos que esta monografia contribui para o avanço dos estudos no Departamento de Letras Itabaiana (DLI/UFS) sobre a utilização do *Instagram* como recurso pedagógico para o ensino de textos dissertativos-argumentativos no modelo Enem, dada a atual lacuna de estudos nesta área. Percebemos possíveis contribuições para a Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde esta pesquisa foi realizada, devido à escassez de estudos analíticos sobre as limitações das páginas do *Instagram* dedicadas ao ensino de redação, bem como sobre os impactos desses conteúdos na produção de textos dissertativos-argumentativos.

Sob essa perspectiva, retomamos as dissertações de Santos (2023) e Fontes (2022), vinculadas aos programas de pós-graduação da UFS para comparar e contrastar suas respectivas contribuições com as deste estudo. Apesar de examinarmos objetos diferentes dos abordados por Santos (2023), acreditamos ter corroborado suas contribuições a respeito do impacto da mídia na construção de textos por estudantes em formação, destacando a importância de promover a autoria em suas produções. Outrossim, apresentamos novas contribuições ao proporcionar reflexões críticas sobre as práticas de ensino de redação na educação digital, especialmente no *Instagram*, e destacamos a necessidade de os docentes estarem conscientes das motivações que fundamentam suas práticas metodológicas.

Fontes (2022) estuda basicamente o mesmo cenário desta pesquisa, mas sob perspectivas diferentes, já que seu objetivo é explorar como professores de Língua Portuguesa utilizam o *Instagram* para práticas interativas, ampliando o aprendizado além da sala de aula. Entretanto, consideramos que estamos dando andamento às suas discussões sobre a temática da rede digital e educação. Suas considerações sobre o modo como esses docentes utilizam a rede digital para interagir e se engajar com os alunos fornecem subsídios para o entendimento desta

pesquisa sobre as funções interativas possíveis, como a postagem no formato carrossel. Como resultado, analisamos posteriormente os conteúdos presentes nessa prática interativa, atentando para suas limitações e efeitos no ensino de produção textual.

Em suma, esta pesquisa contribui com discussões críticas para o campo da educação digital ao apontar as limitações e os efeitos do ensino de produção textual no *Instagram* na formação dos estudantes que consomem conteúdos digitais do gênero *post*-imagem no formato carrossel das páginas @foconomil_ e @profmillaborges. Ao evidenciar sua metodologia mecanizada e simplificada, a pesquisa revela um cenário problemático que pode impactar negativamente à formação escritora dos estudantes. Além disso, oferece reflexões para educadores e criadores de conteúdo no *Instagram*. Essas reflexões podem resultar em autorreflexões que, por sua vez, tendem a provocar melhorias nas aplicações práticas de metodologias de ensino adotadas pelo sujeito-leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja pela necessidade de desenvolver interações descontraídas no ambiente digital, seja pela busca por visibilidade e oportunidades no mercado de trabalho, muitos docentes de língua portuguesa têm adotado uma nova postura e estilo de pedagogia ao utilizar o *Instagram* como uma ferramenta pedagógica para o ensino de produção de textos dissertativos-argumentativos, sobretudo para o Enem.

Nesse cenário, passamos a julgar fundamental atentar-se à generalização da partilha de conhecimento e ao acesso a informações em apenas um clique nas redes sociais, por ser um novo método de ensino-aprendizagem que levanta preocupações. Isso porque estudos contemporâneos questionam a tendência da priorização de fins lucrativos em detrimento dos educacionais. Desse modo, procuramos identificar as possíveis limitações nas páginas @foconomil_ e @profmillaborges no ensino de redação do Enem e os efeitos desses conteúdos na produção de textos dissertativos-argumentativos nos alunos. Nosso objetivo consistiu em analisar os conteúdos das postagens de ensino das páginas mencionadas.

Para empreender essa proposta, buscamos, como desdobramentos, discutir sobre a produção do texto dissertativo-argumentativo perante a aplicação do Enem, de modo a verificar se as práticas de ensino desse gênero circulantes no *Instagram* formam ou não sujeitos-autores capazes de utilizar efetivamente a língua escrita. Tendo em vista que o alcance de boas notas por intermédio de recursos facilitadores tem ocasionado a falsa sensação de aprendizagem do texto e a formação autoral dos sujeitos-alunos-consumidores.

Chegamos a esses objetivos ao discutirmos o texto dissertativo-argumentativo desde sua perspectiva sócio-histórica até os dias atuais, por meio de uma análise detalhada dessa atividade e suas concepções fundamentadas atualmente nos documentos normativos que orientam o ensino de produção textual, como a BNCC. Após esta etapa, o nosso *corpus* demandou a busca por perspectivas teóricas sobre redes sociais e o ensino de produção textual, para que chegássemos às análises qualitativas-interpretativistas. Assim, pudemos identificar aspectos que legitimam o ensino desse gênero na esfera digital, relacionando-o à forma como o Exame Nacional compreende e avalia os elementos constitutivos da dissertação de base argumentativa.

Os critérios estabelecidos no exame funcionam como formadores de opinião nas práticas discursivas de ensino no *Instagram*, legitimando as promessas das redações 900+ por meio da aplicação de recursos facilitadores da escrita, baseados principalmente na perspectiva estruturalista da linguagem. A amostragem avaliada sob uma visão crítica e reflexiva revela que

as práticas de ensino virtuais analisadas não garantem a aquisição de princípios básicos de texto, como a tomada de posição e a defesa de um ponto de vista de forma autoral, sendo eficientes somente no contexto do Enem e, portanto, não formando bons produtores de textos.

Todavia, ao longo do nosso percurso, encontramos dificuldades, sobretudo por se tratar de uma monografia, que representa o pontapé inicial na formação de um pesquisador. A exemplo da amostragem do *corpus*, que foi restrita às limitações de tempo impostas pela disciplina curricular, o que pode limitar, ainda que em pequena proporção, a generalização dos resultados para uma população mais ampla. Além disso, enfrentamos desafios na adaptação e integração de teorias para abordar o problema de pesquisa em diferentes aspectos, visto que buscamos explorar diversas abordagens teóricas e adaptá-las de forma coerente, visando alcançar profundidade nas conclusões teóricas e identidade autoral relevante.

Nesse contexto, consideramos importante mencionar que esta pesquisa focou exclusivamente na análise do recurso de carrossel de imagens do *Instagram* usado para o ensino da redação do Enem. No entanto, essa rede social também inclui outros gêneros como *stories*, IGTV, *reels* e *lives*, o que nos faz perceber a necessidade de pesquisas futuras que incluam em seu *corpus* amostras de pelo menos um desses recursos adicionais. Diante disso, buscaremos ampliar as perspectivas e conclusões desta pesquisa em congressos, no intuito de agregar conhecimentos e produzir novas pesquisas sobre o tema para publicação em revistas acadêmicas.

Por fim, notamos que os resultados da pesquisa são consistentemente reforçados a cada *post* analisado. As descobertas indicam que os aspectos discursivos, essenciais para a produção de um texto, não são devidamente contemplados, assim como as interações reais de comunicação. Portanto, enquanto as metodologias empregadas nos espaços digitais, especialmente nas páginas analisadas, não considerarem a prática de produção de textos como um processo comunicativo e cognitivo complexo, os problemas com o ensino e a aprendizagem do gênero redação do Enem persistirão, assim como as dificuldades na produção de outros gêneros textuais em diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). **Retórica e argumentação em práticas sociais discursivas**. Coimbra: Grácio, 2016. p. 141-167.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORGES, Milla. Instagram: @profmillaborges. Disponível em: <https://www.instagram.com/profmillaborges?igsh=MW5zMnJmZXpva3cwMg==>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília: Inep/MEC, 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1957. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- FERREIRA, Luiz Antonio. A dimensão da escrita na escola. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2018. p. 23-35.

FONTES, Nayara Evellyn Santos. **Rede digital e educação**: práticas interativas nos perfis de professores/as de língua portuguesa. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Â. De M; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 23-42.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**, São Paulo: SE/CENP v. 1, 1988.

LEMOS, Glícia Juliana Leandro. **Produção textual no ensino médio**: um estudo da proficiência escritora na redação do Enem. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARIANO, Marcia Regina Curado Pereira. **As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas. Um estudo em avaliações no ensino superior**. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARQUES, Welisson. Metodologia de pesquisa em análise do discurso face aos novos suportes midiáticos. **Domínios de Linguagem**, v. 5, n. 1, p. 58-73, 2011.

MELO, Filipi. Instagram: @foconomil_. Disponível em: https://www.instagram.com/foconomil_?igsh=MXhwdGY3bGJIYzkwZg==. Acesso em: 12 set. 2023.

MENDONÇA, Maria Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 2**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 233-264.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, Jean *et al.* (Orgs.). **Cultura, pensamento e escrita**. Trad. Rosa Maria Boaventura e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995 (Coleção Múltiplas Escritas). p. 141-200.

OLIVEIRA, Dominique de Melo Franco Campelo; GOMES, Veridiane da Costa; RAMIRES, Pietra Gomes; SOBRAL, Adail Ubirajara. A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio. **LínguaTec**, v. 8, n. 1, p. 52-68, 2023.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo Altair. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Letícia. **Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos**: análise de redações do site Brasil Escola. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, Letícia; MARIANO, Marcia Regina Pereira Curado. Técnicas argumentativas e argumentos coringas: análise de uma redação do Portal Brasil Escola. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 22, n. 3, p. 38-58, 2022.

SANTOS, Norma Cristina Ribeiro. **Produções textuais dissertativa-argumentativas no ensino médio**: um estudo de caso. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Livia Barbosa da; LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de. Como fazer uma boa redação para o Enem? Análise de propostas de um perfil do Instagram. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 11, p. 180-188, 2023.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 1-20.

SILVA, Mirian Heloise Pereira da. **Manifestações de práticas de ensino da dissertação escolar no Instagram**: reflexões sobre o ensino de argumentação e o vestibular. 2023. 63 f. TCC (Especialização em Ensino de Leitura e Produção de Textos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SOUSA, Bruno Henrique Castro de. **As potencialidades do Instagram no ensino de gramática no fundamental II**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes (Orgs.). **Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares**, v. 2, Coimbra: Grácio, 2018. p. 31-44.

VIDON, Luciano Novaes. A proposta de redação do Enem e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 11, n. 25, p. 78-88, 2017.

VIDON, Luciano Novaes. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 8, n. 10.1, p. 328-343, 2014.