



UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y TEXTOS DISERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUCIDOS EN SITUACIÓN DE EVALUACIÓN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD

A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN OPINION ARTICLES AND ARGUMENTATIVE-EXPOSITORY
TEXTS PRODUCED IN ADMISSION EXAMS SITUATIONS

Eliana Merlin Deganutti de Barros | Universidade Estadual do Norte do Paraná | elianamerlin@uenp.edu.br

Adair Vieira Gonçalves | Universidade Federal da Grande Dourados | adairgoncalves@ufgd.edu.br*

Vera Lúcia Lopes Cristovão | Universidade Estadual de Londrina | crisova@uel.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.07>

Recibido: 14-11-2023 | Aceito: 04-06-2024

RESUMEN: Para esta investigación sobre redacciones producidas en situación de evaluación de ingreso a la universidad de dos instituciones públicas brasileñas, realizamos un análisis documental, a la luz del Interaccionismo Sociodiscursivo, con el objetivo de comparar la producción de textos de dos géneros distintos: la disertación escolar y el artículo periodístico de opinión. La finalidad es analizar si al cambiar el género de referencia se modifica la textualización. El corpus está compuesto por 10 redacciones de cada institución investigada, las cuales son analizadas y comparadas entre sí, a partir del plan textual de los párrafos introductorio, de desarrollo y de conclusión. Los resultados muestran que, incluso manteniendo similitudes en términos del plan textual general, motivado tanto por el hecho de que los dos géneros solicitados están planificados por una secuencia argumentativa como porque las pruebas estipulan límites de extensión idénticos, la escritura orientada por la disertación está más asociada a las tradiciones docentes escolares de producción escrita.

PALABRAS CLAVE: Interaccionismo Sociodiscursivo, género textual, redacción de pruebas de ingreso.

* Para correspondencia, dirigirse a Adair Vieira Gonçalves (adairgoncalves@ufgd.edu.br). Rua José Domingos Baldasso, 385 Parque Alvorada, CEP: 79823-480, Dourados, MS, Brasil.

RESUMO: Para esta pesquisa sobre redações produzidas em situação de vestibular de duas instituições públicas brasileiras, realizamos uma análise documental, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, com o objetivo de comparar a produção de textos de dois gêneros distintos: a dissertação escolar e o artigo de opinião jornalístico. A finalidade é analisar se a mudança do gênero de referência altera a textualização. O corpus é composto por 10 redações de cada instituição investigada, as quais são analisadas e cotejadas entre si, a partir do plano textual dos parágrafos introdutório, de desenvolvimento e conclusivo. Os resultados mostram que mesmo mantendo semelhanças quanto ao plano textual global, motivadas tanto pelo fato de os dois gêneros solicitados serem planejados por uma sequência argumentativa e pelas provas estipularem limites de extensão idênticos, a redação direcionada pela dissertação associa-se mais às tradições escolares do ensino da produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo Sociodiscursivo, gênero textual, redação de vestibular.

ABSTRACT: For this research on compositions produced in a situation of university entrance evaluation of two Brazilian public institutions, we carried out a documentary analysis, in the light of Sociodiscursive Interactionism, to compare the production of texts of two different genres: the school essay and the journalistic opinion article. The purpose is to analyze whether the change in the genre of reference alters textualization. The corpus consists of 10 compositions from each institution under investigation, which are analyzed and compared with each other based on the textual structure of the introductory, development, and concluding paragraphs. The results show that even though they maintain similarities in terms of the overall textual structure, motivated both by the fact that the two required genres are structured by an argumentative sequence and by the exams stipulating identical length limits, the composition directed by the essay is more associated with the school traditions of teaching written production.

KEYWORDS: Sociodiscursive Interactionism, genre, college entrance essay.

CONSIDERACIONES INICIALES

Los géneros son artefactos discursivos que constituyen prácticas sociales y que son, al mismo tiempo, coaccionados por ellas, por sus necesidades sociodiscursivas y sociosubjetivas. Por tanto, son dispositivos dinámicos y maleables, aunque tienen cierta estabilidad lingüístico-discursiva. Según Bronckart (2003), los géneros son “modelos” creados por generaciones anteriores e indexados en lo que el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) llama *architexto* (conjunto de géneros movilizados en una determinada comunidad, en un determinado momento histórico). Esta indexación prevé naturalmente una adaptación del género a las actividades de la comunidad a la que pertenece y a la situación sociohistórica de la comunicación.

En el contexto brasileño, la discusión sobre géneros en la arquitectura escolar se inició en el contexto de la enseñanza de la lengua portuguesa, principalmente, después de la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (Brasil, 1998). Este documento proponía que las actividades de análisis lingüístico, lectura y producción textual

tuvieran como objeto géneros de referencia social, los cuales debían ser transpuestos didácticamente al contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Esta perspectiva desvió el foco de *géneros tradicionalmente escolares* (Schneuwly et al., 2005) como la redacción centrada en temas específicos o de las tipologías textuales (narración, descripción, disertación).

Incluso con la coerción de los PCN y, más recientemente, de la Base Nacional Curricular Común (BNCC – Brasil, 2018), así como de diversos documentos y programas educativos derivados, la enseñanza de la producción escrita, especialmente en la escuela secundaria, continuó sufriendo un efecto retroactivo de las prueba de ingreso a la universidad y de las pruebas escritas del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), como lo destacan Silva y Araújo (2009). En otras palabras, el desarrollo de la competencia escrita, en esta etapa escolar, muchas veces termina restringiéndose a un “entrenamiento” para la realización de tales pruebas.

Tradicionalmente, las pruebas de redacción de exámenes de acceso se asocian a la escritura de disertaciones, siguiendo la línea del género *disertación escolar* creado en la escuela y cuyo plan textual general se presenta, normalmente, de forma muy rígida, mediante la clásica división en *introducción, desarrollo y conclusión*. Por lo general, las instrucciones le indican al estudiante que, en la introducción, presente el tema y la tesis; en el desarrollo, exponga dos argumentos, uno en cada párrafo; y, en la conclusión, refuerce o amplíe su tesis. Dentro de este prototipo escolar clásico, el ENEM creó su propio modelo de evaluación escrita del candidato, conocido como *texto disertativo-argumentativo del ENEM* (Oliveira, 2016). Este modelo cuenta con una estructura muy similar al género *disertación escolar* (Vidon, 2018), pero con una especificidad: el candidato, al concluir, debe aportar una propuesta resolutive al problema abordado.

Tales modelos de escritura, basados en la disertación escolar o en el texto disertativo-argumentativo del ENEM, todavía sirven como referencia para la evaluación escrita de muchos exámenes de ingreso al nivel superior, como es el caso del que lleva a cabo la Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), uno de los lugares de investigación. Sin embargo, otras instituciones de educación superior, a raíz de los nuevos conceptos introducidos, especialmente después de la publicación de los PCN, comenzaron a indicar géneros de referencia social¹ en la prueba escrita de sus exámenes de ingreso. Este es el caso de la Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que, desde 2016, solicita que el candidato asuma el rol de redactor de un periódico, con el fin de producir un artículo de opinión, a partir de una pregunta controvertida formulada por la consigna de la evaluación.

Una de las discusiones surgidas en este contexto gira en torno a la pregunta: ¿puede considerarse la redacción de una prueba de ingreso un género textual? Varios investigadores han considerado la redacción de exámenes de ingreso a la universidad como un género, entre ellos Pavani y Köche (2006). Según las autoras, la redacción de ingreso

¹ Géneros que circulan en diversas esferas de la sociedad y que orientan las prácticas de enseñanza de lectura y producción de textos.

es un género evaluativo en el que el candidato debe convencer al tribunal de su punto de vista a través de argumentos. En la definición de las autoras, la percepción tradicional sobre la redacción en pruebas de ingreso es clara, y anclada, sobre todo, al género disertación escolar. Sin embargo, como ya se ha comentado, las pruebas de ingreso han tomado como referencia para la evaluación escrita géneros procedentes de distintos ámbitos sociales, y han sido planificados en función de distintas secuencias tipológicas.

En este sentido, al igual que Haas y Guimarães (2014), no encontramos coherencia en la tesis defendida por Pavani y Köche (2006) de que la redacción de prueba de ingreso sea un género textual. Esto se debe a que, si bien es posible reconocer una cierta regularidad en cuanto al contexto de producción de los textos elaborados en una situación de evaluación escrita de candidatos a pruebas de acceso a la universidad, esta estabilidad no se mantiene en términos de infraestructura textual y estilo lingüístico. Como ya se mencionó, las pruebas escritas de ingreso buscan diversas referencias textuales genéricas para el proceso de evaluación del concurso. Por lo tanto, no nos parece coherente considerar la redacción de pruebas de ingreso a la universidad como un género textual.

¿Cómo podemos entonces clasificar genéricamente los textos producidos en el contexto de las pruebas de ingreso a la universidad? Según Haas y Guimarães (2014), en general es posible encontrar regularidades en la situación comunicativa de las redacciones de ingreso. Sin embargo, en lo que respecta a la infraestructura textual, hay una variedad discursiva, ya que la redacción puede incorporar varios géneros de referencia social, según el contexto. Es decir, “si bien se configura una situación comunicativa reconocible por los hablantes (la de la prueba de ingreso), no ocurre lo mismo con el reconocimiento de la estructura compositiva (al fin y al cabo, no es lo mismo un texto disertativo que un comentario crítico)” (Haas & Guimarães, 2014, p. 88). Incluso defendiendo una posición pertinente, que corroboramos, los autores no aportan una proposición más asertiva al problema.

Siguiendo la concepción de transposición didáctica (Chevallard, 1984) defendida por el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), que es nuestra base teórica, entendemos que todo tipo de texto que se transpone desde otros campos sociales al contexto escolar sufre necesariamente una transformación. De manera similar, todo género, cuando es requerido como objeto de una prueba escrita de ingreso, sufre rupturas al incorporar los objetivos propios del escenario de evaluación. En otras palabras, tanto el género en el contexto escolar como en el contexto de la prueba escrita de ingreso es siempre una *variación del género de referencia social* (Schneuwly & Dolz, 2004). Por ejemplo, la UENP pide escribir un artículo de opinión en su prueba de escritura. En este caso, siguiendo a Striquer y Barros (2020) y Barros y Lima (2023), entendemos que tenemos como género el *artículo de opinión como redacción de prueba de ingreso*. En este sentido, sostenemos que el género, en esta situación específica, no es ni la redacción de prueba de ingreso ni el género de referencia social, sino una mezcla de ambos, ya que existe una superposición contextual entre los dos.

Pero, ¿será que la elección de la UENP de solicitar en la prueba escrita de sus exámenes de ingreso un género de referencia social con contenido argumentativo (el artículo periodístico de opinión), en detrimento de la disertación

escolar (género tradicional de las pruebas escritas de los exámenes de ingreso, también planificado por la tipología argumentativa), tiene influencia en la textualización de las redacciones de los candidatos? En el marco de esta discusión, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparativo entre pruebas de redacción de la UENP y de la UFGD, con la finalidad de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el género de referencia social de una prueba escrita de examen de ingreso impacta en los planes textuales de la redacción producida por los estudiantes?

Con esta investigación esperamos contribuir a la comprensión de la relación entre la actividad social de la escritura en situación de evaluación para el ingreso a la educación superior y los géneros solicitados, abordando un tema pertinente en los estudios de género, ampliando las discusiones ya iniciadas, como las mencionadas en esta introducción (Barros & Lima, 2023; Haas & Guimarães, 2014; Pavani & Köche, 2006). Para ello, buscamos apoyo en el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003, 2021), en su noción de géneros y en su modelo de análisis de texto.

PANORAMA METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los aspectos metodológicos, nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo y un carácter documental, ya que toma como corpus de análisis producciones escritas de candidatos a pruebas de ingreso de dos Instituciones de Educación Superior que aún no han pasado por procesos analíticos, es decir, contamos con una fuente primaria. El corpus está compuesto por diez producciones escritas por candidatos al examen de ingreso del año 2022 de la UFGD y diez producciones del proceso de selección para el examen de ingreso del año 2020 de la UENP², con una calificación superior a 8,0. Estos exámenes fueron codificados de R1 a R10.

El proceso analítico toma como parámetro el modelo de análisis textual del ISD, que para comenzar aborda el contexto de producción, subdividiéndolo en dos categorías: contexto físico (lugar, momento y tiempo de producción, emisor, receptor) y contexto socio subjetivo (lugar social donde se produce el texto, rol social del emisor y del receptor, objetivos de la interacción). Para analizar el contexto, Bronckart (2003) también considera las representaciones del contenido temático realizadas por el productor-agente. En cuanto a la arquitectura textual, el autor considera tres niveles: a) infraestructura textual (que comprende el plan textual global, los tipos de discurso y los tipos de secuencia); b) mecanismos de textualización (que comprenden la cohesión nominal, la cohesión verbal y los elementos de conexión); y, finalmente, c) los mecanismos enunciativos (que comprenden las voces y las modalizaciones)³.

Para el análisis comparativo que proponemos, tomamos como macro categoría el *plan textual general* de las redacciones, buscando similitudes y divergencias entre los textos de los dos contextos de producción investigados, a

² A diferencia de la UFGD, la UENP requirió la aprobación del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (protocolos: 2.856.912 y 4.312.87623).

³ Para profundizar en cada una de las categorías, remitimos al lector a Bronckart (2003).

partir de un microanálisis del plan textual de los párrafos introductorio, de desarrollo y de conclusión. Nuestra mirada como investigadores se dirige a elementos de la *infraestructura textual*, de los *mecanismos de textualización* y de los *mecanismos enunciativos*. Sin embargo, el análisis no pretende ser exhaustivo y abarcar todos los aspectos de la textualidad, ya que no se pretende desarrollar un “modelo descriptivo” de géneros, sino, a través de la instrumentalización de ciertas categorías del marco teórico-metodológico del ISD, alcanzar respuestas a nuestra pregunta de investigación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS: COMPARACIÓN ENTRE LAS REDACCIONES DE LA UENP Y LA UFGD

Desde el punto de vista enunciativo, la disertación escolar, género solicitado por la prueba de escritura de la UFGD, y el artículo periodístico de opinión, solicitado por la UENP, tienen naturalezas diferentes, ya que pertenecen a esferas sociales distintas, tienen objetivos específicos y se producen a partir de parámetros contextuales propios. Sin embargo, en lo que respecta a la infraestructura textual, son géneros organizados, al menos desde el punto de vista teórico, a partir de una secuencia argumentativa (Bronckart, 2003) construida con base en un razonamiento argumentativo. Se parte de una tesis previa que necesita ser “revertida”, para proponer nuevos datos a través de un proceso de inferencia que se orienta hacia una conclusión o nueva tesis. Este razonamiento se semiotiza, según Bronckart, en un segmento de texto que normalmente “economiza la exposición de la tesis anterior (*esta se presupone*) y sólo concreta el proceso de inferencia a través de los diferentes tipos de soportes y restricciones explícitos” (2003, p. 226, énfasis del autor). De manera prototípica, esta secuencia se organiza, según el autor ginebrino, en cuatro fases: 1) premisa (proposición de una constatación de partida); 2) argumentos; 3) contraargumentos; 4) conclusión (tesis o nueva tesis). Este modelo puede realizarse de forma simplificada o más compleja, dependiendo de la intención del autor, del contexto de producción o del género al que pertenece el texto.

Por lo tanto, debido a que la disertación escolar y el artículo periodístico de opinión, en teoría, se planifican con base en una secuencia argumentativa, es de esperar que mantengan similitudes entre ellos desde el punto de vista estructural. No obstante, la comparación que proponemos tiene otra condición muy importante. Los textos objeto de nuestro análisis se insertan en el mismo macro contexto de producción: las pruebas escritas de acceso a las universidades públicas brasileñas. En otras palabras, las dos pruebas, si bien tienen diferentes géneros como referencia para la escritura, están condicionadas a los mismos parámetros situacionales reales: los candidatos deben respetar las instrucciones e indicaciones de la prueba para poder realizar una buena producción escrita y cumplir las expectativas del tribunal de evaluación (que están vinculadas a criterios preestablecidos por la prueba de ingreso), para que puedan clasificarse e ingresar a la carrera ofrecida por la universidad.

En el caso del proceso de selección de ingreso a la UFGD 2022, la prueba de escritura está compuesta por cinco textos de diferentes géneros textuales, con la consigna: “Escribir un texto disertativo-argumentativo, en la modalidad escrita formal de la Lengua Portuguesa, con al menos 15 y, como máximo, 30 líneas sobre el tema: seguridad alimentaria en Brasil: derecho fundamental para todos, pero incertidumbre para muchos” (UFGD, 2022, p. 3). Para

elaborar su texto, el candidato debía tener en cuenta algunas instrucciones, tales como: “Escribir un mínimo de 15 y un máximo de 30 líneas; ¡NO IDENTIFICAR la Hoja de Redacción!” (UFGD, 2022, p. 3). Respecto al título, la prueba no da instrucciones específicas, ni describe los criterios que pueden anular la nota de la tarea, sólo alerta al candidato que dichos criterios están en la convocatoria del concurso.

Por otro lado, la UENP solicita la redacción de un artículo periodístico de opinión, a partir de una cuestión controvertida proporcionada por la consigna de la prueba y una selección de textos de apoyo relacionados con el tema de la redacción. En la edición 2020, la prueba de escritura de la UENP presenta algunas instrucciones para los candidatos, que incluyen:

- Dé un título a su redacción. La ausencia del título implica la pérdida de puntos, pero no el descarte del escrito.
- Se otorgará una calificación CERO a la redacción del candidato que
 - a) se desvíe del tema o género propuesto;
 - b) no tenga en cuenta el número mínimo de 15 líneas ni el máximo de 30 líneas;

(UENP, 2019, p. 15).

Después de estas instrucciones, presenta la consigna de la redacción:

Producir un artículo de opinión, asumiendo el rol social de un lector de periódico que pretende publicar su punto de vista en relación al tema controvertido: ¿las campañas publicitarias deben abordar, en sus anuncios comerciales, la heterogeneidad racial y de género, como forma de compromiso social? (UENP, 2019, p. 16).

Si bien la prueba de la UENP pide al candidato que simule ser un periodista que escribe para convencer a los lectores de su punto de vista, el contexto real, es decir, el de la prueba de redacción, no deja de existir. Además, como se ve, en cuanto a la extensión del texto, ambas pruebas utilizan los mismos límites de líneas: un mínimo de quince y un máximo de treinta. Este hecho ciertamente restringe al candidato que tiene cierto dominio en la redacción de artículos de opinión, que, normalmente, dependiendo de las normas del vehículo periodístico, permiten un texto más extenso, en consecuencia, un desarrollo más denso de la argumentación.

A través de esta discusión, es posible predecir de manera preliminar que las redacciones de los dos contextos analizados tendrán similitudes en términos de su infraestructura textual. Sin embargo, al analizar visualmente el *plan textual* de las redacciones, ya notamos una diferencia muy significativa: todos los textos de la UENP tienen título, a diferencia de los de la UFGD que, de los diez analizados, sólo dos poseen título. Como ya se señaló, la UENP da instrucciones para que el candidato prepare un título, aunque este no sea un criterio para descartar la prueba, a

diferencia de la UFGD, que no menciona esta parte del texto, probablemente debido a la influencia del ENEM, que tampoco menciona la necesidad de incluir un título en el texto (ver Brasil, 2023).

Otro punto examinado durante el análisis exploratorio del *plano textual* del corpus, se refiere al número de párrafos desarrollados por los candidatos, según las categorías estructurales: introducción, desarrollo y conclusión. De las veinte redacciones analizadas, diez de cada institución, casi la totalidad mantiene el estándar: un párrafo para la introducción, dos para el desarrollo y uno para la conclusión. Solamente una redacción, la R4-UENP, se diferencia de este prototipo, ya que desarrolla los argumentos en un solo párrafo (pero que, perfectamente, podría fragmentarse en 2). Esto muestra cómo los candidatos a la prueba de ingreso a la UENP, aunque tengan que escribir un artículo de opinión, no pueden abandonar la estructura tradicional de la disertación escolar. Una de las razones, como ya hemos explicado, es que el modelo de prueba mantiene una organización muy similar a las de las instituciones que solicitan la disertación escolar: el mismo límite mínimo y máximo de líneas, la lectura de textos de apoyo, etc. Aunque la UENP innove pidiendo la redacción de un artículo de opinión, y no una disertación escolar, y proponiendo una producción basada en un tema controvertido específico y no en un tema más amplio, como es el caso de la prueba de la UFGD, la condición del “número de líneas” impide una planificación textual más compleja, propia de un buen artículo periodístico de opinión.

El siguiente paso de la investigación fue comprender la planificación del *plano textual* de cada una de las macro categorías estructurales: introducción, desarrollo y conclusión. La Tabla 1, a continuación, presenta los resultados del análisis del plan textual del párrafo introductorio de los textos del corpus.

Tabla 1. *Plano textual de la introducción de las redacciones.*

	UENP – Introducción	UFGD – Introducción
R1	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector de conclusión.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conectores de conclusión.
R2	Contenido temático introducido por un conector temporal / Premisa introducida por conector adversativo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector adversativo.
R3	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Pregunta controversial (diferente a la presentada en la prueba; mismo contenido temático) con oración declarativa.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un modificador apreciativo con contenido negativo.

R4	Contenido temático y premisa introducidos por el conector temporal.	Oración asertiva para introducir el contenido temático/ Premisa introducida por conector adversativo y de conclusión
R5	Contenido temático y premisa amalgamados en dos frases / Agente-productor se posiciona como “lector de este diario”	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un conector adversativo, seguido de un verbo factivo ⁴ y un conector de conclusión.
R6	Contenido temático y premisa fusionados en una sola oración que comienza con un verbo factivo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector adversativo y de conclusión.
R7	Contenido temático introducido por conector temporal / Premisa introducida por conector adversativo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conectores de conclusión.
R8	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un modalizador apreciativo con tenor negativo y un verbo factivo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida con reanudación textual y verbo factivo.
R9	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un verbo factivo en modo imperativo / Pregunta polémica reformulada, con oración interrogativa.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector adversativo.
R10	Contenido temático y premisa en una sola frase, basada en hechos “observados” por el productor-agente / Pregunta polémica reformulada, con frase interrogativa.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por modalizador apreciativo con contenido negativo y conector de conclusión.

Aunque existen similitudes en la textualización del párrafo introductorio de las redacciones de ingreso de la UENP y de la UFGD, queda claro cómo los textos de la UFGD están más modelados que los de la UENP. Es posible, en general, visualizar un patrón de escritura en las redacciones de la UFGD: 1) el tema es introducido con una voz de autoridad,

⁴ El verbo factivo es el tipo de verbo a través del cual el agente productor se compromete con la verdad de la proposición (conocer, comprender, percibir, advertir, etc.) (Souza, 2015).

ya sea un documento oficial como la Constitución brasileña o la voz de un intelectual que tiene un discurso que dialoga con el contenido temático de la redacción (R1-UFGD cita, por ejemplo, al Barón de Itararé). La movilización de esta voz enunciativa, normalmente, trae una “verdad” relacionada con el tema de la redacción; 2) se presenta una premisa (posición preliminar sobre la cuestión), por lo general a partir de una frase adversativa y/o conclusiva o una modalización apreciativa de contenido negativo (*infelizmente*). Nótese que este “modelo” se repite en casi todos los textos introductorios de la UFGD. Como ejemplo, presentamos el párrafo introductorio de la R5-UFGD, cuya textualización es realizada por una voz autorizada para presentar la representación del contenido temático (Constitución Federal) y de una premisa introducida por un conector adversativo (*entretanto*), seguido de un verbo factivo (*notam-se*) y un conector de conclusión (*assim*):

Desde 1988, a Constituição prevê a cláusula pétrea de se consolidar uma nação em que se vive ao bem estar de todos. Entretanto, ao se abordar acerca da segurança alimentar no Brasil notam-se aspectos distópicos ao ideal constitucional, haja vista que tal direito fundamental não integra a realidade de muitos brasileiros. Assim, cabe uma análise das causas e consequências intrínsecas à temática em questão (R5-UFGD).⁵

En el caso de las redacciones de la UENP, constatamos que la diversidad en las formas de textualizar el párrafo introductorio es mucho mayor. Sólo cuatro redacciones UENP (R1, R3, R8, R9-UENP) pueden ser parcialmente identificadas con el prototipo detectado en la prueba de la UFGD respecto a la introducción del contenido temático a través de una voz de autoridad. Sin embargo, en todas las redacciones UENP vemos aspectos que se desvían del plano textual de la introducción de la UFGD. Por ejemplo, la R9-UENP, a pesar de introducir el tema con una voz de autoridad (Lévi-Strauss), aborda la premisa por un verbo factivo en modo imperativo (*perceba*), implicando al lector en la discursividad; característica del discurso interactivo (Bronckart, 2003) que no se halla en los párrafos introductorios de los redacciones de la UFGD. Además, la R9-UENP explica en la introducción la polémica que motiva la producción, y para ello usa una oración interrogativa (el agente-productor reformula, textualmente, la controvertida pregunta propuesta por la prueba). Tal característica no se encuentra en ninguna de las redacciones de la UFGD:

Segundo o pensador Claude Lévi-Strauss, é necessário, a priori, entender os fatores que atuam sobre a sociedade para assim, compreender a estrutura social. Perceba que tal visão dialoga com a realidade brasileira em que grupos minoritários —negros, a comunidade LGBT e deficientes, por exemplo— se encontram às margens da sociedade em diversos aspectos, sobretudo, a falta de representatividade, principalmente em campanhas publicitárias. Diante disso, cabe o

⁵ Los extractos del corpus fueron transcritos respetando la escritura original del candidato.

questionamento: Afinal, se tais grupos são parte da população brasileira, não deveriam ser representados? (R9-UENP).

Por lo tanto, en lo que respecta al párrafo introductorio de las redacciones, el análisis muestra que la disertación escolar, género de referencia de la prueba de redacción de la UFGD, parece ser representada por los candidatos como un texto más “maniatado” desde el punto de vista estructural, en comparación con el artículo de opinión periodístico, género solicitado por la propuesta de la UENP.

El siguiente paso del análisis fue comparar los planes textuales de los párrafos de desarrollo, en los que, en teoría, los candidatos deben aportar argumentos sustentados en ejemplos, evidencias, voz de autoridad, relaciones de causa y efecto, etc. Estos argumentos necesitan justificar y sustentar la tesis defendida. En el caso de la UENP, su prueba ya plantea la pregunta controvertida, textualizada con una oración interrogativa (*¿las campañas publicitarias deben abordar, en sus anuncios comerciales, la heterogeneidad racial o de género, como forma de compromiso social?*). A partir de ella, candidato debe tomar posición y desarrollar argumentos para defender su punto de vista. En el caso de la UFGD, el problema debe ser inferido a partir del tema propuesto por la prueba. En la edición analizada en este trabajo (*Seguridad alimentaria en Brasil: derecho fundamental para todos, pero incertidumbre para muchos*), el tema propuesto ya proporciona una dirección al argumento, es decir, el candidato no parece tener mucha libertad para tomar posición.

Para realizar el análisis comparativo de los párrafos de desarrollo (1 o 2), buscamos apoyarnos mayoritariamente en los tipos de argumentos movilizados por el candidato, sin considerar —obviamente— la calidad de la argumentación, ya que esta no es el foco del análisis.

Tabla 2. Plano textual para el desarrollo de las redacciones.

	UENP – Desarrollo	UFGD – Desarrollo
R1	<p>1. Inicio de la argumentación con organizador textual de relevancia y modalizador lógico (<i>é crucial</i>) / Argumentos: evidencias, causa y consecuencia.</p> <p>2. Inicio del argumento con conector de adición / Argumentos: evidencias, causa y consecuencia.</p>	<p>1. Inicio del argumento con organizador textual de relevancia / Argumentos: voz de autoridad, causa y consecuencia / modalizador lógico (<i>precisam</i>) para presentar propuesta de intervención.</p> <p>2. Inicio del argumento con conector de adición / Argumentos: voz de autoridad, causa y consecuencia / Modalización lógica (<i>é possível</i>).</p>
R2	<p>1. Argumento: ejemplificación.</p> <p>2. Argumento: evidencia.</p>	<p>1. Argumentos: datos con fuente, causa y consecuencia.</p>

		2. Argumento: evidencia.
R3	<p>1. Argumentos: evidencia, causa y consecuencia.</p> <p>2. Argumentos: evidencia, causa y consecuencia.</p>	<p>1. Inicio de la la argumentación con organizador textual de relevancia y verbo factivo (<i>percebe-se</i>) / Argumentos: evidencia, causa y consecuencia.</p> <p>2. Inicio del argumento con adición de conector y verbo factivo (<i>nota-se</i>) / Argumentos: evidencia, causa y consecuencia.</p>
R4	1. Argumentos: evidencia/Propuesta de intervención sustentada en el modalizador lógico (<i>faz necessário; precisa de</i>).	<p>1. Argumentos: comparación temporal, ejemplificación.</p> <p>2. Argumentos: causa y consecuencia, ejemplificación.</p>
R5	<p>1. Inicio del argumento con reanudación textual y modalización lógica (<i>é notório</i>) / Argumentos: evidencia, ejemplificación.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumentos: voz de autoridad, evidencias.</p>	<p>1. Inicio de la argumentación con organizador textual de relevancia / Argumento: evidencia, ejemplificación, datos sin fuente exacta.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de consecuencia / Argumento: causa y consecuencia.</p>
R6	<p>1. Argumento: voz de autoridad.</p> <p>2. Argumento: ejemplificación.</p>	<p>1. Inicio de la argumentación con conector de relevancia y modalizador lógico (<i>é fulcral</i>) / Argumentos: Evidencia, voz de autoridad, datos sin referencia exacta.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de adición y modalizador lógico (<i>é imperativo</i>) / Argumentos: evidencias, datos con fuente.</p>
R7	<p>1. Argumento: ejemplificación.</p> <p>2. Argumento: ejemplificación y causa y consecuencia.</p>	<p>1. Argumentos: causa y consecuencia, voz de autoridad.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumentos: causa y consecuencia, voz de autoridad.</p>

R8	<p>1. Inicio de la argumentación con la expresión deíctica “<i>a meu ver</i>” / Argumentos: comparación.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumento: causa y consecuencia.</p>	<p>1. Inicio de la argumento con conector de relevancia / Argumentos: contra argumentación sustentada en la relación de causa y consecuencia, ejemplificación, voz de autoridad.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de causa y consecuencia / Argumentos: causa y consecuencia, ejemplificación, voz de autoridad.</p>
R9	<p>1. Argumentos: datos con fuente, ejemplificación.</p> <p>2. Argumentos: causa y consecuencia, evidencias.</p>	<p>1. Inicio de la argumentación con conector de causa y consecuencia y modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>) / Argumentos: ejemplificación, datos con fuente.</p> <p>2. Inicio del argumento con conector adversativo / Argumentos: datos con fuente.</p>
R10	<p>1. Argumento: datos con fuente.</p> <p>2. Inicio del argumento con la expresión deíctica “<i>em minha opinião</i>” / Argumento: causa y consecuencia / modificador lógico (<i>é necessário</i>) para presentar una propuesta de intervención.</p>	<p>1. Inicio del argumento con conector de relevancia y modalizador lógico (<i>é importante destacar</i>) / Argumentos: causa y consecuencia, evidencia, datos con fuente.</p> <p>2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumento: causa y consecuencia.</p>

En cuanto al plan textual de la etapa de desarrollo del texto, los dos contextos de producción tienen en común que buscan, como sustento primordial para la argumentación, pruebas que justifiquen su posición y argumentos basados en la relación de causa y consecuencia. El corpus revela otro tipo de argumentos, como la ejemplificación, la comparación, y los datos con o sin fuente. Sin embargo, la evidencia y la relación causa-efecto predominan en ambos conjuntos, lo que revela estrategias similares para la producción de los dos géneros escritos en el contexto del examen de ingreso. No obstante, un punto que llamó la atención fue la importante movilización de los candidatos de la UFGD en cuanto al uso de la voz enunciativa de autoridad como soporte argumentativo —siete veces, tres de las cuales fueron de escritores y cuatro de filósofos—, frente a los de la UENP —dos veces, de una filósofa y de una socióloga—. Este resultado muestra cómo el texto disertativo-argumentativo solicitado por la UFGD está más asociado al contexto escolar que el artículo de opinión elaborado por los candidatos de la UENP, dado que las fuentes de voces de autoridad para el primero suelen ser las disciplinas escolares.

Otro punto que difiere entre los dos contextos es la movilización de los organizadores textuales de relevancia (*primeiramente, em primeira análise, etc.*) para iniciar el primer párrafo del desarrollo. Seis de las diez redacciones de la UFGD introducen el primer párrafo del desarrollo con este tipo de organizador textual, un número elevado en comparación con una única redacción de la UENP. Más aún, de estas seis redacciones de la UFGD, cuatro introducen el segundo párrafo con un conector de adición, que revela una especie de “fórmula” para escribir el texto, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Em primeira análise, é importante destacar que a questão da má alimentação devido à falta de recursos é um forte indicador de um estado de anomia social em que grupos específicos são favorecidos em detrimento de outros. [...]

Além disso, destaca-se que a falta de informações, aliada a ausência de debate sobre o assunto, agrava a problemática relativizando-a. [...] (R10-UFGD).

Una característica que parece ser común en ambos géneros analizados es el uso de modalizadores lógicos que exploran elementos del contenido temático desde el punto de vista de sus condiciones de verdad como hechos necesarios (UENP-R4 y R-10; UFGD-R1 y R-9) o afirmados (UENP-R1 y R5; UFGD-R6 y R10), como se muestra en los siguientes ejemplos:

Principalmente, é fulcral pontuar que a má distribuição de renda, deriva da baixa atuação das autoridades, no que concerne a criação de mecanismos que coibam tais recorrências. [...]

Ademais, é imperativo ressaltar a falta de assistência do governo como promotora do problema. [...] (R6-UFGD).

En cuanto al análisis del plan textual de los párrafos finales, nos centramos, sobre todo, en la presentación/reiteración de la tesis y una posible propuesta de intervención para el problema movilizado en el texto, aunque este último elemento no es obligatorio en la evaluación de la redacción de las dos universidades investigadas.

Tabla 3. Plano textual para la conclusión de las redacciones.

	UENP – Conclusión	UFGD – Conclusión
R1	Tesis (respuesta a la pregunta controvertida propuesta) presentada a través de conectores de conclusión y de causa y consecuencia y modalizadores deónticos (<i>devem, é compromisso</i>).	Propuesta de intervención introducida por un conector adversativo y un modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>), seguido de un conector de causa y consecuencia, con el apoyo de una voz de autoridad (ya mencionada en el texto) y una frase en tiempo futuro.

R2	Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada a través de conectores explicativos de causa y consecuencia y modalizador y lógico (<i>faz-se necessário</i>).	Propuesta de intervención introducida con una voz de autoridad y un modalizador deóntico (<i>devem</i>), seguido de una frase condicional.
R3	Síntesis de argumentos introducidos a través de conector de causa y consecuencia, modalizador lógico (<i>é perceptível</i>) y conector de conclusión / Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada enfáticamente con modalizador lógico (<i>é essencial</i>), restringida con conector adversativo y verbo en forma imperativa para introducir una "condición".	Síntesis de los argumentos, introducida por un conector de conclusión / Propuesta de intervención introducida por una expresión causal y un modalizador lógico (<i>é preciso</i>).
R4	Tesis (respuesta a la pregunta controvertida propuesta) presentada a través de conector de causa y consecuencia, modalizador lógico (<i>é inegável</i>) y conector explicativo.	Propuesta de intervención introducida por un modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>), seguido de un conector de causa y consecuencia y un verbo en tiempo futuro.
R5	Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada a través de un conector de conclusión, modalizador lógico (<i>é necessário</i>) y conector de finalidad.	Propuesta de intervención introducida por conectores de conclusión y de adición y modalizador lógico (<i>cabe evidenciar a necessidade</i>) y finalizada por una oración que comienza con un conector de causa y consecuencia, con un verbo en tiempo futuro.
R6	Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada a través de conectores de causa y efecto y modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>).	Propuesta de intervención introducida por conectores conclusivos y un modalizador lógico (<i>são necessárias</i>), seguida de una oración introducida por conectores de causa y efecto, con un verbo en futuro y mención a la voz de la autoridad.
R7	Propuesta de intervención del problema, con la ayuda de un modalizador deóntico (<i>devem</i>).	Síntesis de los argumentos, introducida por una reanudación formulada por una perífrasis (pronombre demostrativo +

		término genérico) y una oración que comienza con un conector de causa y consecuencia, con mención de la voz de la autoridad.
R8	Conclusión construida a partir de una propuesta de intervención para el problema, introducida por un verbo factivo en primera persona del singular, un conector conclusivo y modalizador deóntico (<i>deve</i>), seguido de un conector de causa y efecto.	Propuesta de intervención introducida por conector de conclusión, con modalizador deóntico (<i>deve</i>).
R9	Conclusión construida señalando una causa del problema, introducida con un conector de conclusión y un verbo factivo, seguido de conectores explicativos y de salvedad / Propuesta de intervención introducida por un conector de conclusión y un verbo factivo en primera persona del singular	Propuesta de intervención introducida por conector de conclusión, con modalizador deóntico (<i>deve</i>).
R10	Propuesta de intervención introducida por un conector adversativo, un verbo factivo en primera persona del singular, seguido de otro conector adversativo, modalizador lógico (<i>é preciso</i>) y conector de conclusión.	Propuesta de intervención introducida por conectores de conclusión, con modalizador lógico (<i>é preciso</i>).

Al comparar el plan textual de los párrafos finales de las redacciones en los dos contextos investigados, notamos una diferencia muy significativa en cuanto a la opción del candidato por textualizar la conclusión del texto a partir de una propuesta de intervención para el problema abordado. En el caso de la UFGD, sólo una redacción no presenta, en la conclusión, una propuesta de intervención como alternativa para solucionar el problema planteado. Por otro lado, en las redacciones de la UENP, la propuesta de intervención no parece ser un elemento caracterizador del género, ya que se encuentra sólo en cuatro de los diez ejemplares analizados. Además, en uno de ellos (R9-UENP), antes de presentar la proposición interventiva, se presenta una causa para el problema; es decir, la propuesta no es el elemento central de la conclusión, como ocurre en la mayoría de los textos de la UFGD (por ejemplo, el R8-UFGD).

Portanto, creio que o descompromisso social dos órgãos responsáveis contribui para o agravamento da problemática, uma vez que – se algum grupo não é incluído em campanhas publicitárias,

ninguém é. Apesar da perceptível mudança em relação ao tema, ainda estamos distantes da meta. Por fim, acredito ser preciso continuarmos nesse caminho de apoiando tais comunidade, caso contrário seguiremos em direção ao retrocesso (R9-UENP).

Portanto, diante desse problema no qual uma pessoa tem direito a alimentação mais não tem acesso, o Governo Federal e o Ministro da Economia deve criar alfandegas sobre exportação diminuir impostos locais e estimular preços baixos, além disso oferecer comidas nas ruas (R8-UFGD).

La decisión de los candidatos a la UFGD de estructurar la conclusión a partir de una propuesta de solución del problema probablemente se debe a que la prueba escrita requiere un texto disertativo-argumentativo, al igual que la prueba escrita del ENEM, que solicita, en su competencia 5, que se prepare una propuesta de intervención respetando los derechos humanos (Brasil, 2023). En otras palabras, aunque la UFGD no estipula esta exigencia en su convocatoria ni en la consigna de la prueba, ciertamente existe una asociación entre las dos competencias. Esta influencia, como hemos visto, también se observa en los artículos de opinión escritos por los candidatos a la UENP, aunque en menor medida, lo que demuestra que la selección del género de referencia solicitado por la prueba marca una diferencia en la planificación discursiva. Esta diferencia también revela que no es posible considerar la redacción de prueba de ingreso como un género, como sostienen Haas y Guimarães (2014). El género en el contexto de las pruebas de ingreso a la universidad, como defendemos, es siempre una variación del de referencia para la evaluación escrita (Barros & Lima, 2023).

En el caso de las conclusiones de las redacciones, debido a que la prueba UENP ofrece explícitamente la pregunta controvertida que genera el argumento muchos candidatos (re)presentan su tesis al final del texto, respondiendo, de cierta manera, a la pregunta expresada por la prueba (UENP: R1, R2, R3, R4, R5, R6), como se puede observar en la Tabla 3. Por otro lado, en ninguna de las redacciones de la UFGD se identificó la explicitación de la tesis en la conclusión, muy posiblemente debido a que la prueba sólo indicaba un tema ya conducente a una determinada dirección argumentativa, de manera que el candidato no necesitaba asumir una posición propia.

Un punto en común entre las conclusiones de las redacciones de ambas universidades es la recurrencia de modalizaciones deónticas y lógicas. Las primeras se refieren a valoraciones de elementos del contenido temático basadas en el mundo social (Bronckart, 2003), que, en nuestro corpus, se vinculan a obligaciones sociales y se textualizan a través del auxiliar “*deve*”. Este recurso enunciativo se utiliza tanto para (re)presentar la tesis (Ej.: R1-UENP), como para proponer la intervención (R2-UFGD). Las modalizaciones lógicas, por su parte, consisten en evaluaciones de elementos del contenido temático sustentadas en criterios vinculados al mundo objetivo (Bronckart, 2003), y se movilizan al final de las redacciones de las dos instituciones para presentar la posición defendida y/o la propuesta de intervención como “*necessária*” (R6-UENP y R6-UFGD).

Portanto, as campanhas publicitárias devem sim revelar em seus anúncios comerciais a heterogeneidade racial e de gênero. [...] (R1-UENP).

Para ter uma sociedade justa e igualitária, segundo Aristóteles, os iguais devem ser tratados como iguais [...] (R2-UFGD).

Assim, medidas exequíveis, são necessárias para conter o avanço dessa problemática na sociedade brasileira (R6-UFGD).

Devido aos argumentos apresentados faz-se necessário que empresas continuem a investir em propagandas que expresse a sociedade como ela é [...] (R6-UENP).

Un punto divergencia entre los contextos, ya sea en la introducción, el desarrollo o la conclusión, es la forma en que el agente-productor se sitúa en el texto. De las diez redacciones de la UENP analizadas, en cinco encontramos marcas deícticas del enunciador y del receptor, mediante el uso tanto de la primera persona del singular como del plural y de verbos en modo imperativo, marcas propias del *discurso interactivo* —o *exponer implicado* (Bronckart, 2003)—. En contraste, la totalidad de redacciones de la UFGD están ancladas en el *discurso teórico* —o en el *exponer autónomo*, que no deja marcas deícticas de agentividad y de espacio-tiempo, proyectando una distancia entre los interlocutores (Bronckart, 2003)—. Este es otro elemento que refuerza la proximidad de la evaluación escrita de la UFGD y del ENEM, y su familiaridad con las convenciones escolares que, tradicionalmente, recurren a un modelo de disertación escolar en el que el sujeto no puede “mostrarse” enunciativamente en el texto, manteniendo un discurso más objetivo y desconectado de los parámetros contextuales de producción.

CONSIDERACIONES FINALES

La problemática que motivó esta investigación se centró en la selección de géneros por parte de las universidades para la producción de textos en el contexto de los exámenes de ingreso. El enfoque elegido por la investigación fue la comparación de redacciones producidas en dos universidades públicas brasileñas, UENP y UFGD, que, aunque se basan en géneros de referencia distintos, utilizan la secuencia argumentativa como pilar de su plan textual. A partir de esta perspectiva, delimitamos la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el género de referencia social de un examen de escritura de ingreso impacta en los planes textuales de las redacciones producidas por los estudiantes? En general, los análisis mostraron que, aunque los dos géneros conservan muchas similitudes en el ámbito de su estructura textual, adaptados al contexto de evaluación de la escritura en el marco de los exámenes de ingreso, muestran también diferencias importantes, por ejemplo, en la forma en que el agente productor se enuncia en el texto. Los textos de la UFGD, basados en la disertación escolar, son planificados en su totalidad por el discurso teórico, que se caracteriza por no dejar marcas de agentividad (uso de la tercera persona gramatical), a diferencia de los textos producidos por los candidatos de la UENP, que, en su mayoría, utilizan el discurso interactivo (uso de la primera persona gramatical).

Las similitudes se deben, sobre todo, al hecho de que las pruebas de ambas instituciones buscan referencia en géneros de la tipología argumentativa y mantienen una organización muy tradicional, con el mismo límite de líneas y con la presentación de textos de apoyo sobre el tema abordado. Las diferencias, según nuestro análisis, están motivadas por el hecho de que el texto disertativo-argumentativo (o disertación escolar), género de referencia de la evaluación de la UFGD, está fuertemente asociado a la tradición escolar de enseñanza de la producción escrita y utiliza el mismo nombre que el texto solicitado por el ENEM, que tiene un modelo muy hermético. Contrariamente, dado el origen social del artículo periodístico de opinión, solicitado en la UENP, este no tiene vínculo con la enseñanza de la escritura. En otras palabras, aunque el artículo de opinión en una situación de prueba de ingreso es una variación del género de referencia social, los candidatos lo representan de una manera menos escolarizada que la clásica disertación escolar.

Nuestros análisis mostraron que los candidatos que escriben un texto en el género artículo periodístico de opinión desarrollan un proyecto enunciativo de tesis y argumentos con mayor dominio en el uso de los recursos lingüístico-discursivos que sustentan este proyecto de decir. Atribuimos tal dominio a las posibilidades subyacentes al actuar con el lenguaje en una situación de comunicación en la que el género artículo periodístico de opinión es sugerido, solicitado o posibilitado. Mientras tanto, la textualización que prioriza mostrar el dominio de estructuras léxico-gramaticales no parece acarrear un proyecto enunciativo inteligible. Esta conclusión puede ser crucial tanto para orientaciones pedagógicas como para eventuales iniciativas de transformación en los exámenes de ingreso de las instituciones involucradas.

El análisis realizado aquí muestra cuánto más análisis aún es necesario (de estas instituciones o no) para que podamos, de alguna manera, actuar retroactivamente en la Educación Básica brasileña, en estos exámenes de gran escala.

REFERENCIAS

Barros, E. M. D., & Lima, J. R. S. (2023). Mobilização do conteúdo temático em artigos de opinião como redação de vestibular. *ReVEL*, 21(40), 123-145.

<https://www.revel.inf.br/files/082086e0a281995f495dad05dc0d4de1.pdf>

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEB.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC.

Brasil. (2023). *A redação do ENEM 2023: cartilha do participante*. MEC.

Bronckart, J-P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. EDUC.

Bronckart, J-P. (2021). *Teorias da Linguagem: nova introdução crítica*. Mercado de Letras.

- Chevallard, Y. (1984). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble.
- Haas, D. D., & Guimarães, A. M. M. (2014). Redação de vestibular: um gênero de texto? *Revista Entrelinhas*, 8(1), 81-89. <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/82/4275>
- Oliveira, F. C. C. de. (2016). *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*. [Unpublished doctoral thesis, Universidade Federal do Ceará]. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17042>
- Pavani, C. F., & Köche, V. S. (2006). Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. In D. Simões (Ed.), *Caderno Seminal Digital* (pp. 110-130). Dialogarts.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz. (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-94). Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado de Letras.
- Silva, E. M. da, & Araújo, D. L. de. (2009). Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 48(1), 133-152. <https://www.scielo.br/j/ta/a/FXmMDvFwfb7YzfxfgDWWrJ/?lang=pt>
- Souza, A. S. F. (2015). *Teoria da mente e contação de história: uma intervenção com professoras e alunos da Educação Infantil*. [Unpublished doctoral thesis, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16214>
- Striquer, M. S. D., & Barros, E. M. D. (2020). O artigo de opinião como redação de vestibular: um olhar sobre a construção composicional do gênero. *Revista Línguas e Letras*, 21(49), 197-205. <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24608>
- UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. (2019). *VESTIBULAR UENP 2020 - Caderno de Questões - PROVA 1 - 24/11/2019 - Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna/Inglês e Redação*. UENP. <https://vestibular.uenp.edu.br>
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. (2022). *Vestibular UFGD 2022 – Caderno de Provas*. UFGD. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROCESSO-SELETIVO-VESTIBULAR-PSV/Provas%20Anteriores/PSV-2022.pdf>
- Vidon, L. N. (2018). A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In I. C. M. de Azevedo, & E. L. Piris (Eds.), *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares* (pp. 31-44). Grácio Editor.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos a Damián Díaz por traducir del portugués al español este artículo, incluyendo las citas directas de textos en portugués.

FINANCIAMIENTO:

Financiamiento de la investigación: CNPq, proceso 303974/2023-0 y CNPq beca de productividad en investigación para la tercera autora, Proceso: 314398/2021-0.

SOBRE LOS AUTORES:

Eliana Merlin Deganutti de Barros es Doctora y Maestra en Estudios del Lenguaje por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Realizó un posdoctorado en Estudios del Lenguaje (UEL), Profesora asociada en la Universidad Estatal del Norte de Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio.

Adair Vieira Gonçalves es profesor asociado en la Universidad Federal de Grande Dourados, trabajando en el curso de Letras y en el posgrado en Letras (PPGL) de la misma universidad. Tiene un posdoctorado por la Universidad de São Paulo (USP). Sus intereses de investigación incluyen alfabetización, géneros textuales, enseñanza de la Lengua Portuguesa y materiales didácticos.

Vera Lúcia Lopes Cristovão es profesora en el Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Estatal de Londrina, líder del grupo de investigación Lenguaje y Educación, becaria de Productividad en Investigación del CNPq, vicepresidenta de ALES y coordinadora del Laboratorio Integrado de Alfabetización Académica-Científica (LILA).