



Caderno

Seminal

CRÉDITOS

Dossiê:

A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA BÁSICA

EDITOR GERENTE

FLAVIO GARCIA

EDITORAS ASSOCIADAS

SHIRLEY DE SOUZA GOMES CARREIRA
CLAUDIA MOURA DA ROCHA

SECRETARIA EXECUTIVA

TUANE DA SILVA DE MATTOS

EDITORES DO NÚMERO

EULÁLIA LEURQUIN
FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE
FIGUEIREDO
MARIA JOÃO MARÇALO
MARIA TERESA TEDESCO
RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR

COORDENAÇÃO DE REVISÃO E EDITORAÇÃO

TUANE DA SILVA DE MATTOS
TATIANE LUDEGARDS DOS SANTOS MAGALHÃES

REVISOR(ES)

BÁRBARA MONTEIRO MARQUES DA CUNHA
DARLAN MATEUS TITO DA NÓBREGA
PRISCILA GASPAR FARIAS

DIAGRAMADOR(ES)

RAPHAEL FERNANDES

FICHA CATALOGRÁFICA

REVISTA CADERNO SEMINAL
[RECURSO ELETRÔNICO]
N. 53 (2025)

RIO DE JANEIRO, RJ: UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO, INSTITUTO DE LETRAS.

PUBLICAÇÃO CONTÍNUA A PARTIR DO N. 10, 2008.
PERIODICIDADE SEMESTRAL ATÉ O N. 36, 2020.

E-ISSN: 1806-9142.

DISPONÍVEL APENAS ONLINE.

TÍTULO ABREVIADO: SEMINAL.

TÍTULO ALTERNATIVO: CADERNO SEMINAL.
PRESERVADA DIGITALMENTE NA REDE DE SERVIÇOS
DE PRESERVAÇÃO DIGITAL – CARINIANA (IBICT).

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR – PERIÓDICOS.
I. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO. INSTITUTO DE LETRAS.



ÍNDICE

DOSSIÊ

005 APRESENTAÇÃO

023 A ESCRITA COLABORATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO *INSTAGRAM*

066 O TRABALHO COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS DE OPRESSÃO: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, METACOGNIÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

106 O LETRAMENTO CIENTÍFICO VISTO POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

131 O HABEAS CORPUS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: LETRAMENTO JURÍDICO E CIDADANIA

164 COHESION, COHERENCE, AND GENRE AWARENESS IN YOUNG LEARNERS' ENGLISH WRITING: A CASE STUDY FROM GOIÁS

204 RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO COM TAREFAS COLABORATIVAS DE PRODUÇÃO ESCRITA



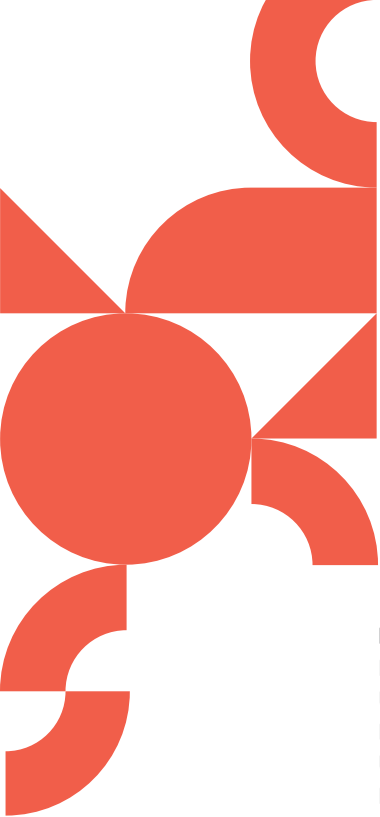
**226 DISCURSOS DE ÓDIO E O LETRAMENTO DISCURSIVO:
ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA ANTES E DEPOIS DA BNCC**

**264 ESCRITA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC**

**298 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE
LÍNGUA EM MATERIAIS DIDÁTICOS OFICIAIS:
UM OLHAR SOBRE O PLANO DE ESTUDO
TUTORADO DE MINAS GERAIS**

The image features a light beige background with several large, overlapping red geometric shapes. These shapes include a large circle, a large semi-circle, a large quarter-circle, and several smaller triangles and curved segments. The shapes are arranged in a way that they appear to be part of a larger, abstract composition. The text is positioned in the lower right quadrant of the image.

**Dossiê:
A produção escrita na
escola básica**



ARTIGO/DOSSIÊ

APRESENTAÇÃO

EULÁLIA LEURQUIN
FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO
MARIA JOÃO MARÇALO
MARIA TERESA TEDESCO
RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR

Eulália Leurquin

Pós-doutorado em Linguística do Texto/Discurso, pela Universidade Nova de Lisboa – Portugal.

Doutorado em Educação: Didática de Línguas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2001.

Professora titular na Universidade Federal do Ceará.

Líder dos seguintes grupos: Gepla, na UFC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada); Alter, na USP; Gramática e Texto, na Universidade Nova de Lisboa; Lidil, na Université Sorbonne Nouvelle 3; Histel, na Université de Genève.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8481500214152887>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>.

E-mail: eulalia@ufc.br / eulaliaufc@gmail.com.

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Doutor em Linguística Aplicada, pela UFMG, em 2001.

Professor da Universidade Federal de Goiás.

Líder do Grupo “Rede de Estudos sobre Aprendizagem Colaborativa e Telecolaborativa – REACT”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1701940743664871>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>.

E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br.

Maria João Marçalo

Doutorado, pós-doutorado em Linguística – Second Language Acquisition, pela CMU-USA.

Professora da Universidade de Évora.

Membro investigador integrado do Centro de Estudos em Letras.

Lattes: <https://cienciavitaet.pt/E416-1A5B-06DF>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8326644X>.

E-mail: mjm@uevora.pt.

Maria Teresa Tedesco

Pós-Doutora em Linguística, pela Universidade de Colônia, Alemanha.

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2002.

Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.

Coordenadora do Grupo de Trabalho ANPOLL EAPLA – Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada; Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA – Interação Texto e Gramática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395940520777127>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6130-9517>.

E-mail: teresatedesco@uol.com.br.

Rita de Cássia Souto Maior

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Professora Associada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas Literatura (Gedeall).

Coordena o Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades (LiGSe/UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312070903160476>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2613-8863>.

E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br.

A leitura e, principalmente, a produção de textos vêm sendo o centro de muitas discussões e pesquisas acadêmicas quando se tem como foco o ensino e a aprendizagem de línguas. As dificuldades verificadas na compreensão e na produção de textos levam muitos pesquisadores e estudiosos da área das Letras a buscar, evidentemente, não a solução definitiva, mas caminhos que levem a uma prática pedagógica mais objetiva e satisfatória no desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. É, neste contexto, que o número 54 da Revista Caderno Seminal se insere, fruto de pesquisas realizadas por membros do GT ANPOLL – EAPLA – Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada – sobre o tema *Processos de escrita na escola básica*.

Trata-se de tema abrangente, interdisciplinar, que deseja atravessar pontos essenciais sobre o desenvolvimento da escrita, a saber: leitura(s), letramento(s), avaliação, reflexões sobre metodologia(s), formação docente, formação discente, relação fala e escrita, escrita e ensino de língua materna, escrita e ensino de língua não materna e de línguas adicionais. Deseja-se que essa ampla temática esteja centrada em um pilar teórico-prático dual: discussão sobre escrita na escola básica, considerando a perspectiva sociointeracionista e os princípios teóricos da linguística aplicada. Esse recorte amplo e específico ao mesmo tempo carrega em si a necessidade de discussão acerca dos processos de ensinar e de aprender esta tecnologia tão fundamental, seus resultados, suas peculiaridades, bem como de se (re)visitarem as teorias que embasam os processos vigentes em sala de aula. Parte-se do pressuposto de que a escrita tem de ser aprendida na escola básica, pois é um conhecimento formal, que, sem dúvida, tem de estar

contemplado no fazer da escola. Não se pode afirmar, entretanto, que as condições para a produção da escrita sejam “dadas”, “ensinadas”, “desenvolvidas”, exclusivamente, pela escola.

Vincular as práticas de escrita somente ao processo de escolarização, nas práticas de sala de aula, é deixar de reconhecer as diferentes práticas letradas que existem na sociedade, nos diferentes grupos sociais e nas diferentes comunidades. Por que, então, um debruçar sobre as práticas de escrita na escola básica? Primeiramente, estamos alinhados à perspectiva teórica da Linguística Aplicada, que não está preocupada em aplicar uma teoria a um determinado contexto para testá-la. Debruça-se sobre problemas de relevância social suficientes para exigir respostas teóricas que tragam ganhos às práticas sociais e aos seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, no sentido ecológico (Rojo, 2006). Assim, é inegável o caráter ideológico da pesquisa, bem como a relevância social da prática de escrita na escola – tanto para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes da educação básica quanto para a formação dos licenciandos que se preparam para atuar nesses níveis de ensino. Nas últimas décadas, com o redimensionamento da importância da produção textual em exames de larga escala e vestibulares, as dúvidas sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita têm se instalado como um grande mote de discussão. De um lado, cursinhos e plataformas de ensino de redação se multiplicam, evidenciando essa corrida do aluno (e do professor) pelo texto ideal; de outro, na escola básica, o processo de aprimoramento da escrita se desenha como um caminho cheio de dificuldades e de particularidades, discutidas nas rodas de conversa em grande parte das salas dos professores.

Para desenvolver as habilidades de leitura, o aluno necessita apurar sua capacidade de compreensão e de produção de sentido; a fim de desenvolver as habilidades de escrita, o que reverte em desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Trata-se, na verdade, de um processo autoral, no qual o estudante precisa acionar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e selecioná-los para atender à situação-problema que é proposta para o desenvolvimento do texto (a proposta de escrita).

Embora não possamos afirmar que todos os alunos que concluem o Ensino Fundamental darão prosseguimento aos estudos no Ensino Médio, devemos considerar, por exemplo, que o final do Ensino Fundamental representa o encerramento de um ciclo básico da escolarização, quando o aluno já foi apresentado aos tipos textuais e aos principais gêneros textuais. É nesse período, portanto, que o/a estudante, o/a professor/a e a escola podem encontrar um ponto de partida e traçar uma nova rota que o encaminhe para a finalização da escolarização básica. É o momento em que ainda é possível desenhar um novo caminho para reparar desvios, sanar problemas e aprofundar as habilidades de escrita.

Para tanto, entendemos a perspectiva do interacionismo social e a centralidade do texto como ferramentas primordiais para a construção do ensino de língua, que deve formar alunos críticos e reflexivos. Por isso, nosso ponto de partida é destacar o texto como centro imprescindível do trabalho do professor de línguas.

Nesse sentido, alinhamo-nos às ideias presentes nos textos do Círculo de Bakhtin. Reflexões sobre sujeito, língua, discurso e texto norteiam os estudos do pesquisador, que postula o dialogismo como característica constitutiva e inseparável da linguagem, em

duas vertentes: o dialogismo que leva em consideração a interação verbal entre enunciador e enunciatário e o dialogismo textual ou intertextualidade. A linguagem é o elo entre os falantes (locutores e interlocutores). É ela que permite e estabelece a comunicação. A existência do ser humano está, portanto, condicionada ao outro. É a partir dessa interação que um ser se constitui como sujeito, visto que os sujeitos e suas existências dependem da interação com o outro.

Essa reflexão já nos traz, naturalmente, a segunda vertente do dialogismo, segundo Bakhtin, porque, assim como um indivíduo somente existe ao interagir com outro indivíduo, da mesma forma um texto constitui, na verdade, um fio de continuidade de/com outro texto. Um texto não surge misteriosamente, como algo inédito e primeiro – ele sempre será fruto de outro texto, traçando um caminho de reflexão e de refração continuamente. Para Bakhtin, a linguagem está presente em nossa vida como seres sociais. É por meio dela que se institui nossa formação sociopolítica, ideológica e social, pois, para o autor,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1997, p. 123).

Entendemos, pois, que não basta uma concepção objetiva de língua, pois esta não é algo objetivo, linear, com começo, meio e fim. Para Bakhtin, a língua se constitui em um vaivém, ou seja, é no fluxo da interação verbal que a língua se realiza. Para o filósofo, língua é

interação social, é diálogo e, principalmente, institui o indivíduo no mundo como sujeito. No início dos estudos do que viria a ser chamado de Círculo Bakhtiniano, o filósofo já defendia a tese de que a língua se desenvolve a serviço do pensamento não sendo, apenas, um conjunto de estruturas linguísticas. Essa ideia é corroborada por Travaglia (2009, p. 23), ao afirmar que

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Nunca é demais lembrar que, como seres humanos, integrados na sociedade, como somos, agimos discursivamente, experimentando a escrita, o letramento em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (Kleiman, 2008, p. 490). Portanto, os nove artigos reunidos neste número 54 discutem como esse processo de escrita é/está sendo desenvolvido na escola básica, considerando essa premissa. São descritos resultados advindos de práticas que revelam abordagens, dentro da sala de aula da escola, em múltiplas perspectivas, sempre voltadas para um olhar amplo da escrita, ou seja, voltado para a sua função social que extrapola as salas de aulas e os materiais didáticos.

Esse número está dividido em três seções, a saber: Produção escrita em Língua Portuguesa, que conta com quatro artigos; Produção escrita em Línguas Adicionais, com dois artigos; Produção escrita em materiais didáticos e na BNCC, com três

artigos sobre o tema. O fio condutor dos artigos está centrado na perspectiva do desenvolvimento de uma educação linguística dialógica, considerando reflexões sobre o ato do processo de aprendizagem da escrita, sem a preocupação de apresentar soluções metodológicas eficazes para o processo de ensino, pois se entende o desenvolvimento da escrita como, de fato, um processo que gera produtos, mas, sobretudo, que precisa ter desenvolvida a consciência linguística daquele(s) que escreve(m).

Na seção intitulada Produção escrita em Língua Portuguesa, o artigo de autoria de Marlon Cássio G. dos Santos, de Sinval Martins de S. Filho e de Francisco José Quaresma de Figueiredo, *A escrita colaborativa nas aulas de língua portuguesa: um estudo de caso sobre a produção de textos multimodais no Instagram*, tem como foco de análise a experiência didática de produção colaborativa de textos multimodais para o *Instagram* sobre a vida e a obra de Cora Coralina, nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo uma perspectiva de vanguarda aos estudos sobre a escrita. Os autores têm como objetivo compreender em que medida a produção colaborativa de textos multimodais nos Grupos de Trabalho (GTs) contribui para a aprendizagem dos estudantes, considerando não só as necessidades de novas formas de comunicação vivenciadas em pleno século XXI, mas também a inserção, sobretudo, da juventude nestas práticas sociais. Logo, a escola não pode estar distante dessas novas ações languageiras em suas aulas de ensino da escrita. Como referencial teórico, os autores tomam como ponto de partida estudos envolvendo os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa na produção de textos. Para tanto, os participantes deste estudo de caso são quinze estudantes da 3ª série do Ensino

Médio de um colégio da rede privada de Goiânia – Goiás. Os dados gerados, a partir das interações entre os estudantes, registradas em áudio, seus rascunhos e suas produções multimodais para o perfil @tropadacorinha, no *Instagram*, evidenciam que a produção colaborativa de textos multimodais e sua publicação no *Instagram* podem promover práticas de multiletramentos, revelando-se como prática pedagógica significativa, que favorece a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes nos diversos contextos comunicativos do mundo contemporâneo.

O segundo artigo – *O trabalho com a escrita na educação básica em contextos de opressão: educação linguística, metacognição e produção de textos como prática de liberdade*, de autoria de Laís Curvello M. de S. Crispim e Diego da S. Vargas, objetiva refletir sobre possibilidades para o trabalho com a escrita na educação básica em uma perspectiva transformadora. Estritamente alinhado com esta proposição, os autores buscam apresentar reflexões sobre como trabalho didático com a escrita pode-se desenvolver de maneira alinhada à ideia de educação linguística, dialógica e libertadora, na perspectiva freiriana, em um contexto em que professores e estudantes sofrem com sucessivas opressões no espaço escolar. Para embasar as reflexões, partem de pressupostos diversos, tendo como fio dialógico a Linguística Aplicada Indisciplinar. Os autores trazem para a centralidade do debate o ato de reflexividade dos professores e dos estudantes nas relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar. Nessa perspectiva, demonstram a premente necessidade de a escola, na figura do professor, oferecer aos estudantes a chance de pensar sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as estratégias utilizadas nessa atividade de linguagem, ao

longo do processo de aprender a ler e a escrever, trazendo à discussão a abordagem metacognitivista, como meio de tomar consciência da realidade. A fim de ilustrar as atividades, os autores apresentam produções realizadas por três alunas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, bem como suas reflexões metacognitivas sobre seus processos de produção desses textos.

Eulália Leurquin e Meire Celedonio da Silva são as autoras do terceiro artigo intitulado *O letramento científico visto por estudantes do ensino médio técnico integrado*. De forma inovadora, as autoras se debruçam sobre a escrita em perspectiva interdisciplinar ao apresentarem resultados de uma pesquisa sobre a escrita científica de estudantes do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal do Ceará. Para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes nas práticas de leitura/escuta e produção de textos – orais e escritos – do campo de atuação “Práticas de Estudos e Pesquisas” (Brasil, 2018), as autoras focalizam o agir dos discentes em diferentes atividades de pesquisa nas áreas de conhecimento “Eletro” e “Química”. A base teórica são os pressupostos sobre os letramentos acadêmicos e as capacidades socioemocionais e sociolinguageiras. A pesquisa tem base qualitativo-interpretativista, com duas fases bem definidas: a primeira, voltada à geração de dados, ensejada pela aplicação de um questionário; e, a segunda, voltada para a realização do tratamento dos dados. Os resultados da análise revelam duas grandes noções: a das capacidades socioemocionais e a das capacidades sociolinguageiras. No primeiro, os estudantes disseram ficar nervosos quando precisavam socializar a pesquisa em eventos; no segundo, os informantes demonstram sentir dificuldades de entender o processo e a funcionalidade

da pesquisa. Como resultado parcial, a análise evidencia que os estudantes chegam ao Ensino Médio com dificuldades para interagir no contexto acadêmico, mas que, com as intervenções mediadoras, no ano seguinte, apresentam maior desenvolvimento em sua capacidade discursiva, o que fortalece a hipótese de que se trata de um processo de desenvolvimento da capacidade de linguagem, que requer atos de reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, com mediação com vistas à autonomia discursiva.

Os autores Luciane Sturm, Marcos Mendes Lisot M. Gasperoni e Maria Teresa Tedesco, no artigo intitulado *Letramento jurídico e cidadania: o habeas corpus no ensino de língua portuguesa sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo*, debruçam-se sobre um gênero inusitado na escola básica, o *Habeas Corpus*, para discutir a introdução do letramento jurídico no Ensino Médio por meio do ensino desse gênero textual, a partir do referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e do Modelo Didático de Gênero (MDG). De forma original e progressista, o artigo concretiza a necessidade de aprendizagem da escrita como práticas sociais. De natureza qualitativa, bibliográfica e documental, a pesquisa objetiva apresentar fundamentos e resultados de investigação que culminaram na elaboração de um MDG do referido gênero. A proposta parte da relevância social e jurídica do *Habeas Corpus*, bem como de suas potencialidades pedagógicas na formação dos estudantes da escola básica, ciclo final. Visam à promoção de práticas de ensino de língua portuguesa emancipadoras e contextualizadas que articulem os direitos civis e humanos à formação linguística e cidadã dos estudantes. Como procedimentos metodológicos, foram analisados três exemplares autênticos do gênero em voga, utilizando

a perspectiva da Arquitetura Textual, além da sistematização das capacidades de linguagem nele envolvidas. Os resultados evidenciam as potencialidades da abordagem de ensino, a partir de gêneros, assim como ratifica o MDG como instrumento pedagógico profícuo para o desenvolvimento da linguagem, como uma possível alternativa metodológica, além de possibilitar e de auxiliar a construção de sequências didáticas sensíveis às demandas sociais contemporâneas, perspectiva estreitamente relacionada ao escopo deste número.

Ao abordarmos questões relativas à escrita, em geral, tendemos a focar a temática para a produção de textos voltada para a escrita da sala de aula de língua materna ou para a escrita criativa. Esse número 54 de Caderno Seminal amplia esta visão em consonância com as características do GT EAPLA que se debruça sobre pesquisas para o ensino e a aprendizagem de português como **língua** materna, como língua não materna e das **línguas adicionais**. **Essa perspectiva está concretizada na seção 2**, Produção escrita em Línguas Adicionais, que reúne dois importantes artigos, trazendo ampliação ao escopo de discussão proposto. Neuda Alves do Lago e Gelson Bueno Filho são autores do artigo pioneiro *Cohesion, coherence, and genre awareness in young learners' English writing: a case study from Goiás*. O artigo se propõe a analisar os desafios enfrentados por aprendizes de inglês como língua adicional, no nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, no desenvolvimento de textos coesos e coerentes. A análise baseia-se em produções escritas realizadas durante um simulado do exame Cambridge em um curso preparatório na cidade de Goiânia, Brasil. Foram identificadas dificuldades recorrentes na organização das ideias e no uso de preposições, conjunções e pronomes – aspectos fundamentais da coesão textual.

Esses dados são discutidos à luz de teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento da escrita em língua adicional, com ênfase na influência interlinguística, na consciência linguística e nos conhecimentos acerca de gêneros textuais. Para o desenvolvimento da consciência linguística crítica, a exemplo do segundo artigo, os autores propõem estratégias pedagógicas como modelagem, reescrita com a mediação docente e *feedback* aos produtores de textos, direcionado ao favorecimento da produção de textos mais coesos, coerentes e adequados aos gêneros propostos.

O sexto artigo reúne os autores Alysson José da Silva e Aline Ribeiro Pessôa. Com o título instigante *Ressignificando o ensino de inglês na escola pública: um estudo com tarefas colaborativas de produção escrita*, a proposta delineada é a apresentação de resultados de um estudo qualitativo, fundamentado na teoria sociocultural, que investigou as implicações da colaboração no ensino de língua inglesa na educação básica, por meio de tarefas colaborativas de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais. Nesta perspectiva, os autores unem produção escrita e tecnologia, indo ao proposto pelo primeiro artigo, que trata de ensino colaborativo, escrita e tecnologia. No artigo desta seção, os participantes da pesquisa são quatro estudantes do ensino médio de uma escola pública, localizada no interior da Bahia. Os insumos utilizados para as tarefas colaborativas foram filmes de animação cujos enredos abordam a superação de traumas, o *bullying* e o respeito aos idosos. Esses temas, associados à formação cidadã e a questões sociais relevantes para o contexto da educação básica, contribuem para a articulação das experiências de vida dos participantes com os conteúdos da disciplina, demonstrando a importância da leitura, da ampliação do conhecimento de mundo

para as atividades e da produção escrita. A análise dos dados evidencia que a interação entre os pares, mediada pela colaboração, favoreceu a coconstrução do conhecimento de estruturas linguísticas e proporciona a ampliação do vocabulário, sustentada pelo apoio mútuo e pela reflexão dos participantes sobre suas próprias produções e sobre as de seus pares, reforçando a premissa da consciência linguística para o processo de desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes em qualquer ano de escolaridade. Os resultados do estudo apontam que a integração de tarefas colaborativas a atividades criativas de produção escrita constitui uma estratégia eficaz para o ensino de língua inglesa na educação básica.

Por fim, é indiscutível a importância dos materiais didáticos, sejam livros didáticos, apostilas ou cadernos pedagógicos, como suporte dos processos de ensino e de aprendizagem na escola básica. Outrossim, nunca é demais dizer que as ações pedagógicas da escola básica, no Brasil, devem estar alinhadas aos documentos normativos vigentes no Brasil, especificamente, à Base Nacional Comum Curricular, criada para ser referência para a elaboração dos currículos escolares. Esse documento normativo determina as aprendizagens essenciais que os estudantes devem ter desenvolvidas ao longo da educação básica. Qual a perspectiva teórica e metodológica que estes documentos e materiais trazem sobre a produção escrita? É a essa pergunta que os autores dos três artigos que compõem a seção intitulada Produção Escrita em materiais didáticos e na BNCC trazem para a discussão com os resultados (ainda que parciais) de suas pesquisas.

Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, Lorena Araújo de Oliveira Borges e Camylla Florinda Eugenio da Silva nos brindam

com o artigo *Discursos de ódio e o letramento discursivo: análise de dois livros didáticos de língua portuguesa, antes e depois da BNCC*. As autoras, de forma arrojada, enfrentam tema necessário da/na atualidade: o discurso do ódio. Com o objetivo central de investigar de que maneira os discursos de ódio vêm sendo problematizados ou silenciados nas práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, com especial atenção ao impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, nesse processo, propõem uma análise comparativa das discussões e das atividades propostas em duas edições do livro didático *Português Linguagens* (Editora Saraiva) do 7º ano: a 9ª edição reformulada (Cereja; Magalhães, 2015) e a 11ª edição (Cereja; Vianna, 2022), pois se constituem de dois momentos distintos de produção de materiais didáticos – antes e após a implementação da BNCC – e por ambas terem sido aprovadas para integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados apontam para um claro e perigoso distanciamento da abordagem da produção escrita nos materiais didáticos das práticas sociais de linguagem, negando, em alguma medida, o desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes em perspectiva da cidadania, função fundamental da linguagem, na construção da identidade dos sujeitos que interagem, de forma permanente.

Escrita e subjetividade na educação básica: uma análise discursiva da BNCC, de autoria de Patrícia da Silva Valério, propõe-se à acurada análise da BNCC ao analisar o documento normativo (BNCC, 2018) com foco no uso do termo “produção de texto” na área de linguagens, especialmente no componente de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com vistas a identificar a frequência, os contextos de ocorrência e os sentidos atribuídos ao

termo no documento. A pesquisa apresentada no referido artigo está integrada a um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Os pesquisadores/as investigam a escrita na Educação Básica como prática social de inscrição da subjetividade e da memória, fundamentados/as na perspectiva dialógica da linguagem, apoiando-se na concepção de linguagem de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), compreendem a escrita como ato interativo em que o sujeito se posiciona e dialoga com outros discursos. A análise mostra que, embora a expressão “produção de textos” esteja presente no documento, o emprego se dá, na ampla maioria das ocorrências, para se referir a uma das práticas sociais preconizadas pelo referencial, sendo poucas as habilidades que fazem uso da noção de produção de textos na perspectiva de interação. De acordo com a concepção discursiva e enunciativa adotada, a autora defende a escrita como um tempo-espço de expressão da singularidade e da interação, não como uma mera atividade de reprodução de gêneros discursivos que mais parecem uma lista a ser cumprida, conforme identificado na BNCC, o que nos permite refletir sobre a concepção de língua e escrita presente no referido documento.

O último artigo que compõe este número 54 tem como autoras Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e Eliane Geralda da Silva Fonseca. Em *Concepções e práticas de ensino de língua em materiais didáticos oficiais: um olhar sobre o plano de estudo tutorado de Minas Gerais*, as autoras examinam material didático conhecido como *Plano de Estudo Tutorado – Língua Portuguesa*, elaborado para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, no contexto de pandemia pelo coronavírus (SARS-COV-2), em 2020. Para o desenvolvimento do exame proposto,

em consonância com os princípios da Linguística Aplicada, as autoras propõem uma interface dos estudos do letramento sob a vertente social e cultural com os estudos de perspectiva enunciativo-discursiva que concebem as práticas discursivas em interação. Para tanto, em seu escopo de análise dos dados, propõem-se à análise da seleção de textos e à proposição das atividades didáticas constantes de quatro volumes dos PET – Língua Portuguesa, o que possibilitou apreender as concepções de língua, linguagem e letramento subjacentes aos modos de tratar os processos de leitura e produção de textos, que, ainda, não efetivam os pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva colaborativa, mediadora, sociointeracional e dialógica que baliza esta obra.

Para finalizarmos esta apresentação, aludimos a Marcuschi, que afirma que “[n]uma sociedade como a nossa, a escrita tornou-se mais do que uma tecnologia; é um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (Marcuschi, 1997, p. 126). Sabemos que aprendemos a falar antes de escrever. Aprender a escrever é, antes de tudo, um ato político e de cidadania. Por isso, é preciso trazer ao debate acadêmico a importância dessas práticas de escrita na sala de aula básica, bem como nos cursos de formação de docentes, a fim de revertermos a situação de “empobrecimento da escrita” que ora vivemos. Este é o propósito maior desta publicação, que desejamos ser alcançado por nossos leitores e por nossas leitoras. Para tanto, agradecemos aos autores e às autoras que aceitaram fazer parte deste número do Caderno Seminal dedicado à Produção Escrita da Escola Básica, apresentando suas pesquisas, dedicando seu tempo acadêmico à temática tão necessária. Também julgamos importante reconhecer a importante função dos participantes das

diferentes pesquisas veiculadas, seja com os seus textos autorais, seja com os textos veiculados nos diferentes materiais didáticos. Sem os dados, encontraríamos muitas dificuldades na tão importante relação teoria-prática. Não podemos deixar de nos congratular com o Grupo de Trabalho EAPLA, que vem contribuindo em diferentes instâncias com reflexões sobre ensino e aprendizagem. Por fim, agradecemos as contribuições de nossa colega Professora Dra. Maria João Marçalo, da Universidade de Évora, ao aceitar compor a organização deste número, consubstanciando a importância da temática aqui discutida. Por fim, louvamos ao editor-chefe por aceitar o desafio do EAPLA. Aos leitores e às leitoras, desejamos as possibilidades dialógicas e de interação na reflexividade sobre as relações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas nos espaços escolares e fora deles.

No inverno de julho de 2025, em diferentes territórios.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, n. 3, v. 8, p. 487-517, set./dez., 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. In: *Signótica*, v. 9, p. 119-145, 1997.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-277, 2006.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.



ARTIGO/DOSSIÊ

A ESCRITA COLABORATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO *INSTAGRAM*

MARLON CÁSSIO GOMES DOS SANTOS
SINVAL MARTINS DE SOUSA FILHO
FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO

Marlon Cássio Gomes dos Santos

Doutor em Estudos Linguísticos, pela UFG, em 2025.
Integrante do grupo de pesquisa “Gramática Enunciativa”.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9821854823043830>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-2012-1422>.
E-mail: marloncassio@live.com.

Sinval Martins de Sousa Filho

Doutor em Estudos Linguísticos, pela UFG, em 2007.
Professor na Universidade Federal de Goiás.
Coordenador do grupo de pesquisa “Gramática Enunciativa”.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5359385370592200>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2205-5865>.
E-mail: sinvalfilho@ufg.br.

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Doutor em Linguística Aplicada, pela UFMG, em 2001.
Professor da Universidade Federal de Goiás.
Líder do Grupo “Rede de Estudos sobre Aprendizagem Colaborativa e Telecolaborativa – REACT”.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1701940743664871>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>.
E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br.

Resumo: Este artigo¹ tem como foco de análise a produção colaborativa de textos multimodais para o *Instagram* sobre a vida e a obra de Cora Coralina, nas aulas de Língua Portuguesa. Objetivamos compreender em que medida a produção colaborativa de textos multimodais nos Grupos de Trabalho (GTs) contribui para a aprendizagem dos estudantes. Como referencial teórico, partimos de estudos envolvendo os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa na produção de textos. Participaram deste estudo de caso 15 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio da rede privada de Goiânia — Goiás. Os dados, gerados a partir das interações entre os estudantes, registradas em áudio, seus rascunhos e suas produções multimodais para o perfil @tropadacorinha, no *Instagram*, evidenciaram que a produção colaborativa de textos multimodais e sua publicação no *Instagram* podem promover práticas de multiletramentos, revelando-se uma prática pedagógica significativa, que favorece a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes nos diversos contextos comunicativos do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa. Grupos de Trabalho. Multiletramento. *Instagram*.

Abstract: This article focuses on analyzing the collaborative production of multimodal texts for *Instagram* about the life and work of Cora Coralina in Portuguese Language classes. We aim to understand to what extent the collaborative production of multimodal texts in Working Groups (GTs) contributes to student learning. As a theoretical framework, we start with studies involving multiliteracies and collaborative learning in producing texts. Fifteen students from the 3rd year of high school at a private school in Goiânia, Goiás, participated in this case study. The data, generated from the interactions between students, recorded in audio, their drafts and their multimodal productions for the

1 Para a realização deste estudo, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás — Protocolo no. 58642422.2.0000.5083 — os participantes, ou seus responsáveis, assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

profile @tropadacorinha on Instagram, showed that the collaborative production of multimodal texts and their publication on Instagram can promote multiliteracies practices, revealing itself to be a significant pedagogical practice, which favors the formation of critical, reflective and active subjects in the various communicative contexts of the contemporary world.

Keywords: Collaborative learning. Working groups. Multiliteracy. Instagram.

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no contexto das práticas pedagógicas contemporâneas de ensino de línguas, que procuram abarcar as novas tecnologias digitais e os gêneros multimodais alinhados ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse contexto, consideramos o uso do *Instagram* como espaço de produção textual, levando em consideração as mudanças nos modos de leitura e escrita provocadas pelas mídias digitais e a valorização de práticas colaborativas em sala de aula.

Esta pesquisa qualitativa (Yin, 2005) é definida como um estudo de caso. Os dados foram gerados em uma sala de aula de alunos da 3ª série do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa de um colégio da rede privada de Goiânia — Goiás.

Como referencial teórico consideramos a perspectiva da Aprendizagem Colaborativa, que parte da teoria sociocultural de Vygotsky (2007) e seus colaboradores. Ainda, nos amparamos na concepção de língua, linguagem e gêneros discursivos de Bakhtin para chegar à formulação do conceito de multiletramento.

O estímulo para o desenvolvimento do estudo partiu da intenção de explorar o potencial da escrita colaborativa (Figueiredo, 2006,

2019, 2023; Zammit, 2010) de textos multimodais em ambientes digitais como o *Instagram*, utilizando um conteúdo significativo — a vida e a obra de Cora Coralina — para aproximar os estudantes da literatura por meio de práticas autênticas e culturalmente situadas.

Este estudo visa responder aos seguintes questionamentos: em que medida a produção de textos multimodais no *Instagram* pode favorecer práticas de multiletramentos e estimular o protagonismo dos estudantes? Como a produção colaborativa desses textos, realizada em grupos, contribui para a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa?

Além desta introdução, este artigo está organizado em mais quatro seções. Primeiramente, realizamos uma discussão teórica em duas etapas: uma a respeito da aprendizagem colaborativa e dos processos de colaboração no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; na outra, dialogamos sobre o multiletramento e o *Instagram*. A segunda seção detalha a metodologia do estudo. Em seguida, analisamos e discutimos os dados da pesquisa. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais e sugestões para novos estudos.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E OS PROCESSOS DE COLABORAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE Língua PORTUGUESA

Na promoção da interação e na construção do aprendizado, a colaboração entre os aprendizes pode exercer um papel de suma relevância para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, apontadas pelos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — (Brasil, 1998, 2001), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio — OCEM — (Brasil, 2006) e conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018).

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista que se refere às situações educacionais em que duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas, seja dentro ou fora da sala de aula, em contextos presenciais ou virtuais (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001, 2006, 2015, 2019, 2024; Figueredo, 2006; Lantolf, 2000; Lantolf; Appel, 1994; Sabota, 2006; Santos, 2016, Vieira, 2015). Ela toma por base a teoria sociocultural de Vygotsky (2007) e seus colaboradores, que concebe o homem como um ser social que aprende com outros indivíduos por meio da interação.

A aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino que, segundo Romanó (2002, p. 23), “encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo, onde o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade” que trabalham juntos para construir algo. A prática da colaboração parte de uma filosofia em que as pessoas são responsáveis por suas ações e colaboram para o aprender de outras.

De acordo com essa abordagem, na sala de aula, o professor, enquanto mediador, torna-se um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. A colaboração perpassa todo o processo de aprendizagem, seja na mediação professor-estudante, estudante-estudante ou estudante-professor, que envolve a realização de tarefas colaborativas.

As tarefas colaborativas ocorrem, por exemplo, quando estudantes organizados em pares ou em grupos podem trocar ideias e ter a assistência uns dos outros para resolver as demandas propostas pelo professor e alcançar as metas, que são compartilhadas. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla nem determina o que os

aprendizes farão durante o trabalho. Seu papel de mediador é fazer com que eles consigam resolver as demandas da melhor maneira possível. Nessa conjuntura, os discentes deixam de ser coadjuvantes e passam a ser responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem (Araújo, E. 2023; Araújo, M., 2023; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001; Figueredo, 2006). Além do mais, ainda podem mostrar-se motivados a contribuir com a aprendizagem de seus colegas. Assim, por meio de processos dialógicos, interativos e colaborativos, os alunos podem produzir conhecimento e podem ajudar seus parceiros em seu processo de aprendizagem (Figueiredo, 2006, 2019). Essas relações dialógicas podem ir se reestruturando conforme novas experiências são traçadas em sala de aula.

Diversos estudos na área da linguística aplicada vêm provando a eficácia da interação em sala de aula, tanto no ensino-aprendizagem de língua materna (Brito; Sousa Filho, 2015; Santos, 2016; Santos; Sousa Filho, 2023) quanto de uma língua adicional (Araújo, M., 2023; Cândido Júnior, 2006; Figueiredo, 2001, 2006, 2019; Vieira, 2015). Por exemplo, Santos (2016), ao investigar atividades de interação ligadas ao processo de produção e retextualização de textos, com auxílio de tarefas de correção colaborativa, observou que os alunos perceberam o processo de construção do próprio texto atrelado às situações comunicativas das esferas sociais de que participavam, compreendendo a função social dos gêneros trabalhados em sua realidade.

Os estudos apontados endossam que “a linguagem torna possível a criação de sentidos entre os sujeitos e a troca de saberes entre os homens” (Santos, 2016, p. 30). O processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente interativo e colaborativo, pois envolve não apenas o aprendiz e o professor, mas também a dinâmica entre

esses sujeitos e os contextos reais em que estão inseridos. Logo, a interação é um processo que se centra na atuação dos membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, operando entre processos interpsicológicos e intrapsicológicos, que serão internalizados por meio de conceitos espontâneos e científicos (Vygotsky, 2007).

Na sala de aula, as interações entre professor-estudante e estudante-estudante são capazes de ampliar o nível de percepção de si e de práticas sociais que envolvem os aprendizes, resultando, assim, no desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante e, também, do professor. A aprendizagem é esse processo que inclui relações entre indivíduos, através da instrução escolar, de progressivas tomadas “de consciência dos conceitos e das operações do próprio pensamento” (Vygotsky, 2001, p. 279). Por isso, a interação passa a ser compreendida como uma prática de ensino e aprendizagem.

Para Brown (1994, p. 159), a interação é “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco”. Esse efeito, portanto, parte de um contato que produz mudança em cada indivíduo que vive o processo interativo. Para que esse efeito aconteça em sala de aula, os estudantes podem fazer uso de estruturas de apoio, conhecidas como *scaffoldings*, que, traduzido para o português, significa andaime ou andamento (Figueiredo, 2019).

O *scaffolding* descreve o apoio que um adulto dá a uma criança em tarefas que exigem a resolução de problemas, como demonstra Figueiredo,

[d]a mesma forma que, na área da construção, o andaime é uma estrutura temporária, usada para se chegar a um nível mais elevado da construção,

o *scaffolding* é usado como um apoio temporário provido para se completar uma tarefa que não seria realizada de forma independente pela criança. (Figueiredo, 2019, p. 51-52)

Na esfera escolar, a metáfora do andaime diz respeito ao caráter dialógico presente na interação social entre professor e aprendizes, quando há um trabalho colaborativo. Nessas interações, o professor e os estudantes, através do discurso, criam “condições que apoiam o aprendiz menos experiente em sua participação, aperfeiçoando, assim, suas habilidades e estendendo seu conhecimento a um nível de competência maior” (Donato, 1994, p. 40).

Segundo Tharp e Gallimore (1988), o *scaffolding* pode acontecer de duas formas: por assistência — quando o par mais experiente ajuda o menos experiente, como acontece na relação professor-estudante — e por influência — quando os indivíduos se ajudam de maneira recíproca e compartilhada, como na relação estudante-estudante.

O conceito de *scaffolding* enfatiza a importância da orientação e da instrução dada pelos professores aos estudantes, ou por estudantes a seus colegas, impulsionando seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Conforme os aprendizes vão se tornando autônomos em relação à realização das tarefas, os *scaffoldings* fornecidos vão sendo retirados, fazendo com que eles se movam para um ponto de autorregulação (Figueiredo, 2019), tornando-se autônomos.

É importante deixar claro que, na realidade da sala de aula, em relação aos estudantes, “o professor — para criar andaimes necessários e não correr o risco de, por exemplo, levá-los à simples reprodução mecânica de um exercício — precisa ter dimensão da importância de sua mediação e dos recursos que oferece aos

estudantes” (Santos; Lima; Sousa Filho, 2024, p. 111), além de ter ciência de que a realização da tarefa em pares ou em grupos não é garantia de prática colaborativa. Desse modo, para que haja interação e colaboração efetivas, o docente precisa compreender que seu papel envolve orientar sua classe quanto à realização das atividades por meio da resolução de problemas, propondo atividades que necessitem do diálogo, do apoio mútuo e da coconstrução do conhecimento. Nesse processo, a mediação docente consiste em questionar, orientar, dar pistas, e intervir no processo de aprendizagem de seus alunos (Vygotsky, 2007), criando andaimes para que os estudantes possam se apropriar de conhecimentos, internalizá-los e ressignificá-los.

Ao realizar tarefas coletivas, cabe ao grupo algumas ações como “confrontar as realidades, gestionar a pluralidade, do previsto ao imprevisto, da descoberta e da busca da complementaridade numa pesquisa permanente de coerência e não de uniformidade” (Mahiev, 2001, p. 23). Nesse modelo de abordagem, nas tarefas colaborativas, o foco da aprendizagem recai sobre o processo e os papéis de cada integrante do grupo, que são definidos no decorrer das tarefas realizadas (Sousa Filho, 2006; Vieira, 2015).

Ao lidar com os problemas e desafios de uma tarefa, os estudantes valem-se de algumas estratégias que visam mediar e facilitar sua resolução. Na realização de uma tarefa em grupo, os estudantes podem utilizar como estratégias mediadoras conversas sobre os procedimentos do trabalho, emprego de fontes externas, correção pelos parceiros, uso de textos, uso de perguntas, término de frase iniciada pelo colega, pedido de confirmação, pedido de esclarecimento (Araújo, M., 2023; Figueiredo, 2019). Figueiredo (2019) e Maiapara e Figueiredo (2025) afirmam que recursos

tecnológicos, como o uso do computador, *smartphones*, e interações que ocorrem no meio virtual, como ocorre por meio do Teletandem, também podem mediar a aprendizagem.

A partir das contribuições de Villamil e Guerrero (1996) e Brooks e Donato (1994), é observável que os alunos, na tentativa de definir que atitudes serão tomadas para realizar a tarefa, conseguem apresentar suas dificuldades e ajudar uns aos outros, viabilizando a realização da tarefa com apoio mútuo. Assim, na realização de tarefas colaborativas de leitura e de produção textual, as estratégias mediadoras são relevantes, pois facilitam o desenvolvimento das atividades e ofertam, aos aprendizes, oportunidades para debater, verificar a aprendizagem, prestar e receber auxílio para concluir o trabalho, que poderá ser, por exemplo, um texto a ser publicado em redes sociais.

É inegável o uso e a necessidade das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na vida dos seres humanos. Na sala de aula, parte das vivências humanas, a utilização de recursos tecnológicos e digitais ainda divide opiniões. Com o *boom* das redes sociais e o maior alcance da *internet* às pessoas, muitos estudos na área de educação com foco nos processos de ensino-aprendizagem solidificaram a positividade de seu uso em sala de aula, como pode ser compreendido a partir dos estudos de Abreu (2011), Lorenzo (2015), Relva (2015), Santos e Rudnik (2022) e Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020).

Em seu estudo sobre aprendizagem de língua adicional e multiletramento, Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020), ao trabalharem com a produção colaborativa de textos publicitários e sua publicação no *Instagram*, perceberam o avanço do letramento digital e multimodal dos aprendizes, a agência crítica e criativa por meio de

gêneros multimodais, além da motivação para aprender inglês e do cumprimento da função sociocomunicativa dos gêneros produzidos no âmbito escolar. Santos e Rudnik (2022), por sua vez, estudaram o uso didático do *Instagram*, apontando que o espaço virtual pode auxiliar na aproximação entre os aprendizes e os professores na expansão dos conhecimentos escolares de forma mais rápida e na promoção de debates, discussões e atividades formalizadas. Esses estudos ilustram a importância das TDICs no processo educacional, destacando sua capacidade de engajar os alunos, expandir suas perspectivas e facilitar a comunicação e o debate, tornando o ensino acessível e eficaz.

Por outro lado, há de se compreender que o avanço das TDIC em ritmo acelerado apresenta riscos. A velocidade em que as informações são geradas, compartilhadas, consumidas e descartadas resulta em uma geração com excesso de informação, mas que falha ao fazer as conexões necessárias para transformá-la em conhecimento. Dessa forma, embora as TDIC ofereçam inúmeras oportunidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que sua implementação na educação seja cuidadosamente planejada.

O uso dessas tecnologias deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre o seu impacto, buscando equilibrar as informações disponibilizadas com a capacidade dos estudantes de processá-las e aplicá-las de forma significativa. O desafio está em utilizar as TDIC para promover não apenas o acesso à informação, mas o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes conectar, interpretar e transformar dados em conhecimento real e aplicável.

As tarefas realizadas na *internet* e com o seu auxílio reforçam o dialogismo que vai constituindo o indivíduo. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é a condição da qual uma

pessoa necessita para conhecer o mundo, o outro e a si mesmo. Bakhtin/Volochínov (2009) postula, portanto, que essa constituição do ser acontece a partir das relações dialógicas com o outro. Para ele, o diálogo diz respeito a “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 127). Nesse sentido, assim como o livro constitui um elemento da comunicação verbal, a *internet*, que carrega em si uma polifonia discursiva, também o constitui.

Na *internet*, o indivíduo tem acesso a inúmeras páginas virtuais quase que simultaneamente. De acordo com Paiva (2001, p. 103), a *internet* é capaz de proporcionar “um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos”. Nesse ambiente virtual, a pessoa entra em contato com uma polifonia de discursos, podendo reafirmá-los, contestá-los, perceber contradições e até (re)formular teses. Assim, por meio da interação e nos processos de colaboração na *internet*, o estudante vai progressivamente desenvolvendo os conceitos espontâneos e científicos que Vygotsky (2001) indica.

Considerar a produção de gêneros discursivos multimodais com auxílio da *internet* possibilita ao estudante acessar informações extraescolares, verificá-las, questioná-las, compará-las e trazê-las para a materialidade do estudo e do produto.

O MULTILETRAMENTO E O *INSTAGRAM*

O documento da BNCC (Brasil, 2018) direciona que, para além da cultura do impresso, é necessário considerar a cultura digital enquanto nova prática social de linguagem, enfatizando que uma

não anula ou substitui a outra, pelo contrário. O documento frisa que se deve garantir às juventudes “o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (Brasil, 2018, p. 487). Ser letrado, no contexto do multiletramento, significa saber lidar com as situações de compreensão e de produção de textos nas diferentes modalidades (texto escrito, imagem, áudio, entre outras), assim como desnudar as relações de poder estabelecidas nos usos da linguagem (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020; Veliz; Hossein, 2020).

Além dos novos gêneros que surgem nesse contexto, o documento também chama a atenção para as novas ações, procedimentos e atividades que nascem a partir deles, como curtir, comentar, compartilhar, colaborar, seguir e ser seguido, por exemplo. Essas ações colaboram para o desenvolvimento de outras habilidades (Brasil, 2018).

A respeito dessas práticas de letramento que foram ampliadas a partir da democratização das tecnologias digitais², Rojo assinala que

[a] integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (Rojo, 2013, p. 7)

2 Para Kenski (2012, p. 31-32), “as tecnologias digitais são equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma linguagem com códigos binários, por meio dos quais é possível, além de informar e comunicar, interagir e aprender”.

É importante refletir que, à medida que a sociedade se modifica e evolui, os gêneros também se transformam. Alguns adormecem ou caem em desuso e novos gêneros surgem a partir de outros. De acordo com Medviédev (2012, p. 206), “um novo gênero constitui-se a partir dos gêneros existentes; em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados”. Nesse sentido, os gêneros se organizam em função das necessidades culturais de determinada dimensão espaço-temporal (cronotopo), respondendo às formações em curso.

As redes sociais exemplificam esse fenômeno de evolução e transformação dos gêneros. O uso da *internet*, no início do século XXI, ampliou as formas de comunicação oral e escrita, aderindo cada vez mais à multimodalidade dos textos impressos e digitais na esfera comunicativa.

Os gêneros multimodais ou multissemióticos são aqueles constituídos por elementos oriundos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual), alcançando o indivíduo através de imagens, sons e material de multimídia, por exemplo (Nogueira, 2022). De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 108), o texto multimodal é “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Nogueira (2022, p. 112) completa que ele “materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos”.

A respeito das mídias digitais, Nogueira (2022, p. 112) aponta que “todas as modalidades e semioses podem participar da composição dos textos”. Nesse universo da tecnologia digital, os gêneros digitais se tornam cada vez mais arraigados no cotidiano, tendo os gêneros digitais e as plataformas/aplicativos de interação virtuais latentes nas

situações formais e informais da sociedade. Isto é, gêneros discursivos, como *e-mail*, *blog* e *story*, e redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, circulam tanto na vida pessoal como na vida profissional, por exemplo.

O texto multimodal possui um caráter interativo-colaborativo que pode ser relacionado aos paradigmas da aprendizagem colaborativa (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020; Veliz; Hossein, 2020).

Compreendendo a BNCC (Brasil, 2018) como documento orientador e regulador, suas orientações quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir do ensino de Língua Portuguesa, seu apelo ao multiletramento e à multimodalidade dos gêneros no ensino-aprendizagem na perspectiva dialógica e colaborativa da linguagem, consideramos a rede social *Instagram*³, também, como ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do EM. O *Instagram*, assim como outros meios virtuais e digitais, como explicam Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020, p. 7), fornece “possibilidades para promover a produção e a circulação de gêneros multimodais que possam ultrapassar os limites do âmbito escolar e alcançar um público maior, de maneira a cumprir a sua função sociocomunicativa”.

3 O *Instagram* é uma rede social fundada em 2010 pelo engenheiro de software estadunidense Kevin Systrom e pelo também engenheiro de software brasileiro Mike Krieger. Com o objetivo inicial de gerar compartilhamento de fotos, o *Instagram* foi desenvolvido inicialmente apenas para aparelhos *smartphones* com tecnologia *IOS* — sistema operacional da *Apple* — e, em 2012, ganhou uma versão para o *Android* — sistema operacional baseado no *Linux*, desenvolvido pela empresa *Google* — (Alves, 2018; Andrade, 2020; Santos; Rudnik, 2022). Em 2004, Mark Zuckerberg fundou a marca e a rede social homônima *Facebook*. Em 2021, a marca detentora das redes sociais/aplicativos *Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp* e *Instagram* teve nome e logo alterados para *Meta*. De acordo com a *Meta*, a mudança visa “refletir todos os seus produtos e serviços em sua família de aplicativos e foco no desenvolvimento de experiências sociais para o metaverso”. Esta informação está disponível em: <<https://about.meta.com/media-gallery/executives/mark-zuckerberg/>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

As mídias digitais, como o *Instagram*, ofertam aos seus usuários a possibilidade de ler informações e conteúdos, opinar, reivindicar, produzir e divulgar outras informações (Araújo; Vilaça, 2016). Hoje, através do aplicativo do *Instagram*, é possível tirar fotos, gravar vídeos e postá-los, acompanhados ou não de legenda, por meio do *feed*, dos *stories* e dos *reels*, além de fazer transmissões de vídeo em tempo real. As publicações no *feed* ficam expostas no perfil do usuário por tempo indeterminado. Os *stories* são postagens instantâneas que ficam expostas aos seguidores por 24 horas e, depois desse tempo, ficam arquivadas no perfil de quem fez a publicação, visível apenas para este. O usuário pode selecionar *stories* para torná-los disponíveis fixados na aba “destaques”. O *reel* é um recurso que possibilita ao usuário criar pequenos vídeos com áudios e efeitos e pode ter recursos e mais alcance de visualizações e compartilhamento que as postagens do *feed* e dos *stories*.

Os recursos do *Instagram* facilitam as interações entre diferentes indivíduos com interesses em comum (Relva, 2015; Santos; Rudnik, 2022). Além do mais, como endossam os estudos de Relva (2015), Santos e Rudnik (2022) e Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020), pela legitimidade da interatividade e pelo compartilhamento de informações, as redes sociais podem ser bastante exploradas no contexto educacional.

Dessa maneira, acreditamos que as práticas de colaboração nos processos de produção de gêneros multimodais podem contribuir para uma postura ativa, reflexiva e crítica dos alunos de Língua Portuguesa, atendendo às orientações postas na BNCC no que diz respeito ao protagonismo das juventudes e aos multiletramentos na era digital.

METODOLOGIA

A partir da abordagem qualitativa, desenvolvemos nesta pesquisa um estudo de caso de cunho naturalístico (Yin, 2005) com o objetivo de perceber, junto aos estudantes, a importância do desenvolvimento metodológico (produção de *posts* para o *Instagram*). A geração de dados para este estudo envolve a observação direta, a gravação de áudios e a análise de textos elaborados ao longo da pesquisa.

Participaram da pesquisa 15 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio particular, situado em Goiânia — Goiás. Os dados foram gerados durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, durante o segundo semestre de 2022. Foram documentadas e analisadas as rotinas interacionais entre o professor da turma, que é o primeiro autor deste texto, e os participantes da pesquisa por meio de diários de campo, gravações em áudio e produções textuais multimodais realizadas durante os encontros.

Os estudantes que participaram voluntariamente e com a anuência de seus responsáveis, para aqueles menores de idade, compunham a faixa etária entre 17 e 18 anos. Dos 15 participantes, nove se autoidentificaram como mulheres (M), cinco como homens (H) e uma pessoa preferiu não informar (N.I.). A maior parte deles já estudava no colégio há, pelo menos, dois anos. A realização da pesquisa, no segundo semestre do ano letivo, colaborou para o maior entrosamento da classe, tendo em vista que já havia estabelecido uma rotina que instaurava um ambiente mais confortável e familiar diante da heterogeneidade da sala de aula.

Com o propósito de sistematizar os registros da participação dos discentes, preservar a identidade deles e facilitar as associações feitas pelos leitores deste estudo na análise dos dados, optamos por atribuir nomes fictícios para os estudantes.

Para realizar as tarefas, os estudantes foram organizados em seis Grupos de Trabalho (GT⁴). A composição do GT era feita pelos próprios estudantes e não era fixa; ou seja, ao se iniciar uma nova tarefa de postagem no *Instagram*, os grupos poderiam ser compostos por estudantes de outros GTs. Devido à limitação de espaço neste artigo, serão apresentados dados de apenas alguns grupos.

Para tecer a análise dos dados, consideramos as transcrições de gravações das interações dos GTs durante a realização das tarefas. Essas gravações registraram práticas de interação e de colaboração entre os estudantes em momentos de planejamento e elaboração dos textos nos GTs, em algumas situações de interação entre professor-estudantes e estudantes-estudantes durante os encontros. Nesse sentido, as gravações registraram interações materializadas na oralidade que, certamente, não poderiam ser observadas no produto do material elaborado pelos aprendizes. A seguir, apresentamos a tabela com as convenções utilizadas na realização das transcrições.

Tabela 1 — Legenda para realização das transcrições em áudio

Símbolo	Indicação
[]	Fala sobreposta ou simultânea
[...]	Supressão
...	Pausa
“ “	Leitura e sugestões de escrita/fala.
(())	Comentários e observações do pesquisador
/	Interrupção rápida feita por outro(a) interlocutor(a)

4 O GT é formado por indivíduos em determinado espaço e tempo, que trabalham de maneira colaborativa por um objetivo comum, como resolver um problema (Ciampone; Peduzzi, 2000; Júlio; Vaz, 2007). No GT, o estudante é favorecido como protagonista de seu processo de aprendizagem ao lidar com a resolução de uma demanda, podendo ter como auxílio parceiros heterogêneos, com mais experiência, ou auxiliando aqueles com menos experiência que ele.

<i>Itálico</i>	Palavras na língua inglesa
(inaudível)	Quando não se entende parte da fala
Duplicação de letra	Repetições de sons, sílabas ou palavras

Fonte: Adaptado de Figueiredo (2001) e Marcuschi (1999).

Além das transcrições das gravações em áudio, consideramos os rascunhos e as produções textuais multimodais produzidas pelos estudantes para observar como os processos de colaboração eram materializados na escrita desses textos.

Durante a pesquisa, os alunos foram desafiados a criar um perfil no *Instagram* para divulgar a vida e a obra de Cora Coralina. No encontro reservado para a criação desse perfil, elaboramos um Manual⁵ de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram*. Nesse encontro, os aprendizes foram contribuindo, de maneira espontânea, com ideias para o que produzir e postar na rede social, tipos e frequência das postagens, o nome e a descrição do perfil da conta criada pela turma. Para definir o nome do perfil, foi realizada uma votação com os nomes propostos pelos participantes. Ao final, entre as sugestões “Baú da Cora”, “Baú da Coralina”, “Cora News” e “Tropa da Corinha”, a classe elegeu o nome “Tropa da Corinha”. Ficou definido que as postagens seriam feitas semanalmente, sendo três postagens no *feed* (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira), um *reel* (terça-feira) e cinco *stories* (de segunda-feira a sexta-feira), sempre pela manhã. Os estudantes da classe seguiram o perfil @tropadacorinha. Uma equipe de estudantes se responsabilizou por divulgar o trabalho e o perfil nas outras salas de aula.

5 O Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram* foi criado durante o encontro 7, de modo colaborativo. Juntamente com a classe, definimos o nome da conta/perfil no *Instagram*, sua descrição e objetivo, características, número e frequência de postagens, os gêneros que seriam produzidos, paleta de cores do perfil e das postagens e regras gerais.

Posteriormente, os estudantes iniciaram a produção dos conteúdos para o perfil @tropadacorinha. Seguindo a orientação docente, eles formaram GTs. O trabalho de produção dos textos multimodais para o *Instagram* foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa, os GTs planejaram e construíram rascunhos com base no eixo temático “Vida e Obra de Cora Coralina”, considerando as definições estabelecidas no Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram*. Cada grupo gravou a interação durante a atividade no aparelho celular de um membro da equipe e depois fez o envio do áudio da gravação via *WhatsApp* para o celular do professor. A segunda etapa envolvia a produção final dos textos multimodais. Os alunos usaram a conta pessoal do *Instagram* e o *Canva* para fazer as edições. O professor fez as postagens no perfil.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Durante a escrita coletiva do Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram*, os estudantes conversaram com o professor e uns com os outros sobre os procedimentos da tarefa e sobre o objeto de estudo. De acordo com Villamil e Guerrero (1996), a conversa sobre os procedimentos de atividades é um tópico relevante durante as interações, uma vez que ajuda os estudantes a compreenderem o que precisa ser feito durante a execução das tarefas. O trecho a seguir apresenta um trecho do diálogo:

Trecho 01:

Lygia: No *reels*, a gente pode fazer uma coisa mais elaborada, com várias coisas da vida dela ((Cora Coralina)) com mais informação.

Professor: Eu adorei a ideia dela. O que vocês acham?

Tai: Professor, eu discordo!

Professor: Por quê?

Tai: Porque geralmente... Porque, tipo assim, pelo menos, pelo que eu vejo e que eu conheço, eu faço, né? O *reels* tem que ser um negócio bem rápido assim e, geralmente, tem que ser um trem engraçado com informação massa.

Amora: E tem que ser com um áudio viral.

Tai: É, um áudio. Um meme...

Lygia: Hmm... faz sentido.

No trecho 01, os estudantes tentam compreender e reestruturar a ideia uns dos outros (Bassi, 2006; Figueredo, 2006) sobre a função dos *reels* para suas postagens, refletindo sobre sua estrutura, seu aspecto temático e seu aspecto expressivo (Alves, 2015; Bakhtin, 2003; Santos, 2016). A explicação concedida por Tai permite o fluir da interação e da (re)estruturação do gênero *reel* a partir da influência que presta à mensagem de seus colegas (Tharp; Gallimore, 1988).

Ao conversarem sobre os *reels* do *Instagram*, os estudantes influenciam uns aos outros, prestando apoio mútuo no processo de multiletramento que estão socialmente inseridos. Com isso, eles têm a oportunidade de lidar com situações de compreensão e produção de textos em variadas modalidades e de desvelar relações de poder dadas através da linguagem (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020).

A interação no excerto 01 evidencia a averiguação das possibilidades expressivas de várias linguagens e a análise de elementos composicionais, formais e discursivos em semioses visuais, sonoras e verbais realizadas pelos alunos. Essa prática coaduna com a BNCC (Brasil, 2018), pois potencializa nos aprendizes saberes sobre a cultura digital, possibilitando a eles uma aprendizagem mais significativa, empoderada, e autônoma, além de uma maior apropriação técnica

e crítica desses recursos (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020; Veliz; Hossein, 2020).

O trecho 02, a seguir, demonstra o momento de escrita colaborativa do texto multimodal que compõe o perfil do *Instagram* @tropadacorinha:

Trecho 02:

Kate: Qual que é a bio do *Instagram*? Qual que é a bio, aquele textinho?

Amora: Ai, a bio...

Professor: Ah, verdade. Tem que colocar lá, né, abaixo do nome.

Tai: A gente coloca o @ de cada aluno.

Professor: De maneira sintetizada, colocar quem produz e sobre o que, né?

Tai: Professor, perfil dedicado a...

Professor: Perfil dedicado a... bacana isso.

Álvaro: Professor, perfil dedicado a divulgar a vida e a obra de Cora Coralina.

Paulo: Feito pelos alunos do colégio XXX

Professor: Tem que ficar claro que o material foi elaborado pelos estudantes.

Paulo: Elaborado pelos estudantes

Professor: Elaborado? Essa palavra mesmo?

Lygia: É. Gostei.

Paulo: Elaborado pelos estudantes da 3ª série do colégio XXX.

Amora: E um *emoji* que representa Cora Coralina?

Paulo: Livros

Álvaro: Óculos. Óculos.

Professor: Coloca o *emoji* na frente da primeira frase ou abaixo?

Amora: Antes fica melhor.

Tai: Tem que ter *emoji* de velhinha.

Professor: A Cora fala muito sobre pedras, flores... tem o poema dela 'Aninha e suas pedras', 'remove pedras e planta roseiras e faz doces, recomeça'.

Álvaro: Coloca pedra, lâmpada e velha.

Lygia: Livro. Ela é poetisa.

Álvaro: *Emoji* de livro é feio.

Amora: Olha, eu acho que tinha que ser só lâmpada e a velhinha.

Professor: A Amora acha que só lâmpada e a velhinha. O que acham?

Álvaro: Não, pedra com a velha fica bom também.

Paulo: Pedra velha?

Professor: Tem que tomar cuidado com os efeitos que as imagens podem criar.

Kate: Então, lâmpada e velhinha.

A escrita colaborativa de um texto multimodal, na e para a *internet*, possibilitou aos estudantes relacionarem suas experiências pessoais à prática da produção textual. Para isso, utilizaram-se de uso de perguntas, repetições, pedidos de ajuda, de confirmação, conversas sobre o procedimento de realização da tarefa, como uma forma de obterem *scaffolding* dos colegas e do professor (Wood; Bruner; Ross, 1976).

Endossando os pressupostos de Wood, Bruner e Ross (1976), destacamos, também, o papel do professor que, em um contexto

social como o da sala de aula, direciona o estudante rumo à realização da tarefa proposta. O docente, de certo modo, assegura o *scaffolding* ou a assistência de que o aprendiz necessita para alcançar o seu objetivo de forma exitosa (Tharp; Gallimore, 1988).

No excerto [02], o professor fornece alguns *scaffoldings* aos aprendizes através de perguntas, pedido de confirmação, além da mediação ao fazer alguns lembretes e alertas como em “*A Cora fala muito sobre pedras, flores... tem o poema dela ‘Aninha e suas pedras’, ‘remove pedras e planta roseias e faz doces, recomeça’*”, em que os estudantes associam a fala ao texto do perfil do *Instagram* que estão construindo juntos.

Outro ponto de observação é o engajamento da turma ao produzir esse texto multimodal, que se mostra positivo. Os estudantes conversam sobre o objeto de estudo, dialogam sobre as ideias para a produção do texto, fazendo confirmações da fala uns dos outros, mediante repetições e pedidos de confirmação. Eles dialogam sobre o significado dos *emojis* de pedra e velhinha para compor a descrição do perfil, e finalizam optando pelos *emojis* de lâmpada e velhinha. É importante salientar que os recursos do *Instagram* ajudam nas interações (Relva, 2015; Santos; Rudnik, 2022), uma vez que ultrapassam as fronteiras da escola e alcançam as outras esferas sociais nas quais os aprendizes atuam (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020). A figura a seguir demonstra o perfil construído pelos estudantes.

Figura 1 — Perfil @tropadacorinha



Fonte: Perfil no *Instagram*: @tropadacorinha. Acesso em: 10. jan. 2025.

A figura 1 compõe, em um texto multimodal (palavras, ícones, fotos), o perfil construído pelos estudantes para o @tropadacorinha.

No excerto a seguir, há uma demonstração de parte do diálogo do GT1 formado pelos estudantes Álvaro, Lygia e Paulo. Na ocasião, eles atuavam na produção dos textos multimodais para compor *feed*, *post* e *story* do *Instagram*.

Trecho 03:

Lygia: Então, vão ser três (inaudível) Legenda... que mais?

Álvaro: Hmm... somente?

Lygia: A gente pode colocar...

Álvaro: Mas, como a gente vai colocar nesse *post* aí?

Lygia: Então, a primeira página a gente pode colocar...

Álvaro: Biografia, né?

Lygia: É

Paulo: Hmm. Eu tava... assim, né, a Cora Coralina com uma *outline* nela pra dar um destaque na foto dela.

Lygia: Sim!

Paulo: Um, um fundo assim da Cidade de Goiás ou de sei lá, de uma casinha. Tanto faz.

Lygia: Sim ((demonstrando empolgação))!

Paulo: Aí do lado assim, meio em cima... humm, tipo a biografia dela bem curtinha. Sabe quando tem um desenho, e tem uma borda preta ao redor dele pra ficar mais destacado? Tipo isso. Aí, tipo num cantinho assim em cima, a biografia dela, tipo “Cora Coralina nasceu em sei lá quantos e escreveu um livro”, sei lá quantos, tipo uma coisa bem curta. Aí, na legenda, a gente faz algo mais complexo.

Lygia: É, pode ser.

Álvaro: Acho que fica bom assim. Porque não fica muito pesado pra ler o texto lá no *post* ou na legenda.

Lygia: Então a gente pode... Eu estava pensando por uma página só. E colocar uma foto dela no centro. E colocar as coisinhas ao redor. O que acha?

Álvaro: Perfeito. Muito bem colocado. Vamos lá.

Lygia: O que mais que tem que fazer?

Paulo: Acho que já tá bom. Não tem que ser coisa muito complicada.

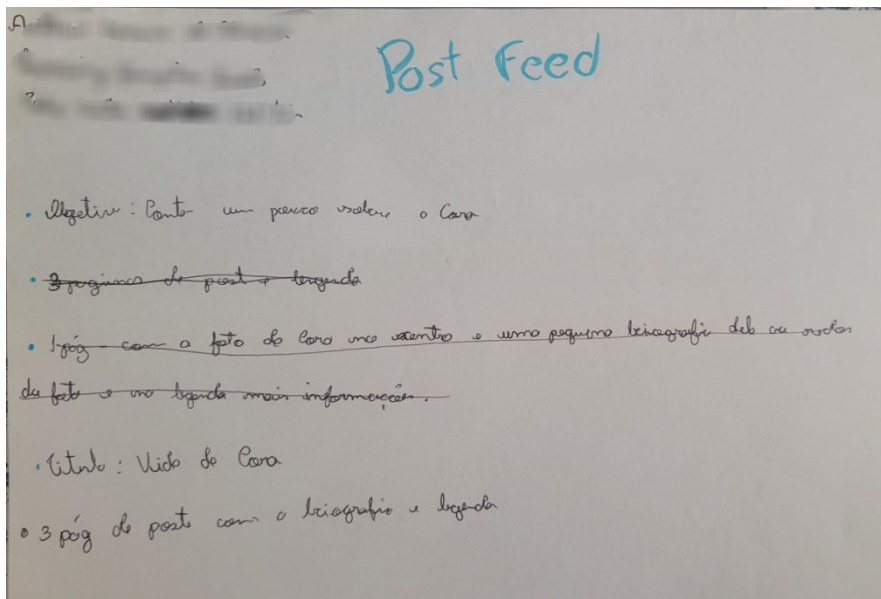
Durante a interação, o GT1 conversa sobre o procedimento da tarefa no que concerne ao planejamento do texto. Enquanto Paulo faz sugestões, ilustrações, visando à estrutura do gênero, apontando um estilo (Bakhtin, 2003; Santos, 2016), Lygia valida suas proposições com palavras de afirmação “É”, “Sim!”. Álvaro, por sua vez, reflete sobre a proposta de produção do colega. Assim, o GT2, ao pensar, implicitamente, no objetivo comunicativo do texto, percebe que, por ser um texto de comunicação rápida, precisa utilizar estratégias de escrita e *design* visando obter “*uma coisa bem curta. Aí, na legenda, a gente faz algo mais complexo*”. Ao pensar o *design* da postagem, o GT também considera o emprego de elementos não verbais, como fotos e ícones.

Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020) endossam que a construção do design do texto multimodal na *internet*, além de envolver os recursos linguísticos e esquemáticos para a construção de sentidos do texto, engaja os aprendizes nos processos de interpretação, colaboração, resolução de problemas e reflexão. Com isso, o conhecimento cultural e social também adquire espaço efetivo durante esse processo.

Durante a interação, o GT1 utiliza estruturas de apoio, como, por exemplo, o pedido de confirmação, o uso de perguntas, o término da frase iniciada pelo colega (Bassi, 2006; Cândido Júnior, 2006; Sabota, 2006) e, ainda, conversam sobre o conteúdo da postagem. Esse movimento é essencial para a materialização do texto, que começa no âmbito do discurso e é materializado em anotações ou rascunhos, e pode ser retextualizado até sua versão compreendida como a final.

As duas figuras a seguir materializam as anotações feitas durante a interação do GT1 para a produção do *post* para o *feed* do Instagram @tropadacorinha e a postagem na página do perfil na rede social.

Figura 2 — Anotações para postagem do GT1



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 2, é possível observar que os estudantes criam tópicos partindo do objetivo do texto multimodal. Em seguida, listam anotações cunhadas da interação verbal, a fim de caracterizar o texto a ser produzido. Na sequência, inserem o título do *post*. Nas anotações, dois tópicos são rabiscados e substituídos pelo último, que sintetiza uma ação do que seria, de fato, feito na postagem. As anotações servem, portanto, para dar suporte às ideias que surgem durante o diálogo do GT1, deixando riscado aquilo que acabou sendo desconsiderado durante o processo.

As anotações, enquanto gênero discursivo (Bakhtin, 2003; Santos, 2016), reforçam o caráter dialógico da produção de texto (Bakhtin; Volochínov, 2009), uma vez que, no processo colaborativo de planejamento do texto multimodal, a comunicação verbal também leva o aprendiz a conhecer e a refletir sobre práticas de comunicação de seu mundo, sobre o outro e sobre si, no contexto da interação nas redes sociais, como é demonstrado no excerto [03] e representado graficamente na figura 2. A figura 3 demonstra o resultado do diálogo citado no excerto [03] e tecido de anotações na figura 2.

Figura 3 — Postagem elaborada pelo GT1

← **Publicações**

 tropadacorinha



👍 24 💬 3 📌

Curtido por  e outras pessoas

tropadacorinha Ana Lins dos Guimarães Peixoto ou Cora Coralina, nasceu na cidade de Goiás em 20 de agosto de 1889. Cora começou a escrever poemas e contos com apenas 14 anos, publicando alguns no jornal de poemas "A Rosa". Em 1911 ela fugiu com Cantídio Tolentino Bretas, um advogado divorciado, indo



Curtido por [nome oculto] e outras pessoas

tropadacorinha Ana Lins dos Guimarães Peixoto ou Cora Coralina, nasceu na cidade de Goiás em 20 de agosto de 1889.

Cora começou a escrever poemas e contos com apenas 14 anos, publicando alguns no jornal de poemas "A Rosa". Em 1911 ela fugiu com Cantídio Tolentino Bretas, um advogado divorciado, indo morar no interior de São Paulo. Em 1922 ele impediu Cora de participar da Semana da Arte Moderna. Em 1934, depois da morte do marido, Cora Coralina trabalhou como doceira para sustentar seus filhos. Em 1959, com 70 anos, decidiu aprender datilografia para preparar suas poesias e entregá-las aos editores. Em 1965, com 75 anos, Cora Coralina conseguiu realizar o seu sonho de publicar o primeiro livro "O Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais". O interesse do grande público só foi despertado graças aos elogios do poeta Carlos Drummond de Andrade, em 1980. Nos últimos anos de sua vida, sua obra foi reconhecida sendo convidada para participar de conferências e programas de televisão. Recebeu muitos prêmios e condecorações. Cora Coralina faleceu em Goiânia, Goiás, no dia 10 de abril de 1985.

[#coracoralina](#) [#literaturagoiana](#)

Ver todos os comentários

23 de setembro de 2022 • Ver tradução

Fonte: Perfil no *Instagram*: @tropadacorinha. Acesso em: 10 jan. 2025.

A figura 3 resulta da conjugação dos esforços do GT1, que se organiza em um tempo e espaço para resolver um problema, como afirmam Ciampone e Peduzzi (2000) e Júlio e Vaz (2007). Essa conjugação de esforços ocupa a centralidade do processo de aprendizagem, em que os aprendizes prestam apoio uns para os outros, evidenciando o caráter da interdependência positiva entre eles (Romanó, 2002).

A escrita colaborativa de textos multimodais também intensifica o interesse e o engajamento dos estudantes na execução da tarefa, como demonstra o excerto a seguir:

Trecho 04:

Ana Paula: Quantos *stories* mais ou menos? Vai ser um primeiro do tipo “bom dia, bora fazer esse *quiz*?”, tal, tal. Igual você me mostrou.

Kate: Pode ser tipo, “bom dia, o que você quer saber sobre a Cora?”. Aí, pode fazer a caixinha de pergunta.

Ana Paula: Podia colocar tipo assim, é, dessa ideia que você pegou... Aí, “o que você gostaria de ver aqui no *feed*? Quais são as suas dúvidas sobre a Cora?” E sugestões, a gente pode também colocar sugestão de poemas. Tipo assim, poemas felizes, esse aqui. Uma sugestão de poemas pra você chorar. Uma sugestão de poema e *playlist* pra você chorar. *Playlist* “Cora Coralina *versus* Taylor Swift ((risos)).

Amora: Vamos fazer, vamos! Se os poemas da...

Amora e Ana Paula: Se os poemas da Cora Coralina fossem uma música da Taylor Swift ((risos)).

Amora: Isso é uma forma de atrair os jovens. Não, mas a gente pode fazer não só da Taylor Swift, mas de músicas em geral, que tá, tipo, atual, porque isso vai incentivar as pessoas mais jovens.

Ana Paula: Se os poemas da Cora Coralina fossem a música de tal...

Kate: Fossem músicas.

Ana Paula: Fossem músicas de tal cantor.

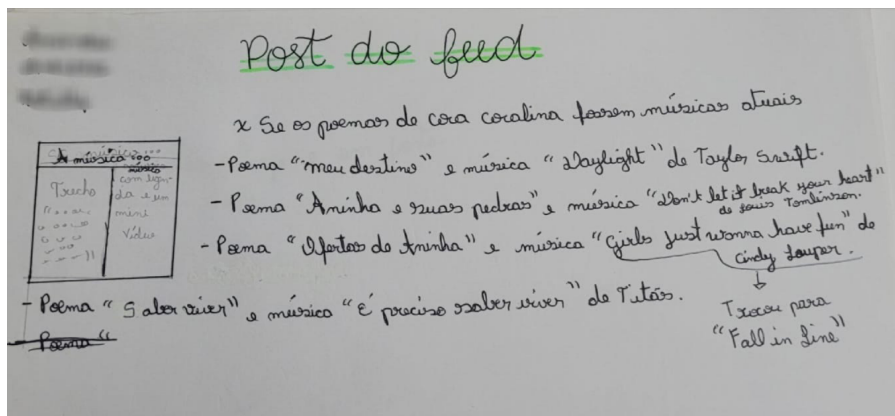
No trecho [04], as estudantes do GT2, Amora, Ana Paula e Kate, interagem sobre a produção dos *stories* para o perfil @ tropadacorinha. Durante a interação para planejar o produto, elas

conversam sobre o conteúdo dos *stories* e demonstram empolgação ao cogitar associar a obra de Cora Coralina com as músicas da cantora norte-americana Taylor Swift. Conforme afirma Romanó (2002), na realização de atividades coletivas como essa, as estudantes demonstram satisfação pelo próprio trabalho, como em *“Vamos fazer, vamos!”*, incentivam umas às outras e mostram-se engajadas no processo de execução da tarefa.

Além disso, o grupo sinaliza para a percepção de que o que é mais visto nas redes sociais parte de um meio viral, isto é, o alcance da mensagem depende do que está sendo tendência naquele espaço-tempo. Com isso, o alcance da literatura no espaço digital, se não conduzido de modo bastante estratégico, torna-se muito pequeno, como acontece em outras esferas sociais (Cereja, 2001). Nesse contexto, a aprendiz Amora defende que associar a literatura às músicas que são tendência naquele momento para a tarefa *“é uma forma de atrair os jovens”* para o universo coralineano.

Ainda, durante a realização da tarefa, as estudantes remodelam a proposta, visando um alcance maior de público, como é demonstrado em *“a gente pode fazer não só da Taylor Swift, mas de músicas em geral, que tá, tipo, atual, porque isso vai incentivar as pessoas mais jovens”*. O posicionamento da estudante demonstra o seu conhecimento sobre a comunicação nas redes sociais e, a partir dele, reforça o pensamento crítico e colabora com seu GT para um possível maior sucesso da tarefa a ser realizada (Romanó, 2002). A figura a seguir ilustra o planejamento do *post* realizado pelas estudantes.

Figura 4 – Rascunho da postagem do GT2



Fonte: Dados da pesquisa.

No rascunho feito pelo GT2, observamos que as estudantes esboçam um formato de como a postagem deve ficar, ao desenhar um quadro com anotações que remetem ao conteúdo a ser preenchido. Ao lado do quadro, elas anotam o título do poema de Cora Coralina com o título de uma música com temática equivalente, seguida de sua ou de seu intérprete. Como a produção multimodal no *Instagram* ocorre na própria plataforma ou em algum aplicativo de edição, como o *Canva*, observamos que a estruturação realizada no papel é muito prática, objetiva, cumprindo o propósito comunicativo de organizar minimamente no papel as ideias, já que o texto inédito é criado com outros recursos, como imagens, vídeos e áudios. A figura seguinte ilustra a tarefa das estudantes concluída e postada no perfil @tropadacorinha.

Figura 5 — Post “E se os poemas da Cora Coralina fossem músicas?”⁶

Fonte: Perfil no *Instagram*: @tropadacorinha. Acesso em: 10 jan. 2025.

O material produzido pelo GT2 reforça o caráter interativo-colaborativo da produção e recepção dos discursos na perspectiva da aprendizagem colaborativa (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020). Além disso, ele coloca em evidência as relações intertextuais a partir dos poemas de Cora Coralina com músicas que as estudantes costumam ouvir em seu dia a dia.

Para compor o texto do *feed*, as aprendizes produziram cinco *posts* no carrossel de imagens da referida postagem, elencando

6 Para acessar o *post* completo no perfil @tropadacorinha, direcione a câmera do seu celular para o QR Code.

os poemas de Cora Coralina *Meu Destino*, *Aninha e suas pedras*, *Ofertas de Aninha*, *Saber viver* com as músicas *Daylight*, de Taylor Swift, *Break your heart*, de Louis Tomlinson, *Fall in line*, de Demi Lovato, e *É preciso saber viver*, dos Titãs, respectivamente. Na produção, elas juntaram os poemas com os clipes e as letras das músicas como uma estratégia para aproximar os interlocutores do universo coralineano. Essa prática reforça a dialogia descrita por Bakhtin e Volochínov (2009), manifestada na comunicação verbal durante a realização da atividade, utilizando os gêneros do discurso que circulam na comunicação oral e se expandem para a polifonia discursiva presente na internet.

Ainda, é perceptível que, a partir do trabalho com os gêneros multimodais de uma rede social, as aprendizes têm a possibilidade de refletir sobre referências estéticas, éticas e políticas que rodeiam a produção e a recepção dos discursos, contribuindo para o seu multiletramento nesse espaço ideológico em que se produzem sentidos associados à leitura, à escrita e ao protagonismo juvenil (Brasil, 2018; Nogueira, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interações dos aprendizes durante a escrita colaborativa de textos multimodais em Língua Portuguesa evidenciou a potencialidade dessa prática na perspectiva da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos. O processo de composição do Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens e dos demais textos desenvolvidos nas tarefas que compunham as postagens do perfil no *Instagram* @tropadacorinha revelou que os aprendizes não apenas mobilizaram saberes linguísticos e tecnológicos, mas

também atuaram como sujeitos críticos, criativos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

As interações observadas mostraram-se ricas em apoio mútuo e trocas significativas, aspectos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. A mediação do professor, conforme defendem Tharp e Gallimore (1988), mostrou-se importante ao fornecer *scaffoldings* que guiaram os estudantes rumo à realização das tarefas. Observamos, também, que vários *scaffoldings* foram oferecidos pelos próprios estudantes durante o processo interacional, enfatizando a importância de oportunidades de aprendizagem colaborativa (Brooks; Donato, 1994; Donato, 1994; Figueiredo, 2006, 2019; Sabota, 2006). Assim, os estudantes demonstraram autonomia crescente, protagonizando os rumos da produção textual ao explorar os aspectos composicionais, temáticos e expressivos dos gêneros digitais com os quais interagiram.

A escrita colaborativa dos textos multimodais proporcionou a construção de práticas discursivas alinhadas aos princípios da BNCC (Brasil, 2018), favorecendo a inserção dos alunos em práticas de linguagem socialmente situadas. As atividades propiciaram o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio técnico e crítico dos recursos digitais e a reflexão sobre valores estéticos e éticos que atravessam os discursos nas redes sociais. Além do mais, o engajamento discente nas tarefas, evidenciado pelas escolhas linguísticas, visuais e sonoras, reforça a importância de se considerar os repertórios culturais juvenis na escola. A intertextualidade entre poemas de Cora Coralina e músicas contemporâneas populares, por exemplo, demonstra sensibilidade para a construção de pontes entre o patrimônio literário e as linguagens das juventudes, promovendo o interesse e a participação ativa dos aprendizes.

Além disso, a produção de textos multimodais em ambientes digitais contribui para o exercício da autoria, do multiletramento e da cidadania digital ao possibilitar que os estudantes reflitam criticamente sobre a comunicação nas redes, seus alcances, limitações e potencialidades. A elaboração dos textos, marcada por planejamento colaborativo, anotações, revisões e retextualizações, evidenciou o caráter processual da escrita (Figueiredo, 2023) e a importância da interação no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual (Sabota, 2006).

Assim, o trabalho com a escrita colaborativa de textos multimodais, à luz dos multiletramentos e da aprendizagem colaborativa, revelou-se uma prática pedagógica significativa, que favorece a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes nos diversos contextos comunicativos dos quais estão inseridos. Ao integrar linguagem, tecnologia e cultura, essa abordagem amplia os horizontes da educação linguística e fortalece o vínculo entre escola e sociedade, uma vez que a escola não deve levantar muros que a divida das outras esferas sociais, sabendo que também é uma delas.

Para investigações futuras, propomos a realização de estudos comparativos entre turmas de diferentes níveis de ensino ou realidades socioeconômicas, com vistas a compreender as especificidades e desafios das práticas colaborativas que envolvam a produção de textos multimodais nesses contextos. Outro tópico pertinente volta-se para a formação continuada de professores associadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente no que tange à criação de estratégias formativas que promovam o letramento digital crítico e a inovação metodológica no ensino de Língua Portuguesa.

Esperamos, com esta pesquisa, estimular professores de Língua Portuguesa a fazerem mais uso de práticas colaborativas em suas aulas, de modo a conferir aos estudantes um papel mais ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem por meio de trocas de experiências e apoio mútuo.

AGRADECIMENTOS

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido por meio de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A. B. de. *Análise das práticas de aprendizagem colaborativas em redes sociais virtuais no ensino médio*. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado profissional em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ALVES, F. de O. *Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas*. 2015. 218f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALVES, R. D. R. *Álbum de família nos perfis criados para filhos(as) no Instagram: uma encenação em três atos*. 2018. 241f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ANDRADE, M. B. de. *Performance dos digital influencers no Instagram: Um estudo sobre identidade e persona*. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

ARAÚJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. In: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de. (Orgs.). *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, p. 17-40, 2016.

ARAÚJO, E. R. de. Literatura e colaboração uma possível abordagem para o ensino de língua inglesa. In: FRANK, E.; SABOTA, B. (Orgs.). *Colaboração e interação em Linguística Aplicada: sementes lançadas por Francisco José Quaresma de Figueiredo*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 89-101, 2023.

ARAÚJO, M. A. F. de. *A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública*. 2023. 308f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BASSI, C. E. O efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 143-164, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRITO, J. A. de G. e; SOUSA FILHO, S. M. de. O rap em sala de aula: uma proposta pautada em Bakhtin e em análise linguística. In: SOUSA FILHO, S. M. de; ARAÚJO, L. K. (Orgs.). *Gêneros discursivos e análise linguística no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, p. 113-134, 2015.

BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. In: *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 47-80, 2006.

CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de Literatura no Ensino Médio*. 2001. 331f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CIAMPONE, M. H. T.; PEDUZZI, M. Trabalho em equipe e trabalho em grupo no programa de saúde da família. In: *Revista Brasileira de Enfermagem*, n. especial, v. 53, p. 143-147, 2000.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport: Ablex Publishing Corporation, p. 33-56, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas*. São Paulo: Parábola, 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. The use of project pedagogy in teletandem sessions: The points of view of Brazilian and Argentine learners. In: *Revista Domínios de Linguagem*, v. 18, p. 1-38, 2024.

FIGUEREDO, C. J. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 111-142, 2006.

JULIO, J. M.; VAZ, A. de M. Grupos de alunos como grupos de trabalho: um estudo sobre atividades de investigação. In: *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, n. 7, v. 7. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4034>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport: Ablex Publishing Corporation, p. 1-69, 1994.

LORENZO, E. M. *A utilização das redes sociais na educação*. Joinville: Clube de Autores, 2015.

MAHIEV, P. *Travailler em équipe*. Paris: Hachette Education, 2001.

MAIAPARA, R. M. G.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Teletandem and project pedagogy in language and culture learning: Challenges and perspectives in new practices of virtual exchange. In: *Revista Lengua y Cultura*, n. 12, v. 6, p. 96-104, 2025.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NOGUEIRA, S. dos S. *BNCC: currículo utilitário-utilitarista de Língua Portuguesa/EM e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e o multiletramento digital*. 2022. 178f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A www e o ensino de inglês. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 1, v. 1. p. 93-116, 2001.

RELVA, V. *A partilha de informação e a aquisição de conhecimento nas Redes Sociais: a utilização do Facebook e do Google+ pelos estudantes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Informação, Comunicação e Novos Media) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANÓ, R. S. *A utilização de ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental*. 2002. 102f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 81-109, 2006.

SANTOS, M. C. G. dos. *A retextualização na construção de relações dialógicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, M. C. G. dos; LIMA, S. de A.; SOUSA FILHO, S. M. de. Sequência Didática na perspectiva da aprendizagem colaborativa: reflexões e proposições. In: DAMASCENO-MORAIS, R.; FARIA, E. S.; VIEIRA JÚNIOR, P. A. (Orgs.). *Pesquisa Viva em estudos linguísticos*. Goiânia: Cegraf UFG, p. 104-121, 2024. [Ebook]

SANTOS, M. C. G. dos; SOUSA FILHO, S. M. de. Os efeitos de uma aula dialogada no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: GIMENEZ, P. R.; DAMASCENO-MORAIS, R. (Orgs.). *Pesquisas em ação: volume 1: estudos linguísticos* [Ebook]. Goiânia: Cegraf UFG, v. 1, p. 419-436, 2023.

SANTOS, R. O. dos; RUDNIK, R. M. L. *Instagram e a educação: algumas considerações*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 01-24, 2022.

THARP, G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; ARAÚJO, M. A. F. de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. In: *Revista Intercâmbio*, v. 45, p. 01-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50436>. Acesso em: 06 ago. 2023.

VELIZ, L.; HOSSEIN, S. EAL teachers' (un)preparedness to implement classroom practice for multiliteracies pedagogy. In: TAO, W.; LIYANAGE, I. (Eds.). *Multilingual Education Yearbook 2020*. Switzerland: Springer Nature Switzerland, p. 63-80, 2020.

VIEIRA, P. F. de M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 262f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Goiás, Goiânia, 2015.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. In: *Journal of Second Language Writing*, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMMIT, K. Working with Wikis: Collaborative writing in the 21st century. In: REYNOLDS, N.; TURCSÁNYI-SZABÓ, M. (Eds.). *Key competencies in the knowledge society*. Berlin, Heidelberg: Springer, p. 447-455, 2010.



ARTIGO/DOSSIÊ

O TRABALHO COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS DE OPRESSÃO: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, METACOGNIÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

LAÍS CURVELLO MARTINS DE SOUZA CHRISPIM
DIEGO DA SILVA VARGAS

Laís Curvello Martins de Souza Chripim

Mestranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Graduada em Letras – Português-Inglês, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Pós-Graduada em Alfabetização das Crianças das Classes Populares, pela Universidade Federal Fluminense.

Professora da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Membro do Grupo de Pesquisa Metacognição e Práticas Discursivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4550462417100212>.

E-mail: laiscurvello@letras.ufrj.br.

Diego da Silva Vargas

Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ – 2023-2025).

Doutor em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e(m)

Educação Linguística e Membro dos Grupos Metacognição e Práticas Discursivas e GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita Acadêmica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6292-256X>.

E-mail: dsvargas04@yahoo.com.br.

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre possibilidades para o trabalho com a escrita na educação básica. Mais do que propor soluções metodológicas, busca apresentar reflexões sobre como esse trabalho pode se desenvolver de maneira alinhada a uma ideia de educação linguística dialógica e libertadora, na perspectiva de Paulo Freire, em um contexto em que professores e estudantes sofrem com sucessivas opressões no espaço escolar. Para embasar essas reflexões, partimos de pressupostos diversos, postos em contato a partir da Linguística Aplicada Indisciplinar, e trazemos para a centralidade do debate a reflexividade dos professores e dos estudantes nas relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar. Terminamos o texto apresentando produções realizadas por três alunas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, bem como suas reflexões metacognitivas sobre seus processos de produção desses textos.

Palavras-chave: Escrita. Educação linguística. Metacognição. Produção de texto. Educação básica. Educação libertadora.

Abstract: This text aims to reflect on possibilities for working with writing in basic education. More than proposing methodological solutions, it seeks to present reflections on how this work can be developed in a way that is aligned with an idea of dialogic and liberating linguistic education, from Paulo Freire's perspective, in a context in which teachers and students suffer from successive oppressions in the school environment. To support these reflections, we use diverse assumptions, brought in to contact from Interdisciplinary Applied Linguistics, and bring to the center of the debate there

flexivity of teachers and students in the teaching-learning relationships developed in the school environment. We end the text by presenting productions carried out by three students from the public school system in the city of Rio de Janeiro, as well as their metacognitive reflections on their processes of producing these texts.

Keywords: Writing. Linguistic education. Metacognition. Textproduction. Basic education. Education for freedom.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

No romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, publicado em 2020, é possível acompanhar, sob o olhar do narrador Pedro, a vida de uma família brasileira negra que existe e resiste, de diferentes maneiras, em meio aos sofrimentos derivados de uma sociedade — a nossa — atravessada pelo racismo. Em determinado momento da narrativa, vemos como Henrique, seu pai, um homem negro e professor de uma escola pública, se sente em relação a seu trabalho: “Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela” (Tenório, 2020, p. 94).

Em seguida, vemos uma sucessão de reclamações — sobre o excesso de trabalho, a burocracia escolar, os alunos mal-educados, as reuniões de pais, a falta de estrutura das escolas, o comportamento dos pais, a impossibilidade de se aproximar dos estudantes — e, um resumo:

Na verdade, após anos de magistério, a escola transformou você num indiferente. Com o passar do tempo o desencanto tomou conta da sua vida. A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário. Anos e anos acreditando que você estava fazendo algo de significativo, mas vieram outros anos e anos e soterraram suas expectativas. A precariedade da escola venceu, e você estava cansado. (Tenório, 2020, p. 96)

O presente texto nasce do diálogo escola-universidade proporcionado pelo encontro de seus autores, orientanda e orientador, no âmbito de uma pós-graduação em uma universidade pública. Mais especificamente, parte de reflexões derivadas de diálogos construídos com outros professores, em diferentes contextos, e se aprofunda com o desenvolvimento da dissertação em andamento da primeira autora.

Nesses diálogos, a realidade ficcional apresentada em *O Averso da Pele* se repete de forma cada vez mais intensa. Professores, mesmo aqueles engajados na vida acadêmica, se mostram, independentemente de idade e/ou tempo de experiência, cansados da realidade escolar exacerbada de violência (e violentada). Nesse sentido, é interessante observar o termo escolhido por Jeferson Tenório para descrever como se sentia Henrique — “um operário” — e como esse termo se opõe, no texto, à ideia de “fazer algo de significativo”. Diversos trabalhos no campo da Educação têm reivindicado a importância de os professores se entenderem e serem entendidos como “profissionais reflexivos” (cf. Tardif; Moscoso, 2018), o que se opõe a essa ideia do professor como “um operário” que deve repetir uma sequência de ações, sem qualquer tipo de reflexão crítica sobre elas e, portanto, sem qualquer construção de sentido significativo sobre o que faz.

Entretanto, o que vemos hoje é o agravamento de políticas e práticas de gestão sobre o espaço escolar que tomam o professor como parte não fundamental do processo de reflexão sobre o que deve ser o espaço da sala de aula e sobre o que se deve fazer nele. Temos entendido que a escola, em especial a pública, é dominada hoje por um pensamento pedagógico “neoprodutivista” (Saviani, 2011) e por uma “barbárie gerencial”, em que as grandes avaliações são tomadas como referência (Cara, 2019). Nesse contexto, não importam os processos desenvolvidos pelos diferentes sujeitos nas diferentes salas de aula, bem como sua reflexão sobre esses processos.

Ao contrário, apresentam-se movimentos cada vez mais intensos de opressão a professores e estudantes, que se veem mais controlados por novas velhas políticas curriculares e avaliativas. O Estado tem lidado com a escola pública, submetendo-os ao controle externo de programas e currículos produzidos em função dos interesses hegemônicos (Esteban, 2008). Assim, tem assumido o papel de avaliador de alunos, escolas e professores e de distribuidor de recursos, baseando-se nas ideias de eficiência e produtividade (Saviani, 2011).

Esses mecanismos, baseados principalmente em avaliações externas de grande escala, permitem “o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos aqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como ‘consumidores’ da educação escolar” (Esteban, 2008, p. 72). Dessa forma, aumenta-se o poder coercitivo do Estado, que pode tentar controlar, inclusive com estratégias punitivas, o que deve acontecer nas salas de aula a fim de atingir os objetivos por ele postos e melhorar os chamados índices de desempenho escolar.

Dessa maneira, docentes são reduzidos à condição de “aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados” (Arroyo, 2011, p. 27). Logo, desvalorizam-se os saberes (co-)construídos no espaço escolar e silenciam-se as identidades dos sujeitos que formam esse espaço, principalmente os subalternizados — negros, índios, homossexuais, pobres, mulheres (Arroyo, 2011). A todo esse movimento se somam, ainda mais contemporaneamente, forças ultraconservadoras e reacionárias, que produzem “intimidação, perseguições e censura ao professorado, [e] anti-intelectualismo” (Cássio, 2019, p. 18)¹, o que reforça a ideia de escola como espaço adoecedor e de opressões a docentes e estudantes (Carneiro, 2019), negando-lhes o direito à construção de suas autorias.

Temos trabalhado, como professores e como pesquisadores, com uma ideia de Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), que, entre outros pressupostos, busca construir-se como um campo de estudos que dialoga e ouve a fala dos excluídos, ou seja, que busca se debruçar “sobre o que os grupos subalternizados vêm dizendo através de palavras, gestos, ou mesmo por seu próprio silêncio” e que faça “releituras do que antes, nós e outros, qualificávamos como apatia, desinteresse, conformismo, fatalismo, malandragem, passividade” (García; Valla, 1996, p. 12). Assim, entendemos que o papel que nos cabe como linguistas aplicados, envolvidos na “onda de sentidos” que repercute nas vidas (Souto Maior, 2022) daqueles que habitam os espaços escolares, é “criar inteligibilidades” (Moita Lopes, 2006) sobre como se constroem as práticas escolares de educação

1 Aqui, podemos lembrar que o próprio livro *O Averso da Pele* foi alvo dessas manifestações ao ser inserido como material didático em escolas públicas de todo o país via Programa Nacional do Livro Didático, e desagradar uma série de políticos conservadores que buscam controlar os debates e as narrativas que disputam os currículos escolares.

linguística (Bagno; Rangel, 2005) e seus atravessamentos curriculares em diálogo com as vozes corporificadas que vivem tais práticas, bem como, a partir desse diálogo, pensar possibilidades para a construção de novas práticas.

Este texto parte, então, dessa perspectiva teórico-ética (Vargas, 2017), que reconhece, ainda, a necessidade de um olhar teórico que se molde a partir das especificidades da prática (Rajagopalan, 2003), a centralidade da reflexividade dos agentes envolvidos nas práticas de linguagem (Rajagopalan, 2006; Silva, 2015; Botelho; Neves, 2019) e o diálogo enquanto essência da educação e como prática da liberdade (Freire, 2010) a fim de pensar caminhos possíveis para o trabalho com a escrita na educação básica em contextos de opressão. Não apenas porque essa é uma necessidade intrínseca ao trabalho do professor de Língua Portuguesa da educação básica, mas também — e principalmente — porque a escrita, posta nos parâmetros que aqui defenderemos, pode ser uma possibilidade de ruptura com as violências que sustentam esses sistemas de opressão descritos anteriormente.

A ESCOLA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: O LUGAR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA SALA DE AULA LIBERTADORA

No fundamental *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2010) nos convida à dialogicidade como prática pedagógica, tomando-a como essência de uma educação libertadora. Para Freire (2010), a dialogicidade nos torna humanos, porém, para dialogar, é preciso amar o mundo, amar a vida, amar as pessoas. Em contexto escolar, para que o professor possa construir diálogos com seus estudantes, esse amor dependeria ainda da humildade, já que o estar professor não pode ser um estar arrogante. Assim, a pressuposição de que o professor sabe, ou deve saber tudo, e nada tem a aprender (ou,

podemos acrescentar, de que deve apenas reproduzir o que foi pensado por outros) fecha a possibilidade do diálogo freireano, que não pressupõe apenas conversa, mas entrelaçamento de saberes, experiências, necessidades, desejos, linguagens... entre todos que ocupam o espaço-tempo do ensinar-aprender.

Aqui, entendemos que o diálogo entre professores e estudantes requer de nós, professores, um olhar reflexivo sobre nós mesmos e nossas ações nos espaços educativos para enxergarmos, assim, nossos saberes e nossa própria ignorância — o que corresponde ao desenvolvimento de uma “atitude metacognitiva” (Santisiet al., 2014) em relação ao nosso fazer². Entretanto, endurecidos por uma realidade educacional que submete o professor a um papel de controlador de corpos e do tempo desses corpos, temos todos, Henriques da “vida real”, dificuldades em lidar com nossas próprias vulnerabilidades e nos esquivamos do diálogo freireano com nossos alunos. Entretanto, se, como afirma Freire (2010), não há educação sem diálogo e não há diálogo sem esperança, e se ambos, diálogo e esperança, estão na própria essência da humanidade, como romper com esse ciclo e criar possibilidades para uma educação linguística dialógica e esperançosa em contextos de opressão?

Henrique, mais à frente na narrativa apresentada em *O Averso da Pele*, nos dá a pista:

Você sentia que já tinha cumprido sua tarefa como professor. Achava que tudo que precisava fazer já havia sido feito. Quando você entrou na sala de aula,

2 A metacognição se refere à nossa capacidade de pensar sobre a nossa própria cognição. Ela se deriva do fato de que “cognizamos em dois planos: o plano da constituição linear das coisas e o plano das suas condições de validação” (Gerhardt; Vargas, 2010, p. 151) e que, portanto, enquadramos, validamos e refletimos sobre o que percebemos na linearidade das coisas, inclusive sobre a linguagem e sobre as demais ações cognitivas.

os alunos estavam do mesmo jeito: dispersos, sem interesse nenhum em você. Você parecia não se importar mais com isso, no entanto você passou a prestar atenção no que eles diziam entre si. Um grupo especialmente se exibia dizendo que fulano matou não sei quem e agora o sicrano vai mandar bala no fulano. Você viu que eles contavam aquilo por prazer. Você os olhou, a maioria era composta de negros. E você sabia bem para onde eles estavam se encaminhando. Você deveria ser um exemplo para eles. O único professor negro da escola, certamente você deveria dar um exemplo, talvez por impulso, culpa, ou mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo. Você se levantou e foi até o meio da sala, pediu a atenção de todos com um grito enérgico, por alguns instantes todos eles pararam para te olhar. Era a tua chance. Você tinha poucos segundos para convencê-los a continuar prestando atenção em você. Gostaria que vocês ouvissem uma coisa: se querem saber, eu conheço um cara que matou duas pessoas, você disse, num tom grave e dramático, para que não tivessem dúvidas do que você estava dizendo. Eles se olharam e não entenderam bem por que você dissera aquilo. Um dos alunos começou a rir. Mas você seguiu sério. Outro aluno mandou o que estava rindo calar a boca, porra, não tá vendo que o professor tá falando? Ali você percebeu que os tinha na mão e precisava continuar. (Tenório, 2020, p. 120, grifos do autor)

Ao abrir-se para o diálogo com seus alunos, ao prestar, depois de muito tempo, atenção no que diziam, Henrique conseguiu atrair a atenção deles e prometeu que levaria “esse cara” para que eles pudessem conhecê-lo na próxima aula. Conseguiu, assim, pela primeira vez em muito tempo, “dar sua aula”. “Quando terminou, os alunos disseram que gostaram da sua aula. Você ficou feliz com aquilo, como se algo na sua vida de professor tivesse sido resgatado”

(Tenório, 2020, p. 121). Nas aulas seguintes, realizou com os estudantes leituras de *Crime e Castigo*. Para isso, leu novamente o romance, selecionou partes, memorizou-as e contou-as para os alunos, que prestavam atenção, de maneira hipnotizada, nas palavras traduzidas de Dostoiévski.

Assim, ao reconhecer-se como igual a seus estudantes, ao ver-se neles, Henrique conseguiu se libertar da sua função “operário” e assumiu para si a responsabilidade de reconfigurar as dinâmicas de sua sala de aula. Ao refletir sobre sua prática e perceber nela o que lhe tirava o ânimo de estar na escola, Henrique “disputou o currículo” (Arroyo, 2011) que lhe foi designado e retomou para si a autoria de sua docência, resgatando sua felicidade em ser professor. Um professor feliz é uma ameaça aos sistemas de opressão:

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (Freire, 1997, p. 115-116).

Infelizmente, a violência (e aqui, ressaltamos, estamos falando de violências estruturantes do espaço escolar) presente nas escolas tem afastado o professor deste sentimento de esperança que dá suporte ao diálogo. Sendo a esperança um sentimento básico para os que esperam algo do seu “que fazer” (Freire, 1997; 2010), sem ela

nos imobilizamos, ficamos isolados (dos alunos e de nós mesmos). Não há desejo, não há reflexão, não há criticidade, não há liberdade nem autoria. O que há é o reforço da lógica da destruição, que vem operando, por séculos, sobre os coletivos diferentes pensados como deficientes (Arroyo, 2011). Assim, objetivando tornar a escola pública um espaço de civilização dos coletivos considerados iletrados, as políticas públicas sacrificam os sujeitos que a frequentam, tomando-os como incultos, primitivos e atrasados. Toda essa política civilizatória se justificaria pela ideia de elevar a qualidade da educação pública nacional, porém, como explica Cássio (2019), não são feitos investimentos que correspondam de forma efetiva à concretização dessa ideia.

Como apontado anteriormente, é um sistema de barbárie (Cássio, 2019), no qual o indivíduo é neutralizado, esquecido, projetado em números e índices que apenas revelam reprovação e fracasso. Esse fracasso é projetado diretamente nos professores, que vão sendo classificados em rankings junto com suas escolas e suas turmas e atacados por políticas públicas e pela mídia. São números que escondem identidades, culturas, subjetividades, histórias; seres humanos que interagem em relações que envolvem afeto, dor, prazer, fracasso, sucesso, tentativas, erros e acertos.

Não é difícil, dessa maneira, entender o lugar de ausência do trabalho com a produção de textos na escola. Dentro dos grandes sistemas avaliativos da educação básica, compostos por provas de múltipla escolha, sequer aparecem solicitações de produção de textos. Assim, os professores, tendo que ocupar a função de aulistas, treinadores de estudantes que precisam aprender a responder a essas questões, também param de solicitá-las.

Quando aparecem, por outras motivações curriculares, as propostas levadas, em geral, ignoram que, para se produzir um texto, o autor precisa se constituir como tal, ter o que dizer e uma razão para dizê-lo, ter interlocutores e escolher estratégias para dizer o que deseja em função de suas motivações e a quem lhe escuta (Geraldi, 2003). Dessa maneira, trabalha-se uma escrita para a escola (Geraldi, 1986) atravessada por processos violentos de silenciamento e de opressão derivados de um conflito linguístico-cultural entre a língua(gem) valorizada na escola (e os saberes, a cultura a ela ligados) e as línguas(gens) (e os saberes, a cultura) que os alunos trazem para dentro dela (cf. Brito, 1997; Geraldi, 2003; Gerhardt, 2013; Rojo, 2009; Soares, 1997; entre outros).

São propostas, portanto, que não disputam o currículo nem reivindicam a condição de autoria para professores e estudantes. Ao propor, porém, um modelo pedagógico de trabalho com a língua na escola que toma o texto como unidade de ensino, Geraldi (2003) entende que a entrada do texto na sala de aula pode corroer o “exercício de capatazia” que tem definido a identidade docente. Capatazia porque, distante dos processos de produção de conhecimento, cabe, no modelo atual, ao professor desidentificar-se de seus iguais que com ele interagem nos espaços das salas de aula e a eles transmitir saberes produzidos por outros, o que inclui controlar o processo de aprendizagem desses saberes e de sua avaliação.

A perspectiva de trabalho com a produção de textos como atividades interacionais (Geraldi, 1986) na educação básica é um caminho fundamental para que professores e estudantes “se resgatem” (nas palavras de Henrique) mutuamente. Para isso, precisamos pensar essa relação de ensino-aprendizagem da escrita

a partir da compreensão de que estamos dialogando entre seres humanos, que, portanto, se interessam de maneira intersubjetiva por seus pensamentos-linguagens e por seus processos de percepção/compreensão do mundo (Tomasello, 1999).

Cabe lembrar que o diálogo freireano não se constrói a partir do que dizem os sujeitos – educandos e educadores – sobre os conteúdos a serem ensinados, mas sim a partir do que têm a dizer sobre o que aprendem-ensinam. Dessa maneira, é essencial a construção de um olhar pedagógico sobre a reflexividade dos sujeitos que interagem entre si, em sala de aula, e sobre suas práticas de linguagem (Botelho; Neves, 2019; Vargas, 2023). Como aponta Geraldi (2003), o ato de produzir textos se constrói por meio de tais processos de reflexão. As práticas pedagógicas não só não podem ignorá-los como devem se construir a partir de sua centralidade.

A ideia de tema gerador (Freire, 2010) aparece, nessa perspectiva, como um caminho possível para se criar uma educação linguística dialógica que considere a escrita como prática de liberdade. Segundo Freire (2010), descobrir um tema gerador é investigar o pensar do outro e seus conhecimentos através do diálogo. Não é tarefa fácil, porque demanda mudar velhas práticas, o que é desafiador. Muitas vezes, os indivíduos, nas salas de aulas, irão se silenciar, revelando um mutismo que é o resultado das práticas educacionais esmagadoras a que foram acostumados, aquelas que Freire (1997; 2010) denomina de bancárias e antidialógicas.

Dentro de uma educação bancária, afirmam-se as ideias de que alunos são seres sem saber, sem voz, sem cultura, seres não humanos, recipientes vazios a serem preenchidos por saberes que nós também não produzimos. Como opressores, porque também oprimidos, os

professores apagam também sua humanidade e constroem práticas que ignoram, inclusive, seus processos reflexivos. Por isso, para Paulo Freire (2010), a dialogicidade começa na escolha do conteúdo programático.

Daí, que para esta concepção como prática da liberdade, e sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (Freire, 2010, p. 96)

Como nos mostrou Henrique, a disputa pelo currículo requer um olhar atento aos desejos e às necessidades dos alunos. Sem esse olhar, torna-se impossível um diálogo efetivo com os educandos. A transformação do espaço da sala de aula em um lugar de liberdade e de libertação, e da inserção da escrita como prática emancipatória nesse ambiente depende, portanto, do professor assumir seu papel como agente curricular que pode se posicionar criticamente diante dos sistemas de normatização de sua prática.

A ESCOLHA DO CURRÍCULO COMO PRÁTICA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA COMO DISPUTA CURRICULAR

Como já reconhecido, a dialogicidade pressupõe uma desierarquização de saberes que se concretiza em revisão curricular embasada na escuta e na negociação. Isso, porém, não pressupõe que os docentes abram mão de seu fundamental papel — de poder (hooks, 2011) — na sistematização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes (Freire, 2010).

Para um educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da

educação não é uma doação ou imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2010, p. 96-97)

Trazendo essa ideia para o enfoque deste texto, podemos pensar, assim, a entrada do texto — e, mais especificamente, da produção do texto — em sala de aula como uma oportunidade para que os professores construam práticas de educação linguística que partam das atividades de linguagem que seus estudantes já conhecem para que desenvolvam, por meio delas, novas reflexividades sobre suas ações com a linguagem escrita. E, assim, uma oportunidade para que assumam sua posição de poder, mas também de igualdade com eles:

As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra. (hooks, 2011, p. 243)

À palavra currículo associam-se diferentes concepções, atravessadas por diferentes compreensões de conceitos, como conhecimento, verdade, poder, identidade etc. Novas concepções têm sido utilizadas para indicar também os sentidos construídos pela escola que não estão contidos explicitamente nos planos pedagógicos, o que envolve, por exemplo, valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas escolares (Moreira; Candau, 2007). Dessa maneira, por mais que as políticas públicas tentem invisibilizar

seu papel nos processos de construção curricular, os professores são fundamentais na construção do currículo, posto que o que se ensina-aprende está diretamente relacionado às concepções de prática educativa que possuem.

Como salienta Kastrup (2005, p. 1274), o modo como a aprendizagem “é entendida implica diretamente a maneira como concebemos o processo de ensino/aprendizagem”. A esse “modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo” (Kastrup, 2012, p. 56), a autora dá o nome de “política cognitiva”. Assim, diferentes políticas cognitivas se manifestam nas diferentes práticas de ensino, bem como em discursos sobre a educação e documentos curriculares (Vargas, 2020). Para a autora, há dois modelos de políticas de cognição.

De um lado, temos a “política de invenção”, em que a aprendizagem é vista não como solução de problemas, mas como invenção de problemas, como experiência de problematização. Nessa concepção, “aprender é inventar mundos — e não só se adaptar a certo mundo existente” (Kastrup, 2012, p. 53). Pensar o conhecimento e a aprendizagem sob a ótica da invenção traz impactos políticos fundamentais para as disputas curriculares pensadas neste texto, já que a sala de aula se abre para a criação de novas realidades a partir da ideia de que “o conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática. Conhecer é praticar, conhecer é agir. [...] O sujeito e o objeto não são pólos prévios” (Kastrup, 2012, p. 54).

Por outro lado, temos o modelo predominantemente vigente de representação — a “política de reconhecimento”, em que “existe um sujeito, existe um mundo e existe um equivalente mental que esse sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente” (Kastrup, 2012,

p. 56). O modelo de representação se encaixa na ideia de educação bancária (Freire, 1997; 2010), em que alunos e professores são sujeitos idealizados, esvaziados: chegam à escola sabendo o que devem saber, não têm problemas familiares, não têm raça, gênero, identidade, não passam fome, têm sempre material e interesse. Logo, se materializam nas práticas de produção de texto, esvaziadas de intencionalidades dos estudantes como sujeitos desejosos de interação e preenchidas apenas pela reprodução de normas linguísticas e textuais necessárias para a aprovação.

Já que as políticas cognitivas são modos de se relacionar com as ações de ensinar e aprender, com o conhecimento, com o mundo e com nós mesmos, podemos entendê-las como compreensões metacognitivas sobre o modo como pensamos que aprendemos (Vargas, 2020) e, logo, sobre como acreditamos que o ensino deve ser entendido em “termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc.” (Gerhardt; Vargas, 2010, p. 151). Em uma perspectiva idealizada, tal compreensão metacognitiva aceita o inacabamento freireano: “o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução” (Kastrup, 2005, p. 1280).

O direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente (Freire, 1997), em que se recusa um mundo pronto, um conhecimento pronto, conteúdos prontos de um currículo pronto, repetido ano após ano. Dessa maneira, reconhece-se como parte da dinâmica construída na sala de aula a tensão que se apresenta entre as verdades que ensinamos e as verdades vividas por professores e estudantes (Arroyo, 2011). Nesse sentido, torna-se fundamental, como possibilidade de trabalho com essa

tensão, a integração entre os chamados conhecimentos escolares — aqueles que só podem ser construídos pelos estudantes no espaço escolar — e os conhecimentos trazidos pelos estudantes — saberes socialmente construídos em suas experiências educativas não escolares (Gerhardt, 2010).

Entretanto, corre-se sempre um perigo na condução dessa integração: a construção de uma sistematização escolar arrogante que faz uso dos saberes não escolarizados para doutriná-los a partir da ideia de superioridade dos saberes academicamente organizados, como denunciam Garcia e Valla (1996). É o que vem acontecendo com a produção de textos na educação básica. Geraldi (1986) já indicava que a escola ensina “redação”, esperando que o aluno “produza textos”. Isso porque, no processo de formulação dos conhecimentos linguísticos escolares, ou seja, nos processos de “descontextualização” e “recontextualização” (Moreira; Candau, 2007) das práticas de letramento (Kleiman, 1995) diversas que compõem as interações sociais, a escola simula a função da escrita a partir da ideia de que a língua está pronta e que cabe ao estudante se apropriar dela, negando o caráter interacional da escrita (Geraldi, 1986).

Todos entramos para o mundo da escrita desde pequenos, através das mediações por que passamos. Quando o processo se torna formal, escolar, e é compreendido como “inicial” sem sê-lo (reconhece-se, hoje, que esta fase é continuidade do passado e alargada no presente), os caminhos metodológicos podem ser extremamente distintos. Infelizmente, os “caminhos metodológicos” seguem o princípio comeniano de ensinar o mesmo e ao mesmo tempo para todos (de uma turma). Assim, diferenças individuais são silenciadas [...]. (Geraldi, 2017, p. 177)

Portanto, ao transformar-se em atividade escolar, a escrita sofre uma ruptura com as atividades próprias de letramento de seu contexto real e, assim, perde sua “função social” (Moreira; Candau, 2007). Devolver sua função social, como possível, no espaço escolar, torna-se, então, um papel fundamental dos professores, que, reflexivos e, portanto, críticos, entendem o currículo como conjuntos de práticas “construídos, disputados, rejeitados, compartilhados” (Moreira; Candau, 2007, p. 27), como espaço central estruturante da função da escola: normatizador, mas também ressignificável, em disputa (Arroyo, 2011).

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores(as). A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos. (Arroyo, 2011, p. 12-13)

Assim, sabedores de que a escola ainda é um território importante para a sociedade, nós, professores, podemos ameaçar estruturas de opressão quando reflexivamente buscamos construir nossos currículos; podemos ameaçar tais estruturas quando trazemos para dentro da sala de aula a produção de textos como prática que ajude “os aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela”

(Rajagopalan, 2013, p. 159) ou como possibilidade de visibilização de seus processos de subjetivação e das semioses que produzem dentro e fora da escola (Gerhardt, 2013).

Disputar o currículo, em diálogo com os estudantes, é uma forma de subverter o controle que violenta professores e estudantes, e uma forma de desenvolver reflexões sobre práticas de letramento (Kleiman, 1995) e sobre processos de produção de significados (Gerhardt, 2013) que precisam ser analisados considerando as relações de poder que reforçam, ou seja, favorecem a exclusão de determinados grupos na produção do conhecimento. Logo, incluir no currículo e nas propostas de produção escrita trazidas para sala de aula questões de gênero, raça, etnia, classe social e toda a diversidade de subjetividades que forma nossa sociedade é pôr em prática uma concepção de linguagem que não a isola das demais questões sociais e humanas, e que enxerga a língua como uma construção social em constante transformação e não como um conhecimento pronto, acabado, fora de nós.

Defendemos que é preciso reescrever o conhecimento linguístico escolar e o currículo da escrita (e a escrita do currículo) em novos paradigmas, segundo os quais seja possível o diálogo sobre o que está “por trás” dos conteúdos, realçando os interesses escondidos em determinados discursos que privilegiam uns saberes em detrimento de outros. Para isso, é necessário lutar para que a “perigosa entrada do texto na sala de aula” rompa, de fato, com o “exercício de capatazia” que define a identidade docente atual (Geraldi, 2003).

Muito tem se falado, inclusive, a respeito da crise de identidade profissional do professor. Entretanto, com base em Arroyo (2011), podemos repensar essa crise como um processo importante e promissor

de nos repensarmos como profissionais, reconhecendo nosso direito a nos conhecermos, a conhecermos os saberes de nossa tensa história infelizmente secundarizada, e até ausente nos currículos. Colocar a produção de textos na educação básica como espaço de interlocução representa a oportunidade de nos colocarmos, como professores, em constante exercício de reflexão sobre nosso fazer, derivado da necessidade freireana de diálogo entre todos que compartilham o espaço-tempo da sala de aula. Podemos nos liberar, assim, do papel de “aulistas” para nos constituirmos como “educadores”, em tempos em que os alunos exigem atenção ao seu direito a uma educação que combata a precarização de seu viver e em que tensões identitárias derivadas dessa exigência ocorrem (Arroyo, 2011).

Tais tensões não podem ser entendidas no sistema vigente, neoprodutivista, em que a educação é medida via avaliações externas, em que os alunos que alcançam as melhores notas são entendidos como aqueles que possuem os melhores professores, em que o professor é pressionado a assumir o papel de aulista, conteudista e preparador. De fato, os professores da educação básica não têm condições adequadas de trabalho e isso desmotiva e paralisa. Trazer a função educativa para nossa identidade profissional é uma necessidade urgente, é a possibilidade de, como aconteceu com Henrique, (re) encontrarmos felicidade em nosso fazer. Somente nos entendemos como professores quando tentamos enxergar os estudantes que nos fazem educadores, quando tentamos entendê-los, escutando-os com seus ecos de vivências advindas de outros territórios.

Colocamo-nos, assim, como educadores na posição de quem, assumindo o papel daquele que dialoga, que ouve, que sistematiza os conhecimentos trazidos pelos estudantes para devolvê-los, daquele que

educa na contramão das políticas vigentes, pela transgressão (hooks, 2011) das políticas educativas, curriculares e de tudo que as concretiza — listagens de conteúdos, competências e habilidades a serem ensinadas, avaliações, cursos de formação, materiais didáticos etc.

Assumindo essa posição, podemos superar a indiferença para com os sujeitos-autores dos currículos tradicionais e reconhecer a autoria dos estudantes em seus processos de produção de texto. Em currículos centrados em políticas de reconhecimento, os sujeitos só importam para serem condenados, qualificados como errados, porque são bem avaliados e aprovados aqueles que se silenciam. Os alunos que pertencem a coletivos subalternizados são prejulgados como não autores, logo, indignos à fala, ao diálogo. Como seres marcados e inferiorizados por preconceitos diversos, são ainda nomeados, no espaço escolar, como atrasados, desacelerados, defasados, com problemas de aprendizagem, indisciplinados e violentos (Arroyo, 2011).

Contra esta ideia, precisamos reconhecer o poder transformador das disputas curriculares que trazem os processos de produção textual para o centro da aula de Língua Portuguesa, o que pressupõe a valorização dos educandos e dos educadores e a desinvisibilização de suas autorias. Nessa perspectiva, a inserção de tais processos na educação básica só é possível se, nós docentes, escolhermos construir salas de aula libertadoras em que se recusa a nomeação dos educandos-autores como incapazes de aprender, como indignos de dizer.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS EM METACOGNIÇÃO PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Ao longo deste texto, temos ressaltado a importância de uma pesquisa e de uma prática pedagógica que reconheça a reflexividade

dos sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem como elemento fundamental para repensarmos não apenas o diálogo universidade-escola, como também o espaço dos educadores e dos educandos como autores nas disputas curriculares e nos significados produzidos em sala de aula. Ao adotarmos essa perspectiva, trazemos para o centro do debate a necessidade de compreendermos como nossas ações metacognitivas podem contribuir para o reconhecimento, para a validação e para a valorização dessa reflexividade.

Ao reivindicar uma linguística (aplicada) “voltada para questões práticas”, Rajagopalan (2006) aponta a inserção dos Estudos em Metacognição na área como um dos “bons ventos” que poderiam renová-la, uma vez que nos permitem incluir os conhecimentos que os sujeitos já possuem e como os empregam, bem como reconhecer as motivações e as aspirações dos sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem. Partindo desse pressuposto, Vargas (2020, p. 211), entende a metacognição como possibilidade de se “vislumbrar alternativas para que o pensamento e a linguagem dos alunos apareçam [...] de maneira que eles se vejam como agentes de seus processos de construção de sentidos e, por isso mesmo, agentes de seus processos de criação de si e do mundo”, o que se alinha ao que estamos discutindo neste texto.

Se reconhecemos, com base em Geraldi (2003), a importância das estratégias do dizer para a constituição de um sujeito autor, os estudos em metacognição nos ajudam a entender os processos de ensino e aprendizagem da escrita como processos que “exigem um trabalho específico que deveria ser pensado com foco em quem aprende e não mais nos saberes que se deseja ensinar” (Vargas, 2020, p. 197). Como professores, pensar metacognitivamente sobre nossa prática

pedagógica nos permite ampliar nossos olhares para como os alunos estão aprendendo e para como nossas estratégias de ensino estão alcançando esses alunos. Todo professor pensa, em alguma medida, sobre suas ações em sala de aula, mas nem sempre essa reflexão é validada como algo relevante. Saber, porém, o que sabem sobre nosso fazer é um ponto de partida fundamental para uma mudança no nosso desenvolvimento profissional (Jiang; Ma; Gao, 2016).

A metacognição do professor envolve suas possibilidades de tomar decisões conscientes e deliberadas ao planejar e trabalhar com os alunos, já que as salas de aula produzem situações imprevisíveis (Duffy et al., 2009). Sabemos hoje que “professores com atitude metacognitiva têm altos níveis de satisfação no trabalho, conseguem administrar suas emoções na relação com os alunos, se sentem eficazes ao enfrentar situações críticas e utilizam diferentes estratégias em diferentes salas de aula” (Santisi et al., 2014, p. 1227). A metacognição nos ajuda, portanto, a desenvolver caminhos de invenção e a lidar com os problemas derivados dos sistemas de opressão a que estamos submetidos como educadores. Além disso, nos ajuda a entender que ambientes de aprendizagem estamos construindo e como esses ambientes afetam o modo dos estudantes a pensarem sobre si mesmos como aprendizes e como refletem sobre as tarefas escolares e sobre os outros (Ames, 1992).

Como explica Ames (1992), diferentes ambientes de aprendizagem salientam diferentes objetivos, que geram nos estudantes diferentes padrões motivacionais. Dessa forma, ao definirmos os objetivos dos atos de ensinar e de aprender, produzimos currículos que têm impactos diretos nos processos cognitivos e no comportamento dos alunos durante interação em

sala de aula. Isso fica nítido quando refletimos sobre o trabalho com a produção de textos na educação básica. Quando adotamos uma prática alinhada a uma educação bancária, baseada em uma política de reconhecimento, solicitamos de nossos estudantes “redações” (Geraldi, 1986), cujo único propósito é avaliar se apropriaram-se de determinadas regras previamente ensinadas: regras de pontuação, paragrafação, concordância, ortografia, uso de elementos coesivos, estruturação dos “gêneros”³ etc. Assim, os alunos nos devolvem textos gerados unicamente para serem avaliados, sem qualquer motivação para escrever, sabedores de que seus processos de “leitura do mundo” (Freire, 1982) pouco importam.

Ao refletirmos sobre processos de ensino-aprendizagem em contextos de opressão, é necessário considerar que todo estudante motivado deseja desenvolver um senso de pertencimento ao espaço escolar, “estar ali” (Vargas, 2020), o que vai além da aceitação de um grupo e se configura pelo desejo de progredir em seu conhecimento, em seu processo de aprender. Para isso, os aprendizes devem ser capazes de avaliar seus conhecimentos e saber onde desejam concentrar os seus esforços quando estudam, tornando-se confiantes em seu processo de aprender (Lundeberg; Moham, 2009), o que deveria ser uma parte fundamental da vida escolar. Tal confiança, por sua vez, não se desenvolve em vácuo social, posto que diferentes marcadores identitários (gênero, raça, cultura, origem etc.) fazem com que diferentes estudantes construam diferentes autopercepções como aprendizes (Lundeberg; Moham, 2009).

3 Aqui, utilizamos a palavra “gêneros”, assim, entre aspas, porque nos referimos a como os chamados “gêneros discursivos” ou “gêneros textuais”, a depender da abordagem adotada, têm sido didatizados, com uma centralidade na forma de maneira isolada dos sentidos construídos pelos interlocutores.

Se nós, professores, desenvolvermos um olhar atento sobre o nosso pensar e sobre o pensar de nossos alunos, podemos não só atender melhor a seus desejos e necessidades, reconhecendo-os sempre como aptos a aprender, mas também procurar estratégias para melhor estimulá-los no desenvolvimento de seus saberes. Assim, nos constituímos como profissionais que entendem, sem abrir mão de nosso papel como autoridade (hooks, 2011), o ato de avaliar como um processo formativo, indo na contramão de uma avaliação autoritária que tem por objetivo a domesticação dos educandos (Luckesi, 2002).

Quando entrei na minha primeira aula como professora universitária e como feminista, tinha muito medo de usar a autoridade de modo a perpetuar o elitismo de classe e outras formas de dominação. Com medo de abusar do meu poder, fingia que não existia diferença de poder entre os alunos e mim. Foi um erro. Mas foi só quando comecei a questionar meu medo do “poder” — o modo pelo qual o medo se correlacionava com minhas próprias origens de classe, onde eu vira tantas vezes as pessoas dotadas de poder social coagirem, maltratarem e dominarem as que não tinham esse poder — que comecei a entender que o poder não é negativo em si. Dependia do que se faz com ele. Cabia a mim criar meios construtivos dentro do meu poder profissional, exatamente por estar ensinando dentro de estruturas institucionais que afirmam ser aceitável usar o poder para reforçar e manter as hierarquias coercitivas. (hooks, 2011, p. 245)

Quando o ato de avaliar possui um papel meramente disciplinador, ele torna-se um instrumento de opressão que separa os “eleitos” dos “não eleitos” e exclui uma parte dos alunos do conhecimento ou marginaliza-os e os faz coniventes com a domesticação e a opressão das classes subalternizadas (Luckesi, 2002). Nesse sentido, a

avaliação requer uma tomada de posição: “aceitar a realidade como está ou intervir nela” (Luckesi, 2011, p. 291). Tomando essa como uma questão central para refletirmos sobre as disputas curriculares, a avaliação deve ser um ato amoroso: “acolhedor, integrativo, inclusivo” (Luckesi, 2002, p. 172), posto que “sem acolhimento vem a recusa, a exclusão, que significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja. Um recusado distancia-se ou é distanciado” (Luckesi, 2011, p. 270).

Sem aderir a uma prática pedagógica que recusa e gera recusa, podemos pensar caminhos possíveis para propor e avaliar atividades de produção de texto, de forma a compreendermos melhor como pensam nossos alunos enquanto desenvolvem suas escritas, ajudando-os a superarem seus medos e dificuldades, contribuindo para que se tornem autores não apenas de seus textos, mas também de seu próprio aprendizado. Nesse sentido, os estudos em metacognição nos ajudam a pensar sobre como os alunos e nós, professores, fazemos uso de estratégias metacognitivas (o que inclui o planejamento do texto, o estabelecimento de objetivos, o uso do conhecimento prévio, a organização das ideias, estratégias de revisão e autoavaliação etc.) como parte essencial do processo de aprendizado (Griffith; Ruan, 2005).

Uma abordagem metacognitiva sobre o trabalho com a escrita na sala de aula nos permite saber, de forma única, se os nossos caminhos educativos estão adequados, bem como contribui para que o aluno entenda seu próprio processo de aprendizagem, em outras palavras, o que “funciona” ou não para ele. Saber o que sabemos (e o que não sabemos) contribui para nossos processos de autorregulação e de motivação (Zimmerman; Moylan, 2009) — algo

fundamental na forma como estamos concebendo aqui as práticas pedagógicas dialógicas.

Dessa maneira, se desejamos entender como metacognizam os estudantes, suas experiências de aprendizado, precisamos nos abrir para o diálogo que nos tira do centro de controle da sala de aula e que retira “do conteúdo a ser ensinado” a centralidade das atenções dos que ocupam esse espaço. Para isso, precisamos trazer perguntas que nos permitam entender como os estudantes se adaptam às tarefas solicitadas; como decidem seguir os caminhos que seguem e fazer as adaptações que fazem ao seguir esses caminhos; que conhecimentos acessam; em que processos mentais e que recursos linguísticos acionam na construção de seus textos; etc.

Neste texto, de natureza mais reflexiva, não discutiremos modelos didáticos para o ensino da escrita. Optamos por trazer, aqui, ao final, um breve relato de uma experiência vivida em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro e o relato de três estudantes sobre seus textos desenvolvidos em sala de aula, uma vez que entendemos que a aprendizagem (também do professor) se dá através da escuta atenta, da dialogicidade como prática libertadora que enriquece o ensino, que aproxima professor e aluno, que faz surgir os temas geradores, que cria caminhos para a invenção de problemas.

Esta experiência se desenvolveu por meio de uma oficina de leitura de escritoras negras — Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus e Chimamanda Ngozi Adichie —, em um espaço de disputa curricular organizado pela primeira autora deste texto. Aqui, destacaremos apenas três dos textos produzidos ao longo da oficina por acreditarmos que eles explicitam, de maneira bastante significativa, as ideias defendidas neste texto e por entendermos

que este é também um espaço importante de visibilização desses textos. Durante a oficina, foi possível perceber que as alunas ficaram motivadas para produzirem seus textos depois que tiveram contato com a literatura das autoras negras e que se sentiram livres, como meninas negras, para escreverem o que pensam. Além disso, em um olhar metacognitivo da professora sobre suas produções, foi possível notar que administraram seus próprios modos de pensar e empregaram estratégias que contribuíram para a qualidade dos textos produzidos, buscando identificar meios de aprimorar esse fazer que é a escrita.

Com o propósito de contribuir para a nossa reflexão sobre os processos de escrita das alunas, constituídas como autoras sobre sua própria relação com a escrita, trazemos, também, relatos metacognitivos feitos por elas sobre seus processos de construção de texto.

TEXTO 01: POEMA PRODUZIDO POR HELOAH (6º ANO)

Escrava nasci só de corpo
Livre nasci de espírito.
Cresci na senzala da vida,
Mas minha alma não está presa.
Sempre tomaram tudo que nós temos. Não só
material, mas também o subjetivo. Mas uma coisa
que ninguém tira de nós É a essência:

Nossa raça, nossa luz!
Já nos chicotearam,
Já nos colocaram no tronco,
Já nos botaram focinheiras,
Mas, hoje, nós gritaremos!
Gritaremos pela liberdade,
Pela vida, pela igualdade e pela nossa cultura!

TEXTO 02: CARTA PRODUZIDA POR DULCE MARIA (8º ANO)

Eu quero falar para você

Nasci negra, nasci mulher, vocês que me calaram, agora terão que me ouvir! Minha vida nunca foi fácil, sempre impuseram coisas sobre mim. Fizeram-me acreditar que a mulher negra não tem seu valor, não tem voz, não pode escolher seu lugar. Logo eu que sempre fui muito sonhadora!

Quero, com esta carta, mostrar meu valor. Quero dizer que o meu lugar não é atrás da pia, não é com uma vassoura na mão, não é queimando a minha barriga no fogão. Meu lugar é onde EU quiser estar!

Se, no mundo, existisse mais amor, respeito, empatia, liberdade de escolha, afeto, carinho, igualdade, as mulheres realmente poderiam estar onde quisessem. Existiriam mais mulheres negras como enfermeiras, astrônomas, médicas, engenheiras, atrizes, poetisas e o salário dessas mulheres seriam do mesmo valor que dos homens; se, no mundo existisse mais amor, as nossas filhas teriam o direito de escolher e se sentiriam mais valorizadas. O mundo precisa de nós. As pessoas têm coração, sentimento e alma.

Com esperança,
Voz de uma mulher negra

TEXTO 03: SLAM PRODUZIDO POR DARA REGINA (9º ANO)

Resistência

Eu, menina preta e estudante.

Eu, menina preta e favelada.

Eu, menina preta e da periferia.

Eu, menina preta e a que o sistema não aceita ver com o livro sobre as mãos Com meus ancestrais aprendi,

A resistir, ter força e lutar!

Com Carolina Maria de Jesus, aprendi que 'negro só

é livre quando morre.’ E ainda tem quem diga que
dona Princesa Isabel foi boazinha.
E o pior, ainda querem que eu acredite.
Hoje, em nome dos meus ancestrais,
Em nome das nossas referências negras,
Em nome dos nossos verdadeiros heróis,
Eu luto, resisto e me mantenho forte!
Por um mundo melhor, mais justo
Onde nós homens e mulheres,
Negras e negros
Possamos viver em paz!

Durante toda a oficina, produzida enquanto a autora desenvolvia seus estudos iniciais sobre metacognição e escrita e, portanto, refletia sobre sua metacognição como professora, uma questão perpassava as práticas pedagógicas realizadas com os estudantes: como mediar o ensino da produção textual em atividades escolares, de modo que os alunos tenham liberdade para construir seus próprios textos, assumindo-se como autores de seus discursos? Dessa maneira, buscou-se manter o diálogo sempre aberto, valorizando a qualidade dos estudantes como escritores, sem negar-lhes o direito ao conhecimento do que é característico de certos padrões textuais.

Ao compreender que a “escrita não é só um instrumento de comunicação, mas também de aprendizagem” (Vergara, 2013, p. 42), entendemos que é necessário que o professor conheça e acompanhe o processo da escrita do aluno, percebendo que ensiná-lo não equivale a corrigir erros nem buscar o certo ou errado em relação à sua produção, muito menos ressaltar suas dificuldades e/ou possíveis falhas de atenção, mas, acima de tudo, apostar no monitoramento de propostas pedagógicas que lhe ajudem e estimulem a avançar. Dessa maneira, pensamos a escrita destes textos em três etapas — planejamento, escrita e revisão/reescrita, considerando essencialmente a motivação das

autoras para a produção de seus textos autorais e o acompanhamento do alcance de seus objetivos por elas mesmas.

Sobre isso, afirma Heloah:

O que me inspirou em escrever esse texto foi a minha revolta, foi um jeito de expressar os meus sentimentos, minha irritação, ao perceber o quanto nós negros sofremos, mesmo antes de nascermos. Eu estava fazendo uma eletiva sobre escritoras negras e a professora estava falando sobre três em específico: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro. Ver que, apesar de grandes adversidades, elas não desistiram. Isso me inspirou a escrever. A força do povo negro me inspirou. (Heloah, 6º ano)

Considerando suas motivações, não é difícil notar como o texto de Heloah corresponde a seu projeto de texto. Sua revolta aparece de maneira fortemente expressa em seu poema, bem como a ideia de que o povo negro não desiste, apesar das adversidades derivadas do racismo que organiza nossa sociedade. O mesmo pode ser notado no relato abaixo:

Para a construção do texto de minha autoria “Eu quero falar para você” eu queria que o meu texto tratasse sobre as lutas do dia a dia das mulheres negras, retratando sobre a violência sem focar tanto nisso, mas trazendo também soluções pra aplicarmos. Eu fui parando para observar a violência das pessoas e comparar fortemente a vida das pessoas negras e das pessoas brancas e isso me chamou muito atenção. Pra mim foi muito difícil pensar soluções. Problemas temos muitos! Eu passei a procurar mais soluções para as coisas, e não tanto os problemas. E na minha escrita, eu passei a consertar os erros ortográficos, vírgulas, ponto, ponto e vírgula que eu não sabia usar. (Dulce Maria, 8o ano)

No relato de Dulce Maria, além da explicitação de sua motivação e de seus objetivos para a produção de seu texto, vemos, ainda, ao final, como ela pensou as regras da escrita na norma padrão da língua portuguesa não como motivação para a escrita, mas como caminhos para uma revisão (e conseqüentemente uma reescrita) em função do que desejava, como autora, dizer. No relato de Dara Regina, vemos como ela também pensa sobre essas questões, mas também atrela o exercício da escrita à construção de sua subjetividade:

Quando eu redigi ‘Resistência’, estava vivendo uma fase de autoconhecimento, em que não só estava procurando entender quem eu era de fato, mas entendendo os meus posicionamentos e minha visão em relação ao mundo e à determinadas pautas. Nos textos que eu redijo, costumo expressar meus sentimentos e minhas vivências e, neste *slam*, notam-se essas características quando cito, por exemplo, ‘Eu menina pobre e estudante’ ou ‘Eu menina preta e estudante e a que o sistema não aceita ver com o livro sobre as mãos.’ Ao escrever este texto, me senti mais forte e mais determinada a ousar de fazer da minha voz e de minhas palavras ferramentas para inspirar outras meninas e mulheres negras também, que passam por essa fase de conhecer a si mesma e ter esse autoconhecimento como poder. Em relação à minha escrita, acredito que evolui bastante, ampliei meu vocabulário e com isso possuo mais praticidade para substituir algumas palavras coloquiais por outras que se encaixam mais na norma culta, apesar de, como foi dito anteriormente, meus escritos são meus sentimentos e bem dizer a minha vida. Ao escrever este texto não tive tantas dificuldades, talvez em alinhar meus pensamentos, mas depois fui me achando nas palavras e pontuações também que acredito ter melhorado bastante.” (Dara Regina, 9º ano)

O relato de Dara Regina nos mostra, de maneira bastante explícita, como sua escrita foi pensada metacognitivamente — sua motivação em inspirar outras meninas, o alinhamento de seus pensamentos, a organização do texto, a escrita e a revisão para adequação às normas, sem submeter seus sentimentos a elas. Além disso, vemos, de maneira bastante bonita, como a escrita atua não apenas como meio de expressão de si mesma, mas como processo que lhe ajuda a pensar sobre si, a inventar-se a si mesma e a compartilhar essa possibilidade com outras meninas que com ela se identifiquem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que é nos encontros entre professores e alunos, entre alunos e alunos e entre professores e professores, nos diferentes processos de ensino-aprendizagem, que o novo é experimentado e que as subjetividades se encontram para se (re) construir. Esse processo é ainda mais significativo quando estamos lidando com crianças e adolescentes na educação básica, uma vez que o ser humano, em seu processo de desenvolvimento, se projeta no outro, construindo, em função do outro, sua própria identidade (Tomasello, 1999). A linguagem, assim, assume papel fundamental nesses encontros, porque através dela, nos comunicamos e compartilhamos experiências (Rohrer, 2007), de forma que essas projeções intersubjetivas possam ocorrer. Tudo isso só reafirma a ideia de que, através do diálogo, é que nos constituímos verdadeiramente como educadores e educandos.

Daí a importância do ambiente escolar ser pensado como espaço de produção de conhecimentos e como espaço de voz para os alunos poderem se reconhecer como agentes de criação de si e do mundo,

refletindo criticamente sobre a realidade que lhes traz sofrimentos (Vargas, 2020). Acreditamos, portanto, que, como docentes, devemos buscar, de maneira consciente — ou seja, metacognitivamente — estratégias de “desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber” (Kastrup, 2005, p. 1287), do ensino antidualógico e bancário (Freire, 1997; 2010). Trata-se de “um aprendizado permanente” (Kastrup, 2005, p. 1287), de uma mudança que ocorre de forma lenta, por meio de muitas disputas curriculares e de um constante exercício de reflexão sobre quem somos como professores, sobre que professores queremos ser e, conseqüentemente, sobre que aprendizes desejamos formar, ou seja, sobre como gostaríamos que nossos estudantes se vissem em relação a suas capacidades de aprendizado.

Neste texto, mais do que propor alternativas metodológicas para o trabalho com a produção de textos na educação básica, nos propomos a discutir as bases que impedem que esse trabalho ocorra de maneira efetiva e como podemos, como professores — agentes curriculares reflexivos — alterar essas bases. Portanto, como toda invenção de problemas envolve diálogo, construímos aqui uma breve experiência de problematização derivada dos muitos diálogos que produzimos frequentemente com colegas que atuam na educação básica e com estudantes desta etapa de escolarização. Esperamos que este texto se converta em um instrumento a mais para que nossos colegas possam inventar caminhos de transformação de suas práticas pedagógicas em experiência de aprendizagem e de construção de novos sentidos sobre si mesmos.

Através do diálogo, podemos criar novos mundos. Novos mundos menos injustos e mais democráticos. Para isso, é fundamental

exercermos nosso papel de educadores que se ponham contra a barbárie que busca nos controlar. Sabemos que não é fácil combater e driblar os mecanismos de opressão que envolvem a imposição de um currículo único a favor das classes dominantes. Sabemos, inclusive, como podemos ver em *O Averso da Pele*, que essa disputa não nos liberta dos problemas sociais que atravessam nossa vida dentro e fora das escolas. Entretanto, acreditamos que, escolher práticas curriculares que legitimem os saberes, inclusive linguísticos, dos estudantes como aprendizes e promover espaços de produção de textos em que possam fazer uso desses saberes para além de “escritas para a escola” é um caminho possível para criar uma educação linguística dialógica em um contexto de opressão.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, n. 3, v. 84, p. 261-271, 1992.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 1, v. 5, p. 63-81, 2005.
- BOTELHO, Patricia Ferreira; NEVES, Fabiana Esteves. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. In: *Revista do GELNE*, n. 2, v. 21, p. 189-201, 2019.
- BRITTO, Luiz Percival de Lima. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A ideologia da aprendizagem contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

- CÁSSIO, Fernando. Apresentação – Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DUFFY, Gerald G.; MILLER, Samuel; PARSONS, Seth; MELOTH, Michael. Teachers as metacognitive professionals. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 240-256, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: De Petrus et Alii Editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. In: *Cadernos CEDES*, n. 38. Campinas: Papyrus, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7. Campinas, p. 23-29, 1986.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 5, v. 1. Vitória, p. 174-184, 2017.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 44, v. 15. Rio de Janeiro, p. 247-263, 2010.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino da língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, p. 77-113, 2013.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 1, v. 49, p. 145-166, 2010.
- GRIFFITH, Priscilla L.; RUAN, Jiening. What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? In: ISRAEL, Susan E.; BLOCK, Cathy Collins;

- BAUSERMAN, Kathryn L.; KINUCAN-WELSH, Kathryn. (Eds.). *Metacognition in literacy learning*. London: Lawrence Erlbaum, p. 03-19, 2008.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JIANG, Yingjie; MA, Lin; GAO, Liang. Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 59, p. 403-413, 2016.
- KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: *Revista Educação e Sociedade*, n. 93, v. 26. Campinas, p. 1273-1288, 2005.
- KASTRUP, Virginia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeire Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 52-60, 2012.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-64, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUNDEBERG, Mary; MOHAN, Lindsay. Context matters: Gender and cross-cultural differences in confidence. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 221-239, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13- 44, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-168, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 144-161, 2013.
- ROHRER, Tim. Embodiment and Experientialism. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, p. 25-48, 2010.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTISI, Giuseppe; MAGNANO, Paola; HICHY, Zira; RAMACI, Tiziana. Metacognitive Strategies and Work Motivation in Teachers: An Empirical Study. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 116, p. 1227-1231, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Daniel do Nascimento. ‘A propósito de Linguística Aplicada’ 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. In: *D.E.L.T.A.*, v. 31, p. 349-376, 2015.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.
- SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. (Orgs.). *Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutóia: Diálogos, 2022.
- TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 168, v. 48, p. 388-411, 2018.
- TENÓRIO, Jeferson. *O Averso da Pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- TOMASELLO, Michael. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- VARGAS, Diego da Silva. *O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático*. 2017. 396f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, Diego da Silva. A inserção dos estudos em cognição na Linguística Aplicada de hoje: questões para uma educação linguística brasileira do/no século XXI. In: *RAÍDO*, v. 14, p. 190-215, 2020.

VARGAS, Diego da Silva. (Auto)reflexões sobre o letramento acadêmico na formação de professores de língua portuguesa. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira; ZACCH, Vanderlei José (Orgs.). *Estudos na Linguística Aplicada: Discurso e Formação Docente*. São Paulo: Pontes Editores, p. 71-90, 2023.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. *Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect*. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 221-239, 2009.



ARTIGO/DOSSIÊ

O LETRAMENTO CIENTÍFICO VISTO POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO¹

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN
MEIRE CELEDÔNIO DA SILVA

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Doutora e Mestre em Educação. Realizou o Estágio Pós-doutoral na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e na Université de Genève.

É professora Titular da Universidade Federal do Ceará, onde atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras.

É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada, membro da AILP, da ANPOLL, da ALAB e da ABRALIN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8481500214152887>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>.

E-mail: eulalia@ufc.br.

Meire Celedônio da Silva

Doutora e Mestre em Linguística. Realizou o estágio de pós-doutorado sanduíche na Universidade Nova de Lisboa.

É professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e no Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará.

É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA-UFC/CNPq) e do grupo de pesquisa Linguagem formação e trabalho do (CEFET/MG).

É membro da ALAB.

¹ Título em língua inglesa: Scientific literacy as seen by integrated technical high school students.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9374703523442818>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>.
E-mail: mmceledonio@gmail.com.

Resumo: Apresentamos resultados de uma pesquisa sobre a escrita científica de estudantes do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal do Ceará. Focalizamos o agir dos discentes em diferentes atividades de pesquisa nas áreas de conhecimento Eletro e Química. Visamos compreender os desafios enfrentados por eles nas práticas de leitura/escuta e na produção de textos — orais e escritos — do campo de atuação Práticas de estudos e pesquisas (Brasil, 2018). Nossa base teórica são os pressupostos sobre os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998, 2006; Street, 1984, 2014), as capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1995) e as capacidades socioemocionais e sociolinguageiras. A pesquisa tem base qualitativo-interpretativista, com duas fases bem definidas: na primeira, aconteceu a geração de dados, através de um questionário; e, na segunda, realizamos o tratamento dos dados. A análise dos dados fez ressaltar duas grandes noções: a das capacidades socioemocionais e a das capacidades sociolinguageiras. Os estudantes disseram ficar nervosos quando precisavam socializar a pesquisa em eventos e sentir dificuldades de entender o processo e a funcionalidade da pesquisa. Como resultado parcial, a análise evidencia que os estudantes chegam ao ensino médio com dificuldades para interagir no contexto acadêmico, mas que, com a intervenção, no ano seguinte, apresenta melhoria.

Palavras-chave: Letramento científico. Produção de texto. Aspectos sociolinguageiros. Ensino Médio. Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: We present the results of a study on scientific writing among students of integrated technical high school at the Instituto Federal do Ceará. We focused on the students' actions in different research activities in the area of electrochemistry and chemistry. We aim to understand

the challenges they face in reading/listening practices and producing texts – oral and written – in the field of study and research practices (Brasil, 2018). Our theoretical basis the assumptions about academic literacies (Lea; Street, 1998, 2006) and sociodiscursive interactionism (Bronckart, 2012, 2022). The research is qualitative-interpretative in nature, with two well-defined phases: the first involved data generation through a questionnaire; and the second involved data processing. Data analysis pointed to two major categories: socioemotional and sociolinguistic. We found nervousness when students need to socialize their research at events and difficulties with the process of knowledge about doing research. For this work, we will focus on the sociolinguistic category. As a partial result, the analysis shows that students need to become aware of the research process, develop skills with the construction of the research object and appropriate reference knowledge.

Keywords: Scientific literacy. Text production. Sociolinguistic. High school. Sociodiscursive interactionism.

INTRODUÇÃO

O Brasil avançou bastante nos estudos sobre letramento acadêmico no ensino superior. Mas, nos estudos sobre letramento científico² em escolas da Educação Básica, ainda precisamos avançar muito. Uma das possibilidades de progredir na discussão sobre esse tipo de letramento pode ter como ponto de partida a implementação, de fato, da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), a partir do campo de atuação Práticas de estudos e pesquisas.

Oficialmente, a BNCC traz o texto como centralidade do ensino de língua portuguesa; o gênero como instrumento utilizado na sala

2 Por questões didáticas, diferenciamos o termo letramento científico de letramento acadêmico. O letramento científico acontece na escola e o letramento acadêmico acontece na universidade. Isso nos permite verticalizar os estudos sobre cada espaço, a partir do contexto de produção dos gêneros de texto.

de aula; e ressalta os campos de atuação, onde emergem os textos, em contextos e com composição genérica diferentes (Leurquin, 2025). Dentre os campos de atuação propostos, “Práticas de estudos e pesquisas” pode ser um viés possível para pautarmos o letramento científico na Educação Básica.

Ao dar luz aos campos de atuação (artístico-literário, jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo de atuação da vida social e prática de estudos e pesquisas), a BNCC também permite convocar o letramento artístico-literário, o letramento jornalístico-midiático, o letramento para agir em práticas linguageiras da vida pública, o letramento para agir em vida social e o letramento-científico, porque é neles que acontecem as práticas de linguagem correspondentes, embora haja um descompasso entre o agir prescrito nos documentos e o agir real na sala de aula.

Esse descompasso parece ter sido vencido em países mais desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos, que nos anos 60 do século passado já apresentavam resultados de pesquisa sobre o nível de letramento nas escolas. Atualmente, a discussão sobre letramento científico na Educação Básica brasileira tem ganhado força e já mostra resultados, conforme observamos, por exemplo, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Neste documento, a pesquisa é percebida como um princípio pedagógico, reforçando que: “numa perspectiva pedagógica, significa compreendê-la como agente possibilitador de emancipação humana” (IFCE, 2018, p. 36).

Esse artigo tem o objetivo maior de apresentar resultados da pesquisa³ *A implementação dos Referenciais Curriculares Municipais e*

3 Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – FAIXA B – Grupos Consolidados

Estaduais para o ensino de Língua Portuguesa em Alagoas e no Ceará: os caminhos da BNCC para a educação básica e para a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal do Ceará e na Universidade Federal de Alagoas. O foco que demos ao letramento científico tem relação com a formação de jovens pesquisadores, e propomos que ele aconteça a partir do componente curricular língua portuguesa, tendo como base o ensino dos gêneros do campo de atuação Práticas de estudos e pesquisas. Focalizamos o eixo Produção de textos, a partir de gêneros científicos, em um contexto em que a disciplina Língua Portuguesa configura-se como espaço de formação de jovens pesquisadores.

A partir do nosso objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: discutir sobre os desafios enfrentados pelos bolsistas do Programa de Bolsas PIBIC — Jr CNPQ — contexto do Ensino Médio Integrado, no processo de letramento científico, quanto à capacidade socioemocional (Brasil, 2018); e analisar dificuldades relacionadas à capacidade de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004) apresentadas pelos estudantes no questionário aplicado e na prática da escrita de gêneros de texto do campo de atuação práticas de estudos e pesquisas.

O texto está organizado da seguinte maneira: temos uma Introdução; Os estudos dos letramentos na educação básica e profissional; Passos metodológicos; A compilação quantitativa dos dados; O que mostra a análise qualitativa dos dados; Considerações prévias e Referências bibliográficas.

OS ESTUDOS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Há muitos anos, a escola brasileira tem a cultura de realizar feiras de ciências, momento em que os estudantes apresentam suas pesquisas

realizadas na ou para a sala de aula. Da mesma forma, a didática do ensino de língua portuguesa permite que seja realizada a tarefa de apresentar em sala de aula resultados de trabalhos individuais ou em grupo como avaliação do processo de aprendizagem. No processo de letramento científico, o estudante ou o grupo de estudantes investiga o seu objeto de estudo, estuda os melhores dispositivos para gerar seus dados, organiza-os a partir dos seus objetivos, prepara a sua apresentação a partir de suas reflexões e das conclusões as quais ele chegou e, em formato de um gênero científico, apresenta-as aos seus pares. Mas, todo esse processo passa despercebido, porque ele não se torna um objeto de aprendizagem. Por essa razão, há um mito de que não existem pesquisas na Educação Básica.

Provavelmente motivadas pelo desenho do ensino e aprendizagem de língua portuguesa que orienta para o investimento na formação do jovem pesquisador, na perspectiva da educação científica (Brasil, 2017), observamos o aumento de eventos científicos voltados para este público. Acreditamos que o interesse pela formação do jovem pesquisador pode alcançar maior potencialidades se considerarmos o contexto do ensino médio integrado na educação profissional porque, nessa direção, há o investimento nos editais do PIBIC – Jr. (Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica Júnior) na esfera nacional e do PIBIC Jr. AF (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior Ações Afirmativas) no âmbito do IFCE, que garantem maior engajamento de professores e estudantes em atividades de pesquisa. Esse engajamento acentua a necessidade de formação dos envolvidos nessas práticas. Para isso, é salutar colocar em evidência os usos que fazemos da linguagem nessa prática social, considerando que um dos maiores desafios da escola

pública está voltado para a leitura e a produção de texto orais e escritos, em particular.

Algumas pesquisas têm sido realizadas para dar conta deste espaço de estudos, mas ainda precisamos avançar muito nessa direção. A exemplo, Silva e Ferreira (2020) discutem, a partir da voz dos estudantes, o processo de inserção deles nas várias práticas de letramento dentro do Ensino Médio Integrado (EMI). Os autores pretendem entender como participar de projeto de pesquisa, de projeto de extensão, apresentar trabalhos em eventos científicos destinado a este público, como o Congresso Norte e Nordeste de pesquisa e inovação (CONNEPI), a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE). Já Leite, Barbosa e Pereira (2019) discutem a intervenção didática no contexto da Iniciação Científica na produção do gênero resumo como forma de ampliar os letramentos acadêmicos.

Embora esses trabalhos utilizem o termo acadêmico como sinônimo de científico, colocam em evidência o verdadeiro espaço da pesquisa nas práticas de ensino e aprendizagem em diferentes áreas disciplinares e também contribuem para mostrar a importância do trabalho da escrita para além da escola.

De acordo com o EDITAL Nº 6/2025 PRPI/REITORIA-IFCE, o Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio tem por objetivos i) Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos e ii) Desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes. Este é um programa de iniciação científica vinculado ao CNPq. Cada instituição é responsável por realizar a seleção e distribuir as cotas de bolsa, podendo os professores indicar os bolsistas. No âmbito do IFCE,

este programa teve início em 2013, com o lançamento do edital, assim como acontece em outras instituições, a exemplo do IFRN. Mas, ele pode ser oferecido por universidades, por exemplo, que têm colégios de aplicação.

O IFCE – *campus* de Limoeiro do Norte, mesmo sem a oferta do Ensino Médio, inicialmente, passou a participar desses editais em 2013, já que estas bolsas também são contempladas pelos cursos técnicos concomitantemente ou subsequentes. No primeiro edital, o *campus* foi contemplado com 6 bolsas. Mas, com a chegada dos cursos do EMI, ampliaram o número de estudantes bolsistas para este nível de ensino, como podemos ver pelos números de bolsas ofertadas pelos dois últimos editais. No edital de 2023, o campus foi contemplado com 17 bolsas do PIBIC Jr. e com 06 bolsas do PIBIC Jr. AF no âmbito da própria instituição distribuídas entre os alunos dos cursos do EMI dos cursos de Química e Eletrotécnica. Já no ano de 2024, foram aprovados 13 projetos de pesquisa com bolsas do CNPq PIBIC Jr. e 09 bolsas do PIBIC AF. Os projetos estão inseridos nas diferentes áreas do conhecimento, com destaque para as áreas das ciências exatas e engenharias, sendo as ciências humanas menos presentes.

Outro fator importante a ser considerado no âmbito do Campus de Limoeiro é a abertura de outros editais para captar bolsas de pesquisas para os estudantes do ensino médio, como a realização da MOSLIPRO (Mostra Limoeirense de Projetos), que já está na sua oitava edição no ano de 2024. Por exemplo, no ano de 2023, na sua sétima edição, foram distribuídas 10 bolsas do CNPQ e 5 do IFCE para os estudantes; já na sua oitava edição, foram distribuídas 5 bolsas financiadas pelo IFCE.

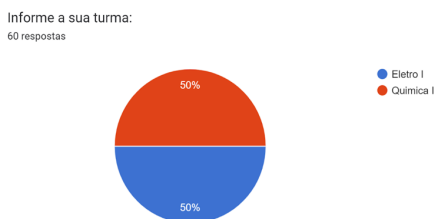
Essas bolsas têm fomentado o desenvolvimento de pesquisas e oportunizado aos estudantes participarem de eventos científicos nacionais e até internacionais, pois dessa forma também possibilita a dedicação desses estudantes no contexto da educação. Nossa pesquisa tem espaço nesse contexto e, para o seu desenvolvimento, seguimos os passos metodológicos que passamos a apresentar.

PASSOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa interventiva, cujo desenvolvimento contempla três momentos. O primeiro diz respeito à geração de dados. Ela aconteceu por meio da aplicação de um questionário aos estudantes dos primeiros e segundos anos do Curso Técnico integrado em Química e em Eletrotécnica. O questionário — no *google forms* — teve como objetivo gerar dados sobre as práticas de leitura e produção de trabalhos em contexto de atividades de pesquisa e extensão. O formulário foi enviado para os estudantes por meio do celular, pelo grupo da disciplina. Foi dado um prazo de 24h para eles responderem ao que pedimos. As perguntas eram abertas e fechadas.

Sessenta alunos de duas turmas dos primeiros anos e trinta e sete alunos de duas turmas de segundo ano, conforme mostra as Figuras 1 e a Figura 2.

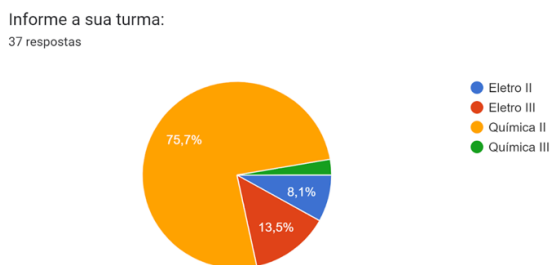
Figura 1 — Gráfico de análise quantitativa das respostas dos primeiros anos



Fonte: Curso Técnico integrado em Química e em Eletrotécnica.

Dos sessenta alunos, trinta são do Curso de Eletrotécnica e trinta do Curso de Química. Diferentemente da outra equipe, esta é composta por alunos das disciplinas Eletrotécnica II, Química II e Química III. São turmas com mais experiência no curso e certamente com mais experiência de práticas de letramentos científicos. Curiosamente, por alguma razão, a turma da disciplina Química II apresenta-se com maior número de participantes, conforme observamos na sequência.

Figura 2 — Gráfico de análise quantitativa das respostas dos segundos anos



Fonte: Curso Técnico integrado em Química e em Eletrotécnica.

No segundo momento, destacamos as principais dificuldades apresentadas, definidas pela recorrência constatada nas respostas dos estudantes. Essas dificuldades tiveram origem na etapa de participação deles nos projetos de pesquisa e nos eventos acadêmicos.

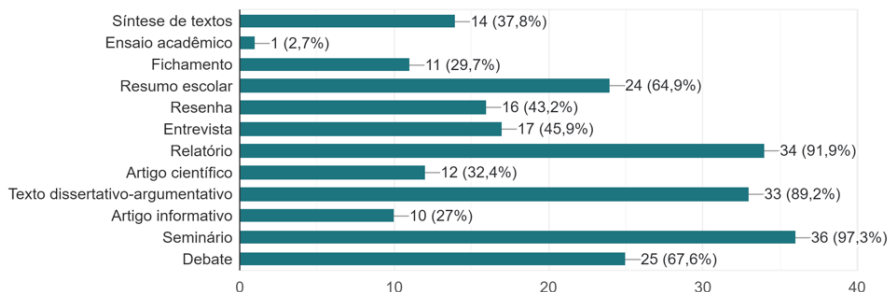
No terceiro momento, empreendemos na análise dos dados a partir de categorias que emergiram em sua análise. Destacamos, principalmente, os desafios que podem ser categorizados em capacidades de linguagem e capacidades socioemocionais. Para realizar as análises dos dados, por questões didáticas, procuramos realizar a interpretação e delimitação em grupos das respostas coletadas.

Portanto, listamos algumas opções de gêneros de textos do campo de atuação práticas de estudos e pesquisas e perguntamos

sobre a experiência em produzir gêneros de texto. Obtivemos as seguintes respostas:

Quais desses gêneros você já produziu no cotidiano escolar?

37 respostas



A pergunta sugeria que os alunos marcassem mais de uma opção⁴. A resposta dada mostra-nos que o processo de letramento científico pelo qual os estudantes do IFCE passam é bastante complexo e plural. Doze gêneros de texto foram os mais conhecidos (síntese de texto, ensaio acadêmico, fichamento, resumo escolar, resenha, entrevista, relatório, artigo científico, texto dissertativo-argumentativo, artigo informativo, seminário e debate). Dentre eles, três são gêneros orais (seminário, debate e entrevista), embora também possam ser planejados por escrito, e seis são gêneros escritos, também podendo ser apresentados oralmente (síntese de texto, ensaio acadêmico, fichamento, resumo escolar, resenha, relatório, artigo científico, texto dissertativo-argumentativo, artigo informativo); os três gêneros orais podem ser realizados individualmente.

4 A pluralidade na resposta dos estudantes está relacionada ao perfil do curso que os estudantes fazem. O núcleo comum é constituído essencialmente dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza. A parte diversificada integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos. O núcleo técnico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica.

Os três mais frequentemente lidos e produzidos são seminário, relatório e texto dissertativo-argumentativo, e o menos lido e produzido é ensaio acadêmico. Dos gêneros elencados, considerando o seu contexto de produção, quatro textos necessariamente precisam de leitura prévia para produzi-los (síntese do texto, fichamento, resumo e resenha).

Ter contato com os gêneros não implica ter capacidades socioemocionais e capacidade linguístico-discursivas. Por essa razão, mesmo com as respostas sinalizando que há uma variedade de gêneros no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que os institutos federais busquem uma política linguística que capacite/instrumentalize os estudantes a agir nesse campo de atuação das práticas de pesquisa e estudo.

Os dados gerados foram compilados, quantificados e analisados qualitativamente.

A COMPILAÇÃO QUANTITATIVA DOS DADOS

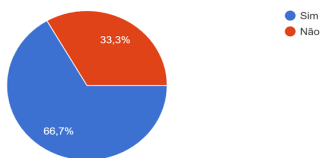
De acordo com Bronckart (2012), a linguagem tem papel central nas atividades humanas. E isso também apresenta interferência com a relação linguagem e desenvolvimento humano. Nossa pesquisa está completamente alinhada a essa perspectiva. A pesquisa aconteceu no contexto das práticas sociais dos alunos do ensino médio técnico integrado dos primeiros e segundos anos do curso integrado em química e dos primeiros e segundos anos do curso integrado em eletrotécnica. Observamos como os discentes estão envolvidos no contexto acadêmico e como se constituem enquanto sujeitos envolvidos em atividades que podem resultar na ampliação dos seus letramentos científicos.

Foi importante para nós entender a relação dos alunos com o contexto científico escolar para compreender seu desenvolvimento científico no período do Ensino Médio Integrado, buscando saber inicialmente sobre suas participações em atividades acadêmicas científicas no campus e o processo de escrita, informações presentes na figura 3 dos primeiros anos e na figura 4 dos segundos anos.

Ao perguntar aos estudantes do I ano sobre ter experiência com a escrita científica, constatamos que a maioria respondeu sim, o que implica entender que eles já estão inseridos em situação de letramentos científicos, embora o percentual de 33,3% ainda seja muito alto.

Figura 3 — Trabalhos escritos em atividades científicas – primeiros anos

Você já escreveu um trabalho de pesquisa para ser apresentado em um evento científico-acadêmico - por exemplo feira de ciências?
60 respostas



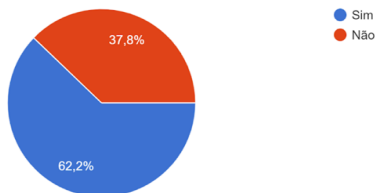
Fonte: Curso Técnico integrado em Química e em Eletrotécnica.

A resposta das turmas de segundo ano apresentou-se muito semelhante a das demais classes, como podemos ver na Figura 4. Mas, estranhamos haver o fato de o percentual diminuir em torno de 4% neste ano escolar, registrando aumento no percentual indicador de não experiência com gêneros do campo de atuação Práticas de estudos e pesquisas. O nosso questionamento é em direção a querer entender o que justificaria esse recuo.

Figura 4 — Trabalhos escritos em atividades científicas – segundos anos

Você já escreveu um trabalho de pesquisa para ser apresentado em um evento científico-acadêmico no IFCE ou fora?

37 respostas



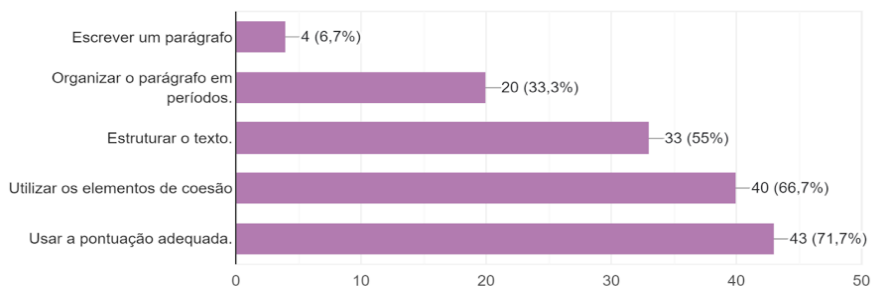
Fonte: Curso Técnico integrado em Química e em Eletrotécnica.

A fim de questionarmos sobre os desafios enfrentados no momento da escrita de gêneros do campo de atuação Práticas de Estudos e Pesquisas, elencamos os cinco principais desafios enfrentados pelos estudantes do primeiro ano, conforme vemos na figura que segue:

Figura 5 — Gráfico de desafios enfrentados para a escrita de trabalhos científicos – primeiros anos

Assinale as principais dificuldades encontradas no processo de escrita?

60 respostas



Fonte: Curso Técnico integrado em Química e em Eletrotécnica.

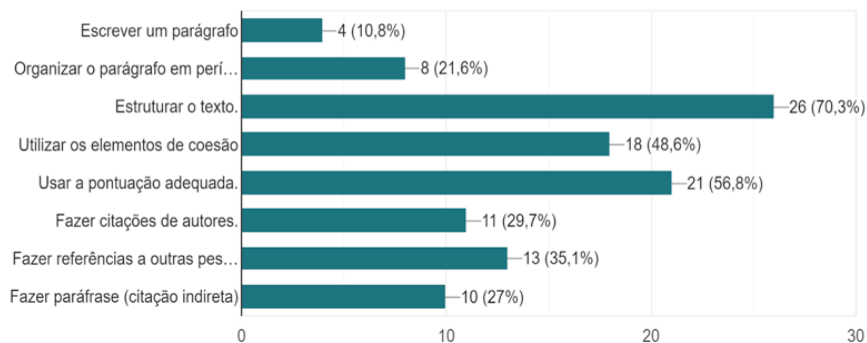
Conforme podemos constatar na figura 5, o maior desafio é o uso de pontuação (40%) e o menor é escrever um parágrafo (5%). Ao estabelecermos relações entre as dificuldades, as respostas do

questionário mostram uma progressão inquietante: não parece ser difícil escrever um parágrafo, isto é, organizar as ideias e fazer a progressão temática; porém, organizar o parágrafo em períodos parece ser mais complexo; estruturar o texto parece ser menos difícil que utilizar os elementos de coesão nominal e verbal; a principal dificuldade é usar a pontuação no texto. Chamou a nossa atenção o fato de o ensino de língua portuguesa ser, até então, centralizado em descrição de regras da gramática. Outro fato importante é não terem sido contemplados outros elementos que fazem parte do texto científico, a polifonia, através das citações, o plano geral do texto (que nos remete ao gênero de texto), os gráficos e as figuras, entre outros.

Nas respostas dos estudantes do segundo ano, são apresentados mais desafios, o que nos leva a compará-los e a questioná-los. Foram citadas as seguintes dificuldades: escrever um parágrafo, organizar os parágrafos em períodos, estruturar o texto, utilizar os elementos de coesão, usar a pontuação adequada, fazer citações de autores, fazer referências a outras pessoas e fazer paráfrases. As três maiores dificuldades são estruturar um texto, usar a pontuação adequada e utilizar os elementos de coesão (nominal e verbal). Fazer citações de autores, fazer referências a outras pessoas, fazer paráfrases aparecem como dificuldades com percentual bastante semelhante e também importante, comparados aos demais. Assim como os alunos de primeiro ano, os alunos de segundo ano também apresentam a escrita do parágrafo e a sua organização como ações difíceis, mas comparadas às demais ações, estas apresentam-se com menos grau de dificuldade, conforme podemos observar na figura 6.

Figura 6 — Desafios enfrentados para a escrita de trabalhos científicos – segundos anos

Assinale as principais dificuldades encontradas no processo de escrita da pesquisa científica
37 respostas



Essas dificuldades podem ser traduzidas em impedimentos, de acordo com Dolz (2010), e estão ligadas a desafios sociolinguageiros, que podem estar relacionados a capacidades de linguagem linguístico-discursivas e serem divididos em subcategorias, como a pontuação e a estruturação em nível textual, e a coesão na subcategoria sintática.

O QUE MOSTRA A ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Numa perspectiva qualitativa de análise dos dados, para este trabalho, destacamos os aspectos socioemocionais que serão analisados à luz de orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), acrescentando as nossas contribuições. As respostas contidas no quadro foram selecionadas aleatoriamente e elas fazem parte do conjunto de respostas dadas pelos estudantes e apontam para duas vertentes: capacidade socioemocional e capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva).

Quadro 1 — A capacidade socioemocional e as capacidades de linguagem

Capacidade socioemocional	Capacidades linguístico-discursivo e capacidade discursiva
<p>a) Além do nervosismo, a pressão do momento e também a dicção;</p> <p>b) Um pouco de nervosismo na hora. Vergonha</p> <p>c) Sinto grande dificuldade em me comunicar. d) Nervosismo</p> <p>e) O nervosismo afetou um pouco as minhas conversas com os convidados.</p>	<p>a) A estruturação da síntese do projeto</p> <p>b) Fazer as falas para a apresentação;</p> <p>c) Estudo do resumo científico;</p> <p>d) A dificuldade que encontrei foi conseguir repassar informações científicas e técnicas para uma linguagem mais simplificada.</p> <p>e) Eu tenho dificuldade na hora de fazer relações com outros trabalhos sem perder o foco no meu...</p> <p>f) Elaboração do diário de bordo;</p> <p>g) Tive dificuldade de explicar o projeto</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os aspectos das capacidades socioemocionais caracterizam-se pelo uso dos termos “nervosismo, vergonha e dificuldades”, todos diretamente relacionados ao sentimento do estudante diante da ação linguageira solicitada na sala de aula ou em situações de apresentação do trabalho realizado. Retornaremos a essa questão.

A segunda coluna do Quadro 1 mostra que os estudantes apresentaram dificuldades em produzir os gêneros de texto solicitados (síntese do projeto, apresentação oral, resumo e diário). Algumas dificuldades estão relacionadas à linguagem científica, outras estão relacionadas à polifonia teórica necessária e outras ao próprio plano geral do texto, tanto oral quanto escrito. Esse conjunto de informações mostra que há muito a avançar-se na sala de aula com relação a um letramento científico. Não basta apenas

fazer atividades utilizando gêneros de texto do campo de atuação e dizer que estamos no caminho do letramento, porque há uma outra questão importante: ensinar a funcionalidade dos gêneros nas práticas sociais. Os problemas apresentados ainda estão no nível muito basilar do processo de letramento. No Quadro 2, podemos visualizar as capacidades de linguagem com mais detalhes:

Quadro 2 — Comparação entre as capacidades de linguagem e as ações de letramento científico

Componentes do gênero a mobilizar	Capacidades de linguagem
a) O contexto de produção b) Os gêneros de texto / A organização do texto c) Aspectos textuais e sintáticos	a) Criar o projeto / Escrever o relatório (capacidade de ação) b) [...] fazer relações com outros trabalhos sem perder o foco no meu / Responder a algumas dúvidas que não tiver, ou não pensei, em aprofundar no projeto. [...] aprender a falar, etc... (capacidade discursiva) c) Utilizar os elementos de coesão. (capacidade linguístico-discursiva)

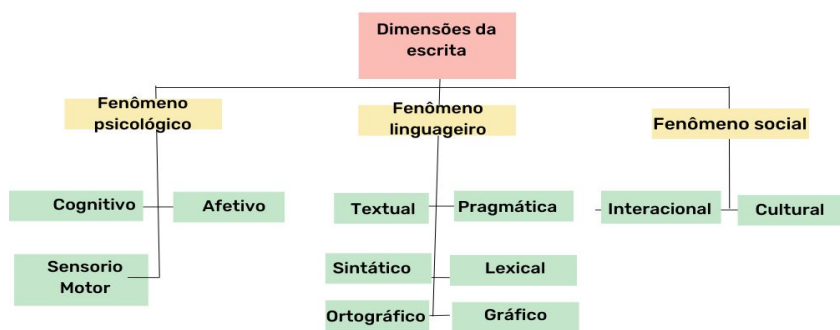
Fonte: elaborado pelas autoras

Numa visão mais macro, o Quadro 2 apresenta dois aspectos: por um lado, aspectos sobre o gênero de texto e, por outro, aspectos sobre as ações do processo de letramento científico. Na primeira coluna, há quatro referências à composição do texto e, na segunda coluna, cinco ações (criar o projeto, [...] fazer relações com outros trabalhos sem perder o foco no meu; responder algumas dúvidas, escrever relatório e utilizar elementos de coesão) inerentes ao processo de letramento. Trata-se de ações que também representam as dificuldades dos estudantes. Dentre elas, dois gêneros de texto do campo de atuação Práticas de Estudos e Pesquisas são citados: o relatório e o projeto de pesquisa; dificuldade

de apresentar oralmente o trabalho realizado; estabelecer relações entre os trabalhos realizados; responder aos questionamentos dos pares; aprender a falar e estabelecer as coesões necessárias no texto. Como podemos constatar, há dificuldades de várias ordens.

Na Figura 7, apresentamos as dimensões da escrita, representadas pelos fenômenos psicológico, linguístico e social. O fenômeno psicológico é constituído de aspectos cognitivo, afetivo e sensorio-motor; o fenômeno linguageiro compreende aspecto textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico e gráfico; e o fenômeno social, constituído de aspecto interacional e cultural, conforme o quadro que segue, proposto pela escola genebrina de didática de línguas:

Figura 7 — Dimensões da escrita



Fonte: Dolz, Gagnon; Decâncio, 2010.

Para propor a noção de capacidades socioemocionais, presença forte nos dados gerados em nossa pesquisa, alguns movimentos foram feitos: consideramos os estudos desenvolvidos sobre as capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004), as dimensões da escrita, conforme Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), e orientações da BNCC (Brasil, 2018) sobre o termo “capacidades socioemocionais”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), as capacidades de linguagem são “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Elas são segmentadas em três níveis: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

O termo capacidade socioemocional, trazido pela BNCC, remete a habilidades (práticas) que podem ser cognitivas ou socioemocionais. As capacidades socioemocionais estão presentes no discurso da BNCC, embora este documento não apresente os tipos e características específicas. Porém, considerando que essas capacidades estão relacionadas à emoção e entendendo que elas dizem respeito à capacidade de administrar as próprias emoções e de relacionar-se consigo e com os outros, podemos, a partir dos dados da nossa pesquisa, refletir sobre tipos possíveis de capacidades.

Em relação ao emocional, convocamos, preliminarmente, as perspectivas de Abed (2014). Ao tratar desse aspecto, a pesquisadora convoca as perspectivas teóricas de autores como Piaget, Vigotsky e Wallon. Ela destaca a importância das habilidades socioemocionais no processo de aprendizagem de forma intrínseca. Ao defender a centralidade do emocional, coloca-o no mesmo nível de importância das habilidades cognitivas e sociais. Abed (2014) diferencia, ainda, as noções de emoção e afetividade. Esta é considerada como um contexto mais abrangente, incluindo os sentimentos, sem estar, obrigatoriamente, atrelada a alterações corporais. Aquela é sempre acompanhada de alterações orgânicas como mímica facial, postura, gestos.

Nos dados dos estudantes, os aspectos socioemocionais caracterizam-se, sobretudo, pelo uso dos termos “nervosismo, vergonha e dificuldades”. Apesar de todos os termos estarem

diretamente relacionados ao sentimento do estudante diante da ação linguageira solicitada na sala de aula ou em situações de apresentação do trabalho realizado, há diferença entre eles, podendo destacar-se até mesmo pelo verbo que acompanha no seu uso. Mesmo que os termos estejam alinhados ao sentimento emoção, percebemos uma certa diferença entre os dois primeiros termos e o terceiro. Já os aspectos linguístico-discursivos dizem respeito a questões relacionadas ao gênero de texto, ao texto escrito ou apresentado oralmente.

Essa reflexão é relevante para entendermos as dificuldades particularmente apresentadas pelos estudantes em seu processo de letramento científico. Inicialmente, percebemos dois tipos de capacidades socioemocionais: por um lado, um aspecto de *autoconhecimento*, pois eles informaram sentir nervosismo, vergonha e dificuldade; mas, por outro lado, um aspecto relacionado a um *autocontrole*. Ora, se no autoconhecimento o estudante desenvolve capacidade de conhecer-se e entender suas próprias ações no mundo e seus limites, no **autocontrole** ele desenvolve capacidades para saber agir de maneira mais produtiva na sociedade, demonstrando controle em suas ações.

Mas, as capacidades socioemocionais, para nós, também convocam uma *tomada de consciência* dos papéis que assumimos na sociedade. Esses papéis estão articulados aos mundos sociosubjetivos (Bronckart, 2023) que permitem entender como vemos o mundo, como nos vemos no mundo e como nós nos relacionamos com o outro. Por isso, também são importantes as capacidades para participar da *interação didática*, ouvindo atentamente, posicionando-se, cooperando com os pares e com o

professor em sala de aula ou em situação que nos remeta à sala de aula. Isso é possível quando sabemos mobilizar uma *tomada de decisão*, que é a capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais.

Em nossos dados, mesmo que indiretamente, essas capacidades estão presentes, sendo as duas primeiras mais fortemente visíveis, conforme a fala dos estudantes, na primeira coluna do Quadro 1:

- a) Além do *nervosismo*, a pressão do momento e também a dicção;
- b) Um pouco de *nervosismo* na hora. *Vergonha*;
- c) Sinto grande *dificuldade* em me comunicar;
- d) *Nervosismo*;
- e) O *nervosismo* afetou um pouco as minhas conversas com os convidados.

O termo “nervosismo” consta em quatro das cinco falas. Ligado a ele, temos diretamente ou não o termo “interação didática”, nos itens “c” e “e”. No item “c”, o termo é apresentado pelo verbo “comunicar” e, no item “e”, ele é representado pelo substantivo no plural “conversas”. Nos itens “a” (Além do nervosismo, a pressão do momento e também a dicção) e “b” (Um pouco de nervosismo na hora. Vergonha), a relação acontece de forma indireta.

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Neste artigo, discutimos o letramento científico, a partir de uma pesquisa realizada em sala de aula de língua portuguesa, com discentes do Ensino Médio Integral do Instituto Federal do Ceará, do campus Limoeiro do Norte. Discutimos as dificuldades encontradas no processo desse letramento, com base nas respostas dadas ao questionário aplicado a estudantes sobre esse processo.

Nesse sentido, dois pontos sobressaíram: a necessidade de investir nas capacidades de linguagem e a necessidade de considerar as capacidades socioemocionais no processo de letramento científico. Elas, de certa forma, estão citadas na Base Nacional Comum Curricular, porém, foi necessário construirmos uma base mais sólida a partir dos dados da pesquisa para podermos indicar os tipos de capacidades socioemocionais apresentadas.

Os dados gerados durante a pesquisa mostram um interesse dos estudantes em participar das atividades, mas também revelam a necessidade de, urgentemente, fortalecer a discussão sobre o letramento científico no instituto. O IFCE pesquisado participa de programas de incentivo à formação do jovem pesquisador, mas pouco ainda faz nessa direção; a BNCC oficialmente foi implementada, mas, na prática, anda em passos lentos.

O campo de atuação Práticas de Estudos e Pesquisa pode ser o espaço para o investimento no letramento científico, mas ainda não foi compreendido como tal. Na prática, o estudante prepara as atividades, aprende os gêneros de texto desse campo de atuação, mas não existe uma relação dele com a sua funcionalidade na vida escolar do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-dicursivo*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Fábio Delano Carneiro, Celso Fraga da Fonseca, Fatiha Dechicha Parahyba, Juliana Alves Assis e Lena Lúcia Espindola Rodrigues Figueiredo. 2.ed. Fortaleza: Parole, 2023.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado*: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNCIO, Fabrice. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michel; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Silva Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

IFCE — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *Projeto Político-Pedagógico Institucional*. Fortaleza: IFCE, 2018. Disponível em: https://ifce.edu.br/proen/ensino/ppi-versao-final_0811018_.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. *Student writing in higher education*: an academic literacies approach. In: *Studies in higher education*, n. 2, v. 23, p. 157-172, jun., 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. *The “academic literacies” model*: theory and applications. In: *Theory into practice*, n. 4, v. 45, p. 368-377, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40071622>. Acesso em: 26 ago. 2010.

LEITE, Evandro Gonçalves; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes; PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Gêneros textuais acadêmicos na educação profissional técnica de nível médio*: uma experiência a partir do resumo científico. In: *Letras*, n. 58, v. 29, Santa Maria, p. 63-86, jan./jun., 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/35869/pdf_1. Acesso em: 10 mai. 2021.

LERNAN, A. T.; MANRIQUE, A. L. *Competências socioemocionais*: reflexão sobre o ensino e aprendizagem sob a ótica da conscienciosidade. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 2016, São Paulo. Anais, jul., 2016.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *O espaço da análise linguística/semiótica em documentos orientadores para a educação linguística na língua portuguesa*. In: *Delta*, n. 1, v. 41, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/fZzX95XXgyttSCJvdPT8Dff/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, Meire Celedônio da; FERREIRA, G.G. *Letramento acadêmico no ensino médio integrado*: uma avaliação dos discentes sobre a experiência de iniciação à pesquisa. In: *Revista Querubim*, v. 2, p. 77-88, 2021.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



ARTIGO/DOSSIÊ

O HABEAS CORPUS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: LETRAMENTO JURÍDICO E CIDADANIA¹

LUCIANE STURM
MARCOS MENDES LISOT MARTHOS GASPERONI
MARIA TERESA TEDESCO

Luciane Sturm

Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal do RS-UFRGS.

Professora titular da Universidade de Passo Fundo – UPF. Pesquisadora do Grupo Linguagens, letramento, formação de professores e inovação metodológica e do Grupo Pesquisa sobre Ensino de Literatura.

Membro do Grupo de Trabalho ANPOLL Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada – EAPLA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2133499929455953>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9007-748X>.

Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni

Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3121148817678388>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-8766-5046>.

E-mail: lisotgasperoni@gmail.com.

¹ Título em língua inglesa: *Legal literacy and citizenship: the habeas corpus in portuguese language teaching through the lens of socio-discursive interactionism.*

Maria Teresa Tedesco

Pós-Doutora em Linguística, pela Universidade de Colônia, Alemanha.

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.

Coordenadora do Grupo de Trabalho ANPOLL EAPLA – Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada.

Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA – Interação Texto e Gramática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395940520777127>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6130-9517>.

E-mail: teresatedesco@uol.com.br.

Resumo: Este artigo discute a introdução do letramento jurídico no Ensino Médio por meio do ensino do gênero textual Habeas Corpus (HC), a partir do referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e do Modelo Didático de Gênero (MDG). De natureza qualitativa, bibliográfica e documental, o estudo tem como objetivo apresentar fundamentos e resultados de investigação que culminaram na elaboração de um MDG do HC, tendo em vista sua relevância social e jurídica, bem como suas potencialidades pedagógicas na formação dos estudantes da escola básica, ciclo final. A pesquisa apoia-se na necessidade de promover práticas de ensino de língua portuguesa emancipadoras e contextualizadas que articulem os direitos civis e humanos à formação linguística e cidadã dos estudantes. Como procedimentos metodológicos, foram analisados três HC autênticos, utilizando a perspectiva da Arquitetura Textual, além da sistematização das capacidades de linguagem envolvidas nesse gênero. Os resultados evidenciam as potencialidades da abordagem de ensino a partir de gêneros, assim como o MDG como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da linguagem, além de possibilitar e de auxiliar a construção de sequências didáticas sensíveis às demandas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: Letramento jurídico. Ensino de gêneros. Habeas corpus. Modelo didático de gênero. Cidadania.

Abstract: This paper discusses the introduction of legal literacy in Brazilian secondary education through the teaching of the Habeas Corpus (HC) textual genre, grounded in the theoretical-methodological framework of Socio-Discursive Interactionism and the Genre Didactic Model (GDM). With a qualitative, bibliographic, and documental nature, the study aims to present the foundations and outcomes of an investigation that culminated in the development of a GDM for the HC genre, considering its social and legal relevance as well as its pedagogical potential. The research is justified by the need to foster emancipatory and contextualized Portuguese language teaching practices that integrate civil and human rights into students' linguistic and civic formation. Methodologically, three authentic HC texts were analyzed using the perspective of Textual Architecture, alongside the systematization of the language capacities mobilized in this genre. The results highlight the potential of genre-based teaching approaches and of the GDM as a pedagogical tool for language development, while also supporting the design of didactic sequences that are responsive to contemporary social challenges.

Keywords: Legal literacy. Genre-based teaching. Habeas corpus. Genre didactic model. Citizenship.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), apesar de ter e de gerar muitas controvérsias, traz como um dos princípios a necessidade de preparação do estudante para a atuação na vida pública, aspecto crucial da educação, especialmente considerando o papel fundamental que os cidadãos desempenham na sociedade democrática. Esse princípio está materializado em, pelo menos, duas

das dez competências gerais relativas à formação dos estudantes ao longo da escolaridade básica, a saber: competência geral 6: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; competência geral 7: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Alinhados a essa perspectiva de ampliação do espectro de gêneros a serem oferecidos aos estudantes na formação básica, não só nas aulas de língua portuguesa, mas nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular oferecida nos anos finais, Tussi (2020), Sturm, Comunello e Noschang (2022) e Gasperoni (2023) argumentam em favor da introdução ao conhecimento jurídico, ou seja, de gêneros de texto dessa área, ainda no Ensino Médio (EM). Essa perspectiva possibilita que os estudantes apropriem-se desses gêneros e ampliem seus letramentos, o que lhes poderá proporcionar maior atuação na vida cidadã. Em contrapartida, o senso comum afirma que os gêneros jurídicos são aprendidos e produzidos somente por aqueles que os utilizarão na profissão, como os advogados. O mundo jurídico, por seu turno, é composto por fatos da vida cotidiana que, quando analisados como relevantes, são normatizados e passam a ser considerados fatos jurídicos.

Nesse conjunto, a linguagem, em específico a verbal, é necessária e primordial à esfera de atividade do Direito, que está, intrinsecamente, a ela ligada. Logo, a língua é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, pois ela não existe senão em razão de um tipo de contrato social estabelecido entre os membros da comunidade.

Nossa premissa é que a falta de conhecimento dos gêneros jurídicos — o conjunto de textos que objetivam regular as relações entre pessoas, empresas e instituições, assim como estabelecer direitos, deveres, normas e procedimentos legais — pode comprometer determinadas práticas sociais dos indivíduos e, portanto, afetar sua vida cidadã. É fato em nossas vidas que todos somos frequentemente confrontados com questões legais no dia a dia, como, por exemplo, assinatura de contratos, participação em editais, escrita de petições, atas etc. Desde questões simples até as mais complexas que envolvem os direitos humanos.

Considerando esse contexto, este estudo, de natureza qualitativa, situado no âmbito da Linguística Aplicada e que dialoga com a área da Sociologia e do Direito, parte do pressuposto de que a disciplina de Língua Portuguesa tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento da cidadania dos jovens, já que é — não a única — fortemente responsável pela consolidação de seus letramentos. Partimos da premissa de que, por meio das práticas de linguagem situadas e diversas, os estudantes serão capazes de apropriar-se de conhecimentos em todas as áreas, protagonizando ações concretas e, portanto, atuando na vida pública.

O pressuposto deste trabalho, apoiado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da corrente genebrina e da brasileira,

que é a iniciação do letramento jurídico (LJ) no EM, de forma significativa, contribuirá para o aprimoramento das capacidades de linguagem (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004; Cristóvão, 2013), desenvolvendo os letramentos dos estudantes e ampliando as possibilidades de exercício da cidadania desses indivíduos. A linguagem é compreendida como um instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos humanos, o que significa que ela não é reduzida à condição de instrumento de expressão de sentimentos, de pensamentos, de emoções e de conhecimentos, e sim concebida como meio de fundação e de organização desses processos (Bronckart, 2006). Já a língua é concebida como uma atividade interativa, social e formadora. A escola, por seu turno, é compreendida como um espaço que deve promover a reflexão, a discussão e as ações sociais que envolvam as linguagens e demais áreas, como foco no protagonismo dos jovens.

A escola, dessa forma, assegura o conhecimento e a apropriação sobre os direitos civis, os direitos humanos e as liberdades individuais das pessoas, o que garantirá o exercício da cidadania na fase adulta. Esse exercício, também, é entendido como fundamental na construção da própria humanidade (Gomes, 2016).

O mundo jurídico, por seu turno, é composto por fatos da vida cotidiana que, quando analisados como relevantes, são normatizados e passam a ser considerados fatos jurídicos. A linguagem, em específico a verbal, é necessária e primordial à esfera de atividade do direito, que está intrinsecamente ligado a ela. Portanto, defender os direitos humanos e promover a cidadania são formas de garantir a dignidade e a integridade das pessoas diante da atuação do Estado e de todo o aparato de poder. Isso garante um

equilíbrio entre os direitos e os deveres dos cidadãos na sociedade, o que inclui o combate ao preconceito e à discriminação, a proteção das populações vulneráveis e a exigência de serviços básicos e de assistência por parte do poder público (Ministério Público/Santa Catarina)², sendo a liberdade um dos valores mais essenciais da e para a humanidade.

Como cidadãos, sabemos que existem situações em que o Estado ou as entidades privadas, sem autorização judicial ou flagrante delito, infringem ou restringem o direito de ir e vir dos cidadãos, conforme a Constituição Federal do Brasil (1988). Neste estudo, argumentamos que essas temáticas devem estar presentes na escola de forma transversal e interdisciplinar. Por isso, a disciplina de Língua Portuguesa constitui-se como um espaço ideal para articular o LJ às demais disciplinas curriculares, bem como aos itinerários formativos.

Não podemos desconsiderar, contudo, que a introdução do LJ e o uso de gêneros jurídicos (GJ) no EM demandarão do professor conhecimentos que vão além das questões básicas, das metodológicas e de conteúdo, com as quais ele já está habituado. Será necessário que o professor aproprie-se de GJ, considerados pertinentes para esse trabalho inicial com os estudantes de EM. Além disso, aspectos metodológicos deverão ser redimensionados.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre o gênero *Habeas Corpus* (HC), instrumento jurídico atrelado às questões das liberdades individuais e de direitos civis dos cidadãos (Sturm, Comunello, Noschang; 2022). Em especial, o gênero em tela destaca-se por não demandar a obrigatoriedade de um advogado para sua redação e uso, fator que

2 Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/areas-de-atuacao/direitos-humanos-e-cidadania>.

aumenta sua potencialidade no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos jovens em plena ampliação de seus letramentos.

Objetiva-se, com este estudo, contribuir, em especial, com os professores de Língua Portuguesa que desejam conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre o LJ, apropriando-se do gênero HC para planejamentos didáticos. Para além dessa apropriação, o nosso desejo é que o LJ seja introduzido aos jovens do EM como forma de auxiliar no desenvolvimento integral desses estudantes e de sua atuação como cidadãos.

DA DISCUSSÃO À SISTEMATIZAÇÃO E AO ENSINO DO HABEAS CORPUS

Nesta seção, a fim de contextualizar todo o processo de pesquisa, destacamos os dois estudos que originaram o MDG do Habeas Corpus. Sturm, Comunello e Noschang (2022) trazem uma reflexão teórica e interdisciplinar, construída a partir da Linguística Aplicada e do Direito, com base ISD, que entende a linguagem como ação social e instrumento fundamental no desenvolvimento humano. As autoras propõem a inclusão do ensino de gêneros jurídicos (GJs), especialmente o HC, no currículo do EM como estratégia de promoção do letramento jurídico e, conseqüentemente, da cidadania. Essa proposta é sustentada por aportes legais e teóricos que apontam para a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento jurídico como forma de efetivar direitos humanos.

O argumento central defende que, embora o HC seja uma ação constitucional acessível a qualquer cidadão, sua formulação exige domínio de linguagem jurídica específica, o que limita seu uso por pessoas leigas. Assim, conhecer, entender e aprender a escrever um HC nas escolas permitiria aos jovens compreenderem e apropriarem-

se desse instrumento legal, promovendo o empoderamento e a participação ativa na sociedade. A escola, como agência de letramento, teria papel fundamental nesse processo, auxiliando na superação das barreiras linguísticas que distanciam os indivíduos dos seus direitos.

Por fim, o estudo enfatiza a utilização do modelo de sequência didática como estratégia pedagógica para o desenvolvimento dessas capacidades linguísticas. Essa abordagem, sustentada no ISD, permitiria aos estudantes integrarem o conhecimento jurídico às suas vivências sociais, promovendo uma aprendizagem significativa e o fortalecimento da cidadania. As autoras ressaltam que conhecer e compreender os direitos não deve ser privilégio de poucos, mas uma condição essencial para o exercício pleno da vida democrática.

A partir das reflexões de Sturm, Comunello e Noschang (2022), Gasperoni³ (2023), seguindo o mesmo aporte teórico interacionista sociodiscursivo, desenvolveu uma pesquisa de intervenção, cujo objetivo foi ensinar o gênero HC para uma turma de 3º ano do EM, de uma escola no interior do RS. Além de efetivamente aprender a escrita de um HC, a partir do projeto que teve como tema “Prisões injustas e racismo no Brasil”, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir aspectos polêmicos que envolvem a discriminação social, o racismo, o direito à defesa e à liberdade individual no contexto brasileiro, além de conhecer a Constituição Brasileira.

A pesquisa envolveu o planejamento de uma complexa sequência didática (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004), na qual o HC foi o gênero articulador principal. Os resultados deste estudo evidenciam uma significativa contribuição para os estudantes, uma vez que a

3 Notícia sobre o projeto de Gasperoni (2023): <https://www.upf.br/noticia/print/62111>.

proposta promoveu práticas de linguagem conectadas à realidade social de nosso país. Além disso, a pesquisa traz, de forma detalhada, procedimentos metodológicos e conteúdos fundamentais para que outros educadores possam desenvolver projetos dessa natureza em suas turmas. Mas, afinal, por que introduzir o letramento jurídico no EM, por meio do gênero HC?

O HABEAS CORPUS: O QUE, POR QUE E PARA QUEM

É possível e totalmente aceitável que surjam questionamentos sobre o porquê da proposta de se ensinar o gênero HC no EM. Afinal, quem realmente tem permissão ou está em condições para tal? Que validade terá um HC escrito por um cidadão comum? Não seria o advogado, bacharel em Direito, o profissional apto e responsável pela redação de um HC?

De acordo com a legislação nacional atual, Sturm, Comunello e Noschang (2022) e Gasperoni (2023) apontam que o Habeas Corpus⁴ caracteriza-se como um gênero textual jurídico de caráter constitucional que visa a proteger o direito fundamental de locomoção dos indivíduos. O HC destaca-se como um instrumento legal, que pode ser utilizado por qualquer pessoa, inclusive sem a necessidade de um advogado, o que o torna um importante meio de acesso à justiça. Existem dois tipos de HC: o preventivo, para

4 O habeas corpus é chamado de remédio constitucional previsto no artigo 5º, inciso LXVIII, da Constituição Federal de 1988. É um instrumento jurídico que atua como salvaguarda da liberdade pessoal, assegurando que ninguém seja mantido preso ilegalmente ou tenha sua liberdade de locomoção ameaçada por abuso de poder ou ato ilegal. Além de sua previsão constitucional, o “habeas corpus” é disciplinado nos artigos 647 a 667 do Código de Processo Penal (CPP), que detalham suas hipóteses de cabimento e os procedimentos para sua impetração. Seu nome, que em latim significa “que tenhas o corpo”, reflete sua essência de assegurar o direito fundamental à liberdade, sendo, portanto, um pilar do Estado Democrático de Direito e da proteção de garantias individuais. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/habeas-corpus>.

situações de ameaça de prisão injusta; e o repressivo, para casos em que a prisão injusta já ocorreu. No HC preventivo, o pedido é pelo salvo-conduto, enquanto no repressivo, o pedido é pelo alvará de soltura, conforme descrito pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), em 2021.

Como sabemos, o Direito regula as relações intersubjetivas, sendo sempre uma mediação de caráter deontológico, da ordem do dever. Além da necessidade de conhecimentos legais formais para a escrita, o HC exige conhecimento mínimo da linguagem jurídica e de sua estrutura textual específica, o que, muitas vezes, dificulta sua efetiva utilização por cidadãos leigos. O discurso jurídico tem como característica de linguagem uma manifestação sintagmática, cuja organização, levada em consideração, é a que compreende, além das unidades frásicas (lexemas, sintagmas, enunciados), as unidades transfrásticas (parágrafos, capítulos ou, enfim, discursos-ocorrências), numa organização que se distancia dos textos mais cotidianos.

Os autores destacam que o Habeas Corpus pode ser redigido até mesmo de próprio punho e em qualquer tipo de papel, desde que contenha elementos essenciais, como o órgão competente, a identificação do paciente e do impetrante, a descrição dos fatos e a assinatura. No entanto, essa suposta informalidade esconde desafios práticos, uma vez que o domínio de vocabulário técnico ainda é uma barreira para muitos. Termos como “impetrante”, “paciente” ou “coação ilegal”, por exemplo, dificultam sua apropriação por quem não tem familiaridade com o discurso jurídico.

Portanto, podemos afirmar que o HC, definido como “remédio jurídico”, pode e deve ser amplamente conhecido por todos os cidadãos, a fim de ser utilizado para proteger o direito de ir e vir ou

daqueles que sentem que esse direito encontra-se ameaçado. É um dos pilares fundamentais do sistema jurídico em muitos países ao redor do mundo, o qual garante a proteção dos direitos individuais e a liberdade pessoal dos cidadãos.

Diante disso, reforçamos o argumento de que o ensino do gênero HC nas escolas pode não apenas familiarizar os estudantes com seus direitos, mas também capacitá-los a utilizar esse instrumento de forma consciente e eficaz. Ancorados no ISD, conhecido como a ciência do humano, entendemos que, por meio do letramento jurídico, especialmente com o apoio de sequências didáticas, o professor de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, como Sociologia, Filosofia e História, possam oportunizar aos jovens o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, fortalecendo sua cidadania e autonomia frente às práticas sociais e legais. Essa perspectiva de ensino também contribui para que os estudantes estabeleçam relações de seus aprendizados com as práticas sociais de linguagens da vida real, além de favorecer o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial, ODS 4 – Educação de Qualidade, ODS 10 – Redução das Desigualdades, ODS 17 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

Tais argumentos também reforçam e justificam a investigação sobre o gênero em questão. Com base nesse trabalho de análise de três textos representativos do HC, foi possível entender a sua estrutura e proceder com a sistematização dos itens ensináveis com a construção de um Modelo Didático de Gênero. Tal MDG pode servir de apoio à criação de projetos e de sequências didáticas que tenham como finalidade promover uma introdução do LJ por meio da apropriação do HC em diferentes contextos escolares. Portanto,

qual a base teórica utilizada para a investigação do HC como gênero textual e quais textos foram utilizados para isso?

ARTICULAÇÕES ENTRE O TEXTO EMPÍRICO E O GÊNERO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DO ISD

Os estudos de Bronckart (2009) e Alonso-Fourcade e Bronckart (2007) consideram o texto como produto de uma ação verbal situada. Para Muniz-Oliveira (2013), essa abordagem fundamenta-se na conexão entre o texto e o contexto de produção, sendo mediada pelas condições sociais e discursivas que influenciam o agir linguístico. Diferente das classificações tipológicas tradicionais, que tendem a restringir os textos a categorias homogêneas e estáticas, o ISD promove uma visão dinâmica e sensível às variações contextuais, articulando a ideia de gêneros como formas históricas e sociais que moldam e são moldadas pelos textos.

Nessa perspectiva, texto empírico é concebido como resultado direto do agir de linguagem realizado por um agente no âmbito das atividades coletivas de uma formação sociodiscursiva. Tal definição coloca o texto em uma posição de dependência em relação ao contexto de produção, destacando que a organização linguística do texto é sensível às condições sociais, culturais e históricas em que é produzido. Essa perspectiva permite compreender o texto como um produto único, caracterizado pela diversidade linguística e pela influência dos parâmetros contextuais.

As operações psicológicas envolvidas nesse processo de produção textual refletem a articulação entre o contexto e as estruturas cognitivas do agente. Conforme Muniz-Oliveira (2013) menciona, essa articulação transforma os conhecimentos anteriores

do indivíduo em conteúdos temáticos organizados dentro da linearidade do texto, respeitando as semânticas e a sintaxe da língua utilizada. Pequenas alterações nos parâmetros situacionais podem afetar significativamente a composição linguística do texto, tornando cada obra singular.

Diante disso, no âmbito do ISD, os gêneros ocupam um papel central na interpretação e na produção dos textos empíricos. Bronckart (2006) define os gêneros como produtos de configurações de escolhas linguísticas possíveis, estabilizadas historicamente pelo uso. Essas formas mais ou menos estáveis permitem que os agentes adaptem os textos às atividades sociais, aos meios comunicativos e aos desafios impostos por contextos específicos. Nesse sentido, os gêneros são ferramentas simbólicas que, ao serem apropriadas pelos indivíduos, tornam-se instrumentos eficazes para o agir no mundo.

Para Dolz e Schneuwly (2004), ensinar um gênero significa permitir que os indivíduos mobilizem diferentes capacidades de linguagem, essenciais para a leitura, escrita e interpretação dos textos.

Daí advém a importância de compreender-se a relação entre o texto empírico e os gêneros, a qual é marcada por uma interação contínua. Enquanto os textos empíricos são produtos das ações verbais situadas dos agentes, os gêneros fornecem o quadro de referência para essas ações. Schneuwly (2004) afirma que, no processo de desenvolvimento individual, a exposição a diferentes atividades sociais possibilita a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas necessários para sua utilização. Esse aprendizado torna os gêneros ferramentas úteis para o agir linguístico.

Machado e Cristóvão (2006) complementam essa perspectiva ao indicar que os gêneros só se tornam instrumentos verdadeiros

quando os sujeitos os consideram relevantes para suas interações no mundo. Essa apropriação gera uma constante renovação das formas genéricas, permitindo que os gêneros sejam adaptados às demandas sociais e comunicativas de cada contexto. Assim, os textos empíricos, embora únicos, continuam a dialogar com as formas estabilizadas dos gêneros.

Considerando o propósito de investigação do gênero HC, compreender a proposta do ISD para a análise de textos tornou-se peça-chave para a construção do MDG. Essa proposta fundamenta-se na concepção da linguagem como forma de ação social, paradigma teórico que considera que todo texto é produto de práticas comunicativas situadas historicamente e socialmente determinadas e marcadas por intencionalidades específicas (Bronckart, 2006). Assim, a análise textual deve ser feita a partir da observação das condições de produção do texto, das estruturas internas que o compõem e dos mecanismos que garantem sua coerência e sua articulação com o contexto social.

Segundo Muniz-Oliveira (2013), o modelo de análise textual do ISD opera com uma visão tridimensional do texto, composta pela infraestrutura textual, pelos mecanismos de textualização e pelos elementos enunciativos que juntos permitem uma análise profunda e detalhada dos textos. Esse modelo destaca-se pelo foco na arquitetura textual e nos mecanismos linguístico-discursivos que sustentam a coerência e a funcionalidade do texto. A infraestrutura textual refere-se ao nível organizacional mais profundo de um texto e é composta por dois elementos principais: o plano geral e os tipos de discurso.

O plano geral diz respeito à organização do conteúdo temático do texto. Como exemplo, podem ser citados os artigos científicos,

os quais apresentam um plano geral comum, dependendo da área de conhecimento. Em geral, possuem uma estrutura composta por introdução, pressupostos teóricos, metodologia, resultados das análises e conclusões. Cada seção tem objetivos específicos e contribui para a coerência global do texto.

Os tipos de discurso, conforme Bronckart (2006), são configurações particulares de unidades e estruturas linguísticas que exprimem simbolicamente os mundos discursivos. Eles indicam a relação do texto com o contexto e são fundamentais para a produção de qualquer enunciado. Bronckart (2009) identifica quatro tipos principais de discurso: 1) Narração: focado na atitude de locução do narrar; 2) Relato interativo: similar à narração, mas com interação explícita; 3) Discurso teórico: relacionado à exposição de ideias ou conceitos; 4) Discurso interativo: focado na troca dialógica de informações.

Esses tipos de discurso são compostos por sequências (narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, entre outras) que se organizam em orações e podem ser elaboradas por esquematizações ou scripts.

Os mecanismos de textualização e enunciativos são responsáveis por assegurar a coerência linear e pragmática dos textos e dividem-se em diferentes subconjuntos. Os mecanismos de textualização garantem a coerência temática e linear do texto, utilizando recursos que marcam articulações hierárquicas, temporais e espaciais. Entre os principais estão: 1) Mecanismos de conexão: organizadores textuais que marcam a progressão temática (ex.: “portanto”, “durante”); 2) Mecanismos de coesão nominal: introduzem novos temas ou personagens e garantem sua retomada no texto; 3) Mecanismos de coesão verbal: asseguram a organização temporal e hierárquica utilizando tempos verbais.

No nível enunciativo, são analisados os elementos que esclarecem as instâncias que assumem o enunciado do texto e tornam explícitas as diversas avaliações. Essas avaliações podem ser realizadas por meio de modalidades, como: 1) Modalizações lógicas: avaliam condições de verdade (ex.: “é necessário que”); 2) Modalizações deônticas: relacionam-se ao domínio de obrigação ou conformidade com normas (ex.: “deve haver”); Modalizações apreciativas: expressam julgamentos subjetivos (ex.: “infelizmente”). Machado e Bronckart (2009) também identificaram modalizadores subjetivos, como verbos auxiliares (“querer”, “tentar”), que explicitam intenções, restrições e capacidades do actante.

Fica evidente que o modelo de análise de texto diferenciado, proposto por Bronckart (2009), fundamentado no conceito de arquitetura textual, transcende a simples estrutura formal e busca compreender os textos como ações linguísticas, inseridas em práticas sociais específicas. A partir dessa perspectiva, o texto é visto como um reflexo e um instrumento de práticas sociais, sendo capaz de revelar a identidade do sujeito que produziu o texto, suas intenções e os efeitos que busca causar. O autor destaca que essa análise não apenas identifica os elementos estruturais dos textos, mas também considera as condições de produção e os aspectos discursivos que atravessam a linguagem.

AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM COMO FUNDAMENTOS PARA O USO DO MDG

A proposta de ensino centrada nos gêneros textuais demanda uma compreensão ampla da linguagem enquanto prática social situada. Com base nas múltiplas funções que o Modelo Didático de Gênero (MDG) pode assumir dentro do quadro teórico do ISD,

a descrição das capacidades de linguagem (CL) como fundamento conceitual central à sua aplicação faz-se necessária. O MDG não constitui apenas um instrumento didático, mas materializa os princípios do ISD ao articular os gêneros textuais às capacidades mobilizadas pelos sujeitos para agir discursivamente em contextos sociais diversos.

Essa articulação é particularmente relevante quando se considera que os objetivos atribuídos ao MDG variam conforme os fins da prática pedagógica. Seja como referencial para a avaliação de experiências de letramento, seja como instrumento de análise do desempenho discursivo dos alunos ou base para o planejamento de sequências didáticas, o MDG pressupõe uma compreensão precisa das CL implicadas em cada gênero trabalhado. Assim, a explicitação dessas capacidades — compreendidas como recursos mentais e discursivos organizados em níveis distintos (ação, discursivo, linguístico) — torna-se imprescindível para fundamentar teoricamente nosso estudo.

As CL foram ampliadas e os estudos desse paradigma foram evoluindo e, atualmente, são cinco. Isso reflete a necessidade de considerar-se, no ensino de línguas, as múltiplas formas de construção de sentido que extrapolam o verbal, bem como os processos de atribuição de significados que os sujeitos realizam em contextos sociais diversos. Assim, é pertinente que, ao construir-se um MDG, esse esteja ancorado em uma compreensão abrangente dessas cinco CL. Com base em Cristóvão (2013), Magalhães e Cristóvão (2018) e Cristóvão e Barros (2024), o Quadro 1 sintetiza a descrição dessas CL.

Tabela 1: Capacidades de Linguagem

Capacidades de Linguagem	Descrição
Capacidades de ação (CA)	Referem-se à compreensão e adequação à situação de comunicação, incluindo os participantes, propósitos, suportes e normas sociais envolvidas.
Capacidades discursivas (CD)	Dizem respeito à organização global do texto segundo o gênero, contemplando sua estrutura composicional e os efeitos de sentido esperados.
Capacidades linguístico-discursivas (CLD)	Envolvem os recursos linguísticos e textuais mobilizados para garantir coesão, coerência, progressão temática e posicionamento enunciativo.
Capacidades multissemióticas (CMS)	Referem-se à articulação de diferentes modos semióticos (imagem, som, cor, movimento etc.) na construção de sentido, especialmente em textos multimodais.
Capacidades de significação (CS)	Dizem respeito aos processos de atribuição de sentido realizados pelos sujeitos, considerando suas experiências, valores e posicionamentos sociais.

Fonte: Os autores (2025).

No entender de Mello (2010), os fatos da vida cotidiana geram direitos, deveres, pretensões, obrigações e efeitos jurídicos e, enfim, passam a ter efeito vinculante da conduta humana. No discurso jurídico, há uma dupla isotopia discursiva, ou seja, dois planos de sentidos principais: o discurso legislativo e o discurso referencial. O discurso legislativo é composto de enunciados performativos e normativos. Bittar (2009) divide o discurso jurídico em quatro tipos, a saber: A) discurso normativo; B) discurso burocrático; C) discurso decisório; e D) discurso científico. Cada um deles constitui uma microssemiótica em particular da textura jurídica e, também, uma função jurídica-discursiva preponderante e modalidades distintas. Essa visão se coaduna ao proposto, de forma mais ampla, por Bronckart.

A seguir, apresentamos o MDG, resultado da investigação. Esse está fundamentado nas CL e no ISD como um todo e orientado para o desenvolvimento do planejamento de práticas de ensino contextualizadas, críticas e inclusivas.

O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO HABEAS CORPUS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTO

Com base em De Pietro e Schneuwly (2006) e Machado e Cristovão (2006), o MDG é um instrumento pedagógico essencial, desenvolvido no quadro teórico do ISD. Professores e estudiosos da área têm construído esse instrumento a partir do desmembramento analítico de diferentes gêneros de texto. Esse processo permite a identificação criteriosa de elementos relevantes para o ensino — os itens ensináveis, que abrangem não apenas aspectos formais do texto, mas também fatores histórico-sociais que influenciam sua produção e circulação (Souza; Stutz, 2013). Essa análise detalhada torna possível ao docente reconhecer, selecionar e transpor didaticamente elementos considerados ensináveis, orientando a elaboração de sequências didáticas, como, por exemplo, o trabalho de Gasperoni (2023) e de Vargas (2025), dentre inúmeros outros trabalhos desenvolvidos no Brasil, a partir dos anos 2000.

Estruturado em cinco componentes principais — definição geral do gênero; parâmetros do contexto comunicativo; conteúdos específicos; estrutura textual global; e operações linguageiras com suas marcas linguísticas —, o MDG propicia ao professor uma compreensão aprofundada das características composicionais, estilísticas e funcionais de determinado gênero textual, permitindo a seleção consciente dos conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, a base teórica do ISD pontua que a elaboração de um MDG deve considerar os saberes prévios dos alunos e suas capacidades cognitivas, respeitando três princípios fundamentais: legitimidade (conhecimento do professor sobre o gênero), pertinência (relação com os conhecimentos dos alunos) e solidarização (articulação do novo saber ao já existente).

De natureza qualitativa, caracterizada como bibliográfica e documental, a investigação do HC para a construção deste MDG demandou um aprofundamento sobre as funções e estrutura do gênero em si. Por isso, além do referencial teórico disponível e da legislação brasileira, foram consultados profissionais da área com experiência na redação de HC.

Cabe destacar que, apesar das regularidades e padrões comuns a todos os gêneros, o HC pode variar significativamente em função de seu propósito específico, ou seja, do caso jurídico. Há, portanto, HC extensos, o que torna o texto mais complexo. Contudo, há outros curtos, objetivos e simples, no que se refere à estrutura ou à linguagem jurídica utilizada. Para este estudo, Gasperoni (2023) selecionou três peças de HC autênticos, classificados como menos complexos. Essas três peças — HC 1, HC 2, HC 3 — foram utilizadas e analisadas, e serviram de base para a elaboração do MDG. Foram observadas a estrutura, a linguagem e o propósito de cada um. A partir das análises realizadas, os itens ensináveis foram sistematizados e serviram de base para o planejamento da sequência didática do estudo de Gasperoni (2023).

A análise textual dos três HC, realizada de forma descendente, seguindo a proposta da Arquitetura Textual (Bronckart, 2009; 2010), considera que a infraestrutura do texto inclui uma variedade de tipos

de discursos e sequências e envolve dois níveis sobrepostos, os quais funcionam como áreas de implementação de mecanismos coesivos.

Este procedimento está fundamentado no entendimento de que os textos são produções verbais que variam conforme as situações de comunicação, envolvendo diferentes agentes e contextos sociais. Assim, os textos são classificados em gêneros textuais, que são definidos por suas características específicas (Bronckart, 2009).

Ademais, é importante ressaltar que o HC é um gênero jurídico que abrange uma vasta gama de informações, incluindo competências, questões de ordem pública ou privada, jurisprudência e outras disposições legais.

DETALHAMENTO SOBRE AS ANÁLISES

No âmbito da análise empregada, o HC 1 e o HC 2 foram encaminhados ao Tribunal de Justiça, conhecido como segunda instância, uma vez que a ordem de prisão foi emitida por um juiz de primeira instância. O HC 3 foi direcionado ao juiz titular da Vara Criminal, responsável pela primeira instância. Dessa forma, os destinatários dos HC 1 e 2 são os desembargadores, enquanto o destinatário do HC 3 é o juiz da comarca, cuja autoridade o servidor público que ameaça efetuar a prisão está subordinado. Todos os destinatários dos três HC representam o Estado Democrático de Direito. Os três HC foram elaborados em escritórios de advocacia e circularam dentro do contexto jurídico. Sua produção ocorreu quando houve a ameaça ou restrição do direito de locomoção dos pacientes (indivíduos ameaçados ou detidos injustamente).

O HC 1 e o HC 2 foram apresentados através do sistema virtual do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (PROJUDI), enquanto o

HC 3 foi protocolado através do sistema virtual do Processo Judicial Eletrônico do Rio de Janeiro (PJerJ).

Quanto aos objetivos, tanto o HC 1 quanto o HC 2 buscavam a concessão do alvará de soltura, respectivamente, para o pintor e o mototaxista. Já o HC 3 tinha como objetivo o deferimento da ordem para não prender a representada, uma garota de programa.

A linguagem utilizada nos três HC é jurídica e formal, relacionando-se com o direito do indivíduo de exercer sua liberdade de locomoção, conforme garantido pela Constituição Federal. O valor social desses documentos reside na proteção que a Constituição de 1988 assegura ao cidadão, garantindo que nenhuma prisão injusta ocorra.

Quanto ao aspecto físico da comunicação, o HC 1 foi encaminhado ao Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), que corresponde à instância de segundo grau. Ele é classificado como modalidade repressiva, pois o acusado foi detido em flagrante enquanto tentava assassinar sua esposa com golpes de faca, resultando em sua prisão preventiva. Devido ao excesso de tempo para o julgamento do réu, o advogado solicitou a revogação da prisão preventiva por meio de um alvará de soltura.

O HC 2 também foi encaminhado ao Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), que corresponde à segunda instância. Classificado como modalidade repressiva, trata-se de uma pessoa detida. O mototaxista foi preso em flagrante enquanto traficava drogas e recebia produtos resultantes de crimes como pagamento, resultando em sua prisão preventiva. Alegando que o acusado não representava perigo para a sociedade, o advogado solicitou um alvará de soltura para que o mototaxista pudesse responder às acusações em liberdade.

Já o HC 3 foi dirigido ao juiz da comarca da Capital/RJ, correspondente ao primeiro grau. Trata-se da modalidade preventiva, pois a pessoa ainda estava em liberdade. Temendo ser presa, assim como suas colegas de trabalho, a garota de programa procurou um advogado, que impetrou o HC com o objetivo de evitar uma prisão injusta e garantir o direito de locomoção da cliente.

A partir da análise dos três textos e com o objetivo de destacar os elementos ensináveis relacionados aos aspectos textuais presentes neles, foi elaborada a Tabela 2:

Tabela 2: Aspectos contextuais nos 3 HC

Componentes	Aspectos contextuais	HC 1	HC 2	HC 3
Instante de produção	Ameaça ou cerceamento ao direito de locomoção	X	X	X
Emissor	Advogado	X	X	X
Receptor	Desembargadores do TJ do Estado do... (segunda instância)	X	X	
	Juiz de direito da vara.....da comarca da... cidade e Estado (primeira instância)			X
Modalidade do HC	Repressivo (réu preso)	X	X	
	Preventivo (ameaça de prisão)			X
Objeto	HC liberatório (alvará de soltura)	X	X	
	HC preventivo (manutenção da liberdade)			X
Papel social do emissor	Representar os cidadãos perante a ação do Estado	X	X	X
Papel social do receptor	Representar o Estado Democrático de Direito – aplicar a lei	X	X	X
Teor (Tema)	Instrumento processual para garantir o direito de liberdade	X	X	X

Fonte: Gasperoni (2023, p. 52).

No que se refere aos aspectos discursivos e à estrutura interna dos HC, assim como aos conteúdos típicos, conforme abordado por Machado e Cristovão (2006), é possível notar uma semelhança entre os três documentos. Todos eles começam com um cabeçalho descrevendo a esfera jurídica na qual os receptores exercem suas funções sociais.

Em seguida, há descrições do advogado (representante) e das partes envolvidas no caso, o objetivo da comunicação, o nome da ação judicial, um resumo dos eventos que levaram à impetração do HC, argumentação e exposição dos fatos, além da referência aos artigos legais pertinentes.

Os pedidos são detalhados de acordo com os fatos narrados e a legislação vigente, seguidos pela injunção para que tais pedidos sejam concedidos. O local e a data da impetração do habeas corpus são descritos, seguidos pela assinatura do advogado responsável. No entanto, o HC 3 apresenta uma diferença em relação a esses aspectos discursivos.

A Tabela 3 mostra o que foi identificado nos três HC em relação à organização interna e aos conteúdos sequenciais.

Tabela 3: Aspectos discursivos nos três HC

Organização interna	Seqüência textuais	Conteúdos	HC 1	HC 2	HC 3
Endereçamento	Descritiva	- Qualificação do receptor, identificação da área do direito, descrição da esfera social do magistrado	X	X	X
Qualificação do impetrante	Narrativa/descritiva	- Nome, nacionalidade, estado civil, profissão, endereço, RG, CPF	X	X	X
Nome da peça	Descritiva	- <i>Habeas Corpus</i>	X	X	X
Pedido de liminar	Injuntiva	- Solicitação para julgar o caso o mais breve possível	X	X	
Qualificação do paciente	Descritiva	- Nome, nacionalidade, estado civil, profissão, endereço, RG, CPF	X	X	X
Situação do paciente	Narrativa/descritiva	- Sob ameaça de ser preso ou já preso	X	X	X
Identificação do agente coator	Descritiva	- Nome, nacionalidade, estado civil, profissão, endereço, RG, CPF	X	X	X
Demonstração da ilegalidade do ato coator	Narrativa	- Ameaça de prisão	—	—	X
		- Prisão	X	X	—
Narração dos fatos	Narrativa	- O que aconteceu, com quem aconteceu, onde aconteceu, quando aconteceu, porque aconteceu, como aconteceu	X	X	X
Exposição do direito	Expositiva	- Art. 5º, inc. LXVII da CF/88 e o 647 ao 667 do CPP	X	X	X

Exposição do direito	Expositiva	- Art. 5º, inc. LXVII da CF/88 e o 647 ao 667 do CPP	X	X	X
Argumentação da exposição do direito	Argumentativa	- Demonstração da ligação entre o fato narrado e os art. art. 5º, inc. LXVII da CF/88 e o 647 ao 667 do CPP	X	X	X
Pedido ao juízo	Injuntiva	- O alvará de soltura	X	X	
		- Salvo conduto ou manutenção da liberdade			X
		- Solicitação de deferimento	X	X	X
Local, data e assinatura do impetrante	Descritiva	- Onde o pedido está sendo realizado, a data, assinatura de quem realizou o pedido	X	X	X

Fonte: Gasperoni (2023, p. 53).

Uma outra análise relevante diz respeito aos elementos passíveis de ensino nos três HC, considerando os aspectos linguístico-discursivos conforme descrito por Cristóvão (2001). Isso inclui os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os itens lexicais, como apresentado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Aspectos linguístico-discursivos nos três HC

Aspectos linguístico-discursivos		HC 1	HC 2	HC 3
Os vocativos	- Excelentíssimo senhor Presidente do Tribunal de Justiça; Excelentíssimo Senhor	X	X	X
Vocabulário específico¹	- Impetrante; paciente; autoridade coautora; corte criminal; egrégia; vara criminal; comarca; medida protetiva; denúncia; prisão preventiva; autos; encarcerado; ementa; denegado; colenda; iminência; coação, entre outros.	X	X	X
Expressões próprias do campo semântico jurídico	- Por motivos alheios à sua vontade; tese defensiva; prolação da pronúncia; segregação cautelar; prisão preventiva; direitos suprimidos; constrangimento ilegal; situação fático processual; término da instrução; Tribunal de Justiça; Tribunal do Júri; conduta carcerária; celeridade processual; prolação da sentença entre outros.	X	X	X

1 Link para o glossário online: http://www.integrawebsites.com.br/versao_1/arquivos/d8545a815ba082afcb4d6d067b471373.pdf.

Os verbos no presente do indicativo	- Fulano de Tal, <i>vem</i> , com respeito e acatamento à presença de Vossa Excelência.	X	X	X
Dêixis de pessoa:	- Utilização de textos narrativos ou impessoais: o paciente não oferece risco à sociedade; presume-se que toda pessoa é inocente; - Ausência do emprego dos pronomes pessoais da primeira e segunda pessoa (eu/você/nós/vós).	X	X	X
Dêixis de lugar	- Desvincilhando-se o réu (aqui o paciente) do claustro; - Como explicitado e demonstrado acima; - Ora impetrante, <i>vem</i> em favor de; - <i>Vem</i> respeitosamente etc.	X	X	X
Dêixis de tempo	- Assim, na data de hoje, a prisão preventiva.	X	X	X
Tempos verbais	- Presente do indicativo: <i>vem</i> , <i>tem</i> .	X	X	X
	- Infinitivo: <i>impetrar</i> , <i>expor</i> , <i>portar</i> , <i>regulamentar</i> , <i>ser</i> , <i>ficar</i> , <i>sofrer</i> , <i>achar</i> .	X	X	X
	- Pretérito perfeito do indicativo: <i>foi</i> , <i>ocorreu</i> , <i>prevê</i> .	X	X	X
	- Gerúndio: <i>tendo</i> .	X	X	X
	- Imperativo afirmativo: <i>veja</i> .	X	X	X
Modalizadores	- Discursivos: Assim, <i>impõe-se</i> a concessão; - Determinando, assim, a revogação; - Afetivos: Infelizmente não há previsão.	X	X	X

Modalizadores Deonticos	<ul style="list-style-type: none"> - Não sendo possível a celeridade processual, deve o Poder Público; - Ressalta-se: o paciente está preso a mais de 2 anos e meio; - Não se revela possível presumir a culpabilidade do réu. 	X	X	X
Inserção de vozes	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo a autoridade coatora se utilizado de alegações vazias; - Para decretar a segregação cautelar; <ul style="list-style-type: none"> - O que se constata dos autos; - Ao juiz cabe sempre demonstrar; - A nossa Carta Magna promulgada em 05 de outubro de 1988, garantiu a Liberdade Provisória; - A lei estabelece um tipo de regime de prisão. 	X	X	X

Fonte: Gasperoni (2023, p. 54).

As análises permitiram constatar que os requisitos legais para a elaboração do pedido de liberdade estão presentes nos três HC. No entanto, no HC 2, foi observada a ocorrência de diálogo entre quem escreveu ou impetrou e seu destinatário. Esse aspecto de interação não é comum nesse tipo de ação. Apesar de a informalidade ser uma característica do HC, essa ocorrência não foi identificada nos demais textos analisados. Pelo contrário, constatou-se uma expressiva formalidade, especialmente devido ao uso frequente de modalizadores. A título de exemplo, temos expressões como “vem, respeitosamente”, “perante Vossa Excelência”, “Eméritos julgadores”, “suposta prática do delito”, “ao juiz cabe sempre demonstrar”, “Presume-se que toda pessoa é inocente”, entre outras utilizadas pelos representantes (impetrantes) ao dirigirem-se ao magistrado.

Ao mesmo tempo em que o autor do HC demonstra respeito por aquele que receberá o documento por meio dos modalizadores,

também deixa claro seu conhecimento da lei, como visto nesta passagem dos HC: “Nesse sentido, prevê o art. 654 do Código de Processo Penal”. O sentimento de indignação do autor é explicitado: “Não há mais como o Estado permanecer inerte diante dessa situação”. Por meio da narrativa, aquele a quem o HC é endereçado é conduzido à compreensão da discrepância entre o que diz a lei e a situação do paciente: “Não há do que se falar em prisão!” Por meio da argumentação, busca-se induzir o magistrado a deferir os pedidos: “Assim, impõe-se a concessão da presente ordem de habeas corpus”. Apesar de a argumentação ser o ponto central do HC, fica evidente que as narrativas predominam nesse gênero jurídico.

Esta seção trouxe de forma sistematizada o resultado da investigação de três textos de HC, que caracterizam o MDG. Cabe retomar a informação de que, apesar de inúmeras regularidades que caracterizam a estrutura e a função geral do HC, há muitos formatos e escritas desse gênero, que dependem do propósito do texto, bem como do contexto e do estilo do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou evidenciar a relevância da ampliação de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, considerando seu efetivo papel social na interação. Para tanto, indicamos a inserção do letramento jurídico no Ensino Médio por meio do ensino do gênero Habeas Corpus, articulado à abordagem do Modelo Didático de Gênero e fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo. Partimos da premissa de que, ao apropriarem-se de gêneros jurídicos, os estudantes de EM podem ampliar suas capacidades de linguagem e, portanto, qualificar o uso da linguagem e formas de comunicação em

diferentes contextos. Esses aspectos, certamente, podem fortalecer sua atuação cidadã, especialmente em contextos nos quais o direito à liberdade individual está em jogo.

Ao analisar três HC autênticos, foi possível compreender as particularidades desse gênero textual no plano estrutural, linguístico e discursivo, permitindo a sistematização de itens ensináveis essenciais à construção do MDG. A investigação revelou a potência pedagógica do HC como instrumento de empoderamento, ao mesmo tempo em que destacou os desafios enfrentados por cidadãos leigos no acesso à justiça por meio da linguagem jurídica especializada.

Esperamos que este estudo possa motivar e contribuir para o fortalecimento da interdisciplinaridade entre diferentes disciplinas do currículo do EM, bem como evidenciar a importância e as potencialidades de estudo de nossa língua materna como instrumento de empoderamento e cidadania.

O estudo também pode auxiliar professores no planejamento de sequências didáticas e outros projetos escolares que objetivem um ensino contextualizado, crítico e emancipador. Esperamos que este estudo incentive a introdução do letramento jurídico no EM, seja por meio do HC como gênero articulador ou a partir de outros gêneros jurídicos que estejam presentes na vida do cidadão comum de ensino, a fim de que seja o mote fomentador de outras iniciativas voltadas à democratização do conhecimento jurídico nas escolas públicas brasileiras.

Por fim, compreendemos que a introdução e/ou promoção do letramento jurídico na educação básica e, em especial, no EM, é um caminho viável e necessário para que os jovens reconheçam e exerçam seus direitos e deveres de forma consciente, crítica e

autônoma, o que repercute diretamente na consolidação de uma sociedade mais democrática, justa, crítica e participativa, propiciando o desenvolvimento da capacidade de linguagem e, por conseguinte, ampliando a capacidade argumentativa dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO-FOURCADE, Maria Pilar; BRONCKART, Jean-Paul. Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. In: PLAZAOLA, Itziar; ALONSO FOURCADE, Maria Pilar (Eds.). *Testuak, discurtsuok eta generoak. Euskal testuen azterketa korrentea*. Donostia: Erein, p. 13-61, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 20 jul. 2021.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Linguagem jurídica*. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento*. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENNCIO, Maria Lourdes Meirielles (Orgs.). Tradução de Anna Rachel Machado e Maria Lourdes Meirielles Matenncio. Campinas: Mercado das Letras, 2006b.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. In: *Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 11 de maio de 2010. *Revista Letras Santa Maria*, n. 40, v. 20, p. 163-176, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150/7544>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganuttide. Potencial das capacidades de significação na transposição didática em material da olimpíada de língua portuguesa. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 24, p. e-1982-4017-24-43, 2024.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. In: *Revista Signum. Estudos da linguagem*, n. 14/1, p. 569-589, jun., 2011.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: *MOARA – Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, n. 26. Belém, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/issue/193/27>. Acesso em: 23 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. *Habeas Corpus*. 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/habeas-corpus>. Acesso em: 16 abr. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelè; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GOMES, David Francisco Lopes. Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania. Coleção Cadernos de Direitos Humanos: *Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais – EFDH-MG*. v. 1. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. Disponível em: <https://social.mg.gov.br/images/DireitosHumanos/CadernosDireitosHumanos/Livro%2001.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso*, n. 3, v. 6. Tubarão, p. 547-573, 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 11 fev. 2022.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MELLO, Marcos Bernardes de. *Teoria do Fato jurídico: plano da existência*. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. O interacionismo sociodiscursivo: elaboração de modelo didático para o ensino de gêneros textuais. In: *Revista Educação e Linguagens*, n. 3, v. 2. Campo Mourão, p. 75-88, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2013.2.3.75-88>. Acesso em: 12 out. 2024.

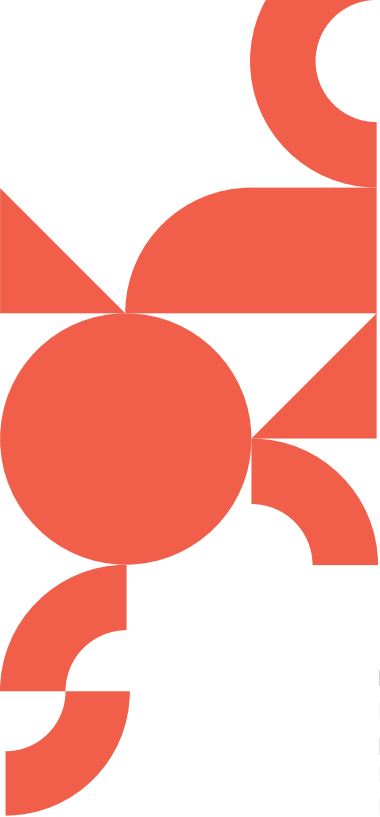
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de; STUTZ, Lídia. Modelo didático sobre o gênero contos de terror. In: *Congresso Nacional de Linguagens em Interação – CONALI*. Dourados: UFGD, 2013.

STURM, Luciane; COMUNELLO, Scheila; NOSCHANG, Patrícia. Letramento jurídico na escola: o habeas corpus e o direito à liberdade. In: *Revista Desenredo*, n. 2, v. 18. Passo Fundo, p. 547-566, 2022. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14026>. Acesso em: 06 fev. 2023.

TUSSI, Matheus Gazzola. *Letramento Jurídico no Ensino Médio: uma proposta de estudo do gênero legislação*. 2020. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

VARGAS, Rosana Souza de. *Agir linguageiro em um projeto didático do gênero redação do ENEM: desenvolvimento das capacidades de linguagem na esfera escolar*. 2025. 195f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2025.



ARTIGO/DOSSIÊ

COHESION, COHERENCE, AND GENRE AWARENESS IN YOUNG LEARNERS' ENGLISH WRITING: A CASE STUDY FROM GOIÁS¹

NEUDA LAGO
GELSON BUENO FILHO

Neuda Lago

Pós-doutoranda em Luso-Afro-Brazilian Studies and Theory pela University of Massachusetts Dartmouth.

Doutora em Letras e Linguística, Literaturas de Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Goiás, 2007.

Professora da Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia.

Líder do Grupo de Pesquisas Literárias e Linguísticas em Educação².

Grupo de trabalho ANPOLL – EAPLA Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada.

Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura e Cinema – o Espaço Intersemiótico.

Coordenadora do Projeto de Pesquisa A Educação em Literatura e Língua.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9533752291690663>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0887-9083>.

E-mail: neudalago@ufg.br.

1 Title in Portuguese: “Coesão, coerência e consciência de gênero na escrita em inglês: um estudo de caso com jovens aprendizes em Goiás”.

2 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2911002695397688>.

Gelson Bueno Filho

Graduando em Letras: Português na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Membro do Grupo de Pesquisas Literárias e Linguísticas em Educação³.

Bolsista de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa A Educação em Literatura e Língua, orientado pela professora Neuda Alves do Lago (1ª autora).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5056343036143001>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-6043-696X>.

E-mail: gelson_bueno@discente.ufg.br.

Abstract: This article examines the writing challenges faced by A2-level learners of English as an Additional Language, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages. Drawing on written samples produced during a mock Cambridge English exam in a preparatory course in Goiânia, Brazil, the study identifies recurring difficulties in textual cohesion and coherence, such as fragmented idea organisation and misuse of prepositions, conjunctions, and pronouns. These issues are analysed in light of current theories on additional language writing development, with attention to cross-linguistic influence and the role of genre and linguistic awareness. The article concludes by proposing pedagogical strategies — such as modelling, scaffolded rewriting, and focused feedback — to support learners in producing more cohesive, coherent, and genre-appropriate texts.

Keywords: Cohesion and Coherence. Genre Awareness. Writing Development. A2-level learners. English as an Additional Language.

Resumo: Este artigo analisa os desafios enfrentados por aprendizes de inglês como língua adicional, no nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, no desenvolvimento de textos coesos e coerentes. A análise baseia-se em produções escritas durante um simulado do exame Cambridge em um curso preparatório

3 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2911002695397688>.

na cidade de Goiânia, Brasil. Foram identificadas dificuldades recorrentes na organização das ideias e no uso de preposições, conjunções e pronomes — aspectos fundamentais da coesão textual. Esses dados são discutidos à luz de teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento da escrita em língua adicional, com ênfase na influência interlinguística e na consciência linguística e de gênero textual. O artigo propõe estratégias pedagógicas como modelagem, reescrita com apoio docente e feedback direcionado para favorecer a produção de textos mais coesos, coerentes e adequados aos gêneros propostos.

Palavras-chave: Coesão e Coerência. Consciência de Gênero. Escrita em Língua Adicional. Aprendizagem do nível A2. Produção Textual.

INTRODUCTION

Developing writing skills is fundamental to language learning, particularly during the early stages of learning an additional language. Among the essential writing competencies, producing coherent and cohesive texts enables learners to convey meaning and logically organise their ideas effectively. However, while extensive research exists regarding writing instruction for intermediate and advanced learners, the specific writing challenges encountered by learners at the A2 proficiency level remain comparatively underexplored.

Given the foundational role of writing skills at this stage, understanding these learners' struggles with textual coherence and cohesion, as well as their awareness of genre conventions, is critical. This paper addresses this research gap by examining authentic written samples from A2-level students preparing for the Cambridge Exam. It identifies prevalent issues with textual cohesion, coherence, and genre awareness, and offers instructional practices grounded in contemporary theories to support these learners.

This study was conducted at a language centre in Goiânia, Brazil, with a group of teenage learners whose English studies had lasted for one year or more. The students completed a mock version of the Cambridge A2 Key Writing paper under exam conditions. The two writing tasks analysed represent genres central to the A2 syllabus and real-life communicative situations for early language learners, namely the informal email and the narrative story (based on a three-picture frame). The email genre typically requires students to respond to a short message or prompt using an appropriate informal tone, clear structure (including a greeting, body, and closing), and functional language suited to everyday communication, such as providing information, making suggestions, or asking questions. In contrast, the picture-based story invites learners to produce a short narrative by interpreting a sequence of three images. This genre assesses the student's ability to construct a coherent plot with a clear beginning, middle, and end while using basic narrative language, sequencing expressions, and consistent verb tenses.

Thus, analysing the students' responses offers insights into how they interpret and respond to genre expectations, particularly in terms of how ideas are organised and connected — a dimension often underexplored in classroom practice at lower levels.

Likewise, in English language teaching, writing is often treated as a discrete skill, taught through controlled practice, grammar drills, and isolated vocabulary exercises. While such approaches may help learners develop surface-level accuracy, they frequently overlook the broader communicative and structural demands of real-world writing tasks. Genre-based pedagogy, grounded in systemic functional linguistics and influenced by thinkers such as Mikhail Bakhtin (1986) and John Swales (2014), presents an alternative approach. Rather than

teaching writing as a neutral or purely linguistic exercise, genre theory recognises that all texts are socially situated and shaped by purpose, audience, and context. From this perspective, writing instruction must guide learners to identify and internalise the conventions of specific genres to produce effective, meaningful texts.

Genre awareness becomes particularly relevant in high-stakes, task-based assessments, such as the Cambridge A2 Key Writing exam, where students are asked to produce short, functional texts, including notes, messages, and emails. These genres are not merely containers for language; they carry specific expectations regarding tone, structure, and content. A student may have sufficient grammatical and lexical knowledge but still fail to meet the task requirements if they ignore the genre's communicative purpose. Hence, understanding the relationship between language choices and genre conventions is critical for success at this level.

That said, the choice to focus on coherence and cohesion as markers of genre awareness stems from the observation that many students, despite having the required vocabulary and grammar knowledge, struggle to create logically connected and appropriately structured texts. Issues such as inconsistent verb tenses, lack of sequencing, overuse of coordinating conjunctions, or incorrect reference usage may hinder communication even when individual sentences are accurate. Identifying these challenges in real learner texts helps reinforce the need for explicit, genre-based instruction, especially at foundational levels like A2, where students are transitioning from sentence-level control to full-text production. Therefore, this study argues that genre awareness should be incorporated not as an advanced skill but as an essential component

of early writing instruction to help learners achieve greater clarity, cohesion, and communicative effectiveness.

METHODOLOGY

This research adopts a qualitative orientation (Rees, 2008), combining a bibliographic review (García, 2016) with a descriptive case study (Ventura, 2007), in line with interpretivist principles that prioritise meaning-making in local contexts. The study aims to investigate how young learners at an A2 CEFR level utilise cohesion and coherence strategies in short written texts. The focus is not only on the observable linguistic features but also on how these learners engage with genre-based tasks that reflect authentic communicative demands.

The study was conducted within the framework of the research project A EDUCAÇÃO EM LITERATURA E LÍNGUA, coordinated by the first author and approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Goiás (UFG), under CAAE number 67697923.1.0000.5083. Ethical procedures were strictly adhered to, following national and institutional guidelines, including the anonymisation of learner data and the secure storage of documents.

From a methodological standpoint, this investigation aligns with the principles of qualitative inquiry as outlined in applied linguistics literature (Dörnyei, 2007; Duff, 2008). The research is guided by the belief that language learning processes are best understood through close engagement with naturally occurring data in authentic educational settings. It assumes that written performance is situated, contextual, and mediated by learners' awareness of genre, task demands, and available linguistic resources.

A bibliographic review was conducted to establish a theoretical and analytical foundation for the study. Drawing on García (2016), the review focused on three core domains: (1) the development of writing in additional language contexts; (2) theories of cohesion and coherence in textual production; and (3) genre-based approaches to language instruction, particularly in early proficiency levels. In keeping with established standards of systematic literature engagement, the review included peer-reviewed articles, theoretical monographs, and empirical studies that have contributed to the conceptualisation of text production at the A2 level.

The case study component (Ventura, 2007; Stake, 1995; Duff, 2008) targeted the written production of fifteen students, aged approximately 12, enrolled at a private language centre in the southern region of Goiânia, Goiás. All participants had at least one year of formal instruction in English and were selected based on their participation in a mock version of the Cambridge A2 Key examination. Two writing tasks were selected for analysis due to their prominence in the A2 exam format and their representativeness of genre-based communicative performance: (1) an informal email responding to a personal prompt, and (2) a short narrative based on a three-frame visual sequence.

The analysis was designed as a detailed textual investigation, incorporating procedures standard to qualitative case studies. Learner texts were first transcribed and segmented, then submitted to line-by-line analysis to identify the use — or misuse — of cohesive and coherent resources. The analysis focused on features such as tense consistency, referential clarity, discourse markers, punctuation, and logical sequencing. Following the recommendations of Duff (2008)

and Dörnyei (2007), analytical categories were inductively generated and later grouped into broader thematic axes.

To complement the interpretive analysis, a basic quantitative layer was added to map frequency patterns, following a pragmatic mixed-methods orientation. While the study remains predominantly qualitative in its aims and procedures, the inclusion of quantifiable trends allowed for a more precise visual representation of common difficulties and emergent textual tendencies. Data were organised into tables and figures, not to generalise, but to support analytic transparency and pedagogical insight.

In synthesising theoretical constructs with real classroom data, this methodology is consistent with what Larsen-Freeman (2015) has termed a “complexity-informed approach” to language research: one that acknowledges the dynamic, interrelated nature of linguistic, cognitive, and contextual variables in learner performance. The methodology seeks not to isolate variables in the positivist tradition, but to understand how multiple factors converge in the production of beginner-level texts. Such an approach, while modest in scope, provides rich ground for pedagogical reflection and subsequent curriculum development.

THEORETICAL ASSUMPTIONS: COHESION AND COHERENCE

In this study, cohesion and coherence are adopted as analytical constructs to interpret learners’ difficulties in producing meaningful and well-structured texts in English as an additional language. While an exhaustive theoretical discussion is beyond the scope of this paper, a principled overview of these concepts is essential to support the analysis that follows and to situate the pedagogical recommendations proposed.

Cohesion, as classically theorised by Halliday and Hasan (1976), refers to the set of linguistic mechanisms through which connections are established between different parts of a text. These mechanisms function at the surface level of language and are responsible for giving a text its structural unity. Halliday and Hasan propose that cohesive relations are realised through five categories: reference (e.g., pronouns and demonstratives), substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion (e.g., repetition, synonymy, and collocation). These devices serve to signal the relationships between sentences, clauses, and even paragraphs, enabling the reader to move smoothly through the discourse.

Antunes (2009) builds on this foundational view by conceptualising cohesion as a kind of linguistic weaving. In her words, a cohesive text resembles a well-crafted fabric in which every element is functionally connected to another. According to her (2009, p. 47), cohesion is the “property by which all kinds of connections and links are created and signalled, giving the text a sense of unity or thematic coherence⁴”. Cohesion, therefore, is not simply the addition of linking words but the strategic deployment of resources that maintain thematic continuity, avoid ambiguity, and guide the reader across informational layers.

From a pedagogical perspective, teaching cohesion involves helping learners to identify and appropriately use cohesive devices according to the communicative intent and the genre at hand. For instance, learners should be encouraged to avoid excessive repetition by using appropriate reference terms, to use conjunctions that accurately reflect the logical relationship between ideas (such as contrast, result, or exemplification), and to develop lexical variety

4 Our translation to: “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”.

to prevent redundancy while reinforcing textual focus. The type of cohesion most required in a given text is often genre-specific: in argumentative writing, logical sequencing through connectives is central; in narrative writing, referential cohesion ensures clarity in the tracking of characters and events.

Nevertheless, it is vital to emphasise that cohesion alone does not guarantee textual clarity or communicative success. A text may display formally correct cohesive ties while still presenting inconsistencies in logic, gaps in reasoning, or an overall lack of meaningful integration. This brings us to the concept of coherence, which refers to the interpretative and conceptual unity of a text.

Coherence is not a purely linguistic property; instead, it is constructed through the interaction between textual organisation, the writer's communicative goals, and the reader's ability to interpret and connect ideas. According to Johns (1986, p. 247), coherence involves "the organisation of text with all elements present and fitting together logically". It operates at the level of meaning and discourse structure, encompassing both textual expectations (such as genre conventions) and cognitive processing (such as inference, topic maintenance, and thematic development).

Halliday and Hasan (1976) make a critical distinction between cohesion and coherence. While cohesion is concerned with the formal features that tie a text together, coherence is concerned with the meaningful relationships among ideas that make a text intelligible and relevant to the communicative situation. A text can be cohesive but incoherent — when, for example, ideas are grammatically linked but semantically unrelated or when the progression of thought lacks direction.

Antunes (2009, p. 176) reinforces this view by noting that coherence is not “a strictly linguistic property, nor is it limited solely to the grammatical determinations of language. It presupposes such linguistic determinations but also goes beyond them⁵”. This perspective reinforces the idea that coherence is contextually and cognitively constructed. It depends not only on linguistic forms but also on the writer’s ability to anticipate the reader’s interpretive process and to organise discourse in a way that is thematically consistent and logically sequenced.

Recent empirical studies support this multidimensional view. Zhang et al. (2024), for instance, developed the DECOR benchmark to identify, annotate, and revise incoherent segments in texts written in English as an additional language. Their research demonstrates that learners benefit from explicit instruction focused on detecting and resolving incoherence, predominantly when revision is guided by metalinguistic reflection and scaffolded reasoning. Saeed et al. (2022) similarly argues that coherence in adult learners’ writing is significantly influenced by a range of linguistic and cognitive skills, such as lexical control, grammatical accuracy, and morphological awareness, which together contribute to the overall interpretability of the text.

Ryan (2023), adopting a translanguaging lens, observes that the use of translation and foreign-origin machine tools (FOMT) can support the development of coherence and cohesion in multilingual learners, provided these tools are integrated through reflective and strategic writing tasks. His findings challenge traditional scepticism toward such technologies in writing instruction, especially in contexts where learners possess limited syntactic range.

5 Our translation to: “uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas, mas as ultrapassa”.

Computational approaches have also contributed to the analysis of coherence. Studies using Coh-Metrix (Graesser et al., 2004) indicate that cohesive markers such as connectives and lexical diversity are among the most reliable predictors of coherence and overall writing quality in additional language writing. Nonetheless, as Crossley, Kyle, and McNamara (2016) argue, automated tools can only approximate the reader's interpretation and cannot replace human judgment in assessing global coherence and discourse effectiveness.

In sum, cohesion ensures the surface-level connection of textual elements through grammatical and lexical means, whereas coherence guarantees that these elements work together to produce meaning that is accessible and logical to the reader. Both constructs are indispensable in the teaching of writing in an additional language, especially for beginner and intermediate learners who may struggle to balance grammatical accuracy, content development, and discourse-level organisation. A writing pedagogy that explicitly addresses cohesion and coherence can equip learners with the tools necessary to construct texts that are not only structurally sound but also communicatively effective and contextually appropriate.

GENRE AWARENESS

The concept of genre awareness plays a central role in writing development, particularly in additional language contexts, where learners must not only acquire linguistic forms but also learn to organise those forms meaningfully following social and communicative conventions. In this study, genre awareness is understood as the learner's ability to identify, interpret, and reproduce the structural, rhetorical, and stylistic features that define particular genres, always in relation to communicative purpose, audience, and context.

This perspective is grounded in dialogic and social semiotic traditions, which view language as a social action. Bakhtin (1986), in his theorisation of speech genres, emphasised that every utterance is situated within a chain of prior and anticipated responses. Genres are thus not static templates but dynamic, recognisable patterns of discourse that reflect and shape human interaction. Each genre carries with it a history of use, institutional expectations, and cultural assumptions, making the process of learning to write in a new genre simultaneously a linguistic, cognitive, and social undertaking.

Building on this foundation, Swales (2014) articulates genre as a “class of communicative events” characterised by shared communicative purposes and internal structure, shaped by the conventions of specific discourse communities. His contribution is particularly influential in educational settings, where genre-based instruction seeks to equip learners with the rhetorical knowledge necessary to navigate academic, professional, and everyday communicative demands. From this standpoint, genre awareness entails more than textual imitation: it involves a strategic and situated understanding of how form and function interact.

In our study, two genre-based writing tasks were selected to reflect the communicative expectations of A2-level learners preparing for international examinations. The first task consisted of composing an informal email, and the second was to write a short narrative based on a three-frame visual prompt. These genres were chosen not only for their pedagogical relevance and cognitive accessibility but also for their potential to elicit varied discursive strategies and genre-specific conventions, such as greeting formulas, narrative sequencing, character reference, and tone adjustment.

By designing the study around these two distinct genres, we position genre awareness as both a pedagogical aim and a framework for analysing learner performance in context.

The relevance of genre awareness at early proficiency levels is increasingly supported by empirical research. Genre-based pedagogy — notably as theorised by the Sydney School (Martin & Rose, 2008) — advocates explicit instruction in the social purpose and organisation of texts. It follows a developmental cycle: learners first deconstruct model texts to observe genre features in action; then participate in joint construction tasks with teacher scaffolding; and finally, progress toward independent genre production. This structured progression not only facilitates metalinguistic reflection but also promotes greater autonomy in learners' writing processes.

Research by Yasuda (2011) illustrates the transformative potential of such approaches. Her study with Japanese EFL learners demonstrated that structured engagement with genre-based tasks led to significant improvements in rhetorical control, textual coherence, and audience awareness. Similarly, Shrestha and Bhusal (2023), examining high school English teachers in Nepal, found that genre awareness fostered more responsive teaching practices, enabling educators to support learners' textual development better. Tardy et al. (2022) underscore, in a longitudinal investigation, that genre awareness develops cumulatively, particularly when teachers integrate reflection, scaffolded practice, and explicit genre modelling into the curriculum.

In light of these insights, genre awareness should not be seen as an advanced or peripheral competence, but as a foundational element of textual literacy. It provides novice writers with a conceptual map for

navigating unfamiliar communicative situations — whether composing a personal message, telling a story, or responding to a prompt in a test context. For our participants at the A2 level, even brief writing tasks require genre knowledge, including how to begin, what to include, how to close, and how to manage tone and register in line with the purpose.

Moreover, genre awareness serves a dual function in educational research: as a construct to be taught and as an analytical lens for evaluating learner production. It enables teachers and researchers to assess student writing not only in terms of grammar and vocabulary, but also in terms of communicative adequacy, textual integrity, and alignment with expected discourse structures. In this sense, fostering genre awareness contributes directly to learners' ability to participate in literate practices — academic, institutional, and everyday — in a socially appropriate and context-sensitive manner.

Thus, genre awareness must be understood as an essential component of communicative competence. It enables learners to transcend sentence-level correctness and engage in socially meaningful, rhetorically appropriate, and structurally coherent writing. When approached through careful scaffolding, model-based instruction, and reflective practice, genre awareness enables even beginner-level learners to produce writing that effectively responds to real-world communicative expectations. More than a set of textual conventions, it represents a way of thinking about discourse: intentional, situated, and socially grounded.

THE CAMBRIDGE EXAM

The Cambridge English exams, developed by Cambridge Assessment English (a department of the University of Cambridge),

are internationally recognised language proficiency tests aligned with the CEFR, ranging from A1 to C2. Widely accepted by educational institutions, employers, and governments, these exams assess reading, writing, listening, and speaking skills, with additional focus on grammar and vocabulary. Exams such as A2 Key, B1 Preliminary, B2 First, C1 Advanced, and C2 Proficiency evaluate candidates using authentic tasks and formats in real-life contexts. The speaking tests are conducted face-to-face, promoting natural communication, while writing tasks include practical genres such as emails, reports, and essays. The listening and reading sections expose learners to varied accents, text types, and scenarios, thereby enhancing their comprehensive language understanding.

What distinguishes Cambridge exams is their emphasis on communicative competence and practical usage rather than rote memorisation. The preparation process fosters fluency and accuracy, promoting critical thinking and the integrated use of skills. Teachers often align their curricula with the exam structure, using it to guide language instruction and assess progress in a meaningful way. Moreover, learners receive detailed feedback by skill area, helping them target areas for improvement. These exams certify proficiency and support long-term language development, making them valuable both as formal qualifications and as pedagogical tools for shaping effective English learning.

In this paper, we focus on the A2 Key Exam, formerly known as the KET (Key English Test), which is a level of the Cambridge English Qualifications designed for learners with a basic understanding of English. It corresponds to the A2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It demonstrates

that candidates can communicate effectively in simple situations, understand basic information, and express themselves using clear and straightforward language. This exam is often taken by students at the beginning of their English learning journey and serves as a foundation for progressing to higher levels, such as B1 Preliminary (PET) and B2 First (FCE). A2 Key is divided into three papers: Reading and Writing, and Listening and Speaking, with the Reading and Writing paper carrying the most weight regarding time and content.

The Writing component of the A2 Key exam assesses a candidate's ability to produce texts in English that are relevant, accurate, and appropriate for the task. It is integrated with the Reading section in a single paper, and it lasts 60 minutes. Candidates complete two specific writing tasks within this paper: Part 6 and Part 7. Part 6 requires writing a short email (25-35 words) based on a given prompt. It usually involves three content points that the candidate must address. Part 7 asks candidates to write a short story (35-45 words) based on three sequential pictures. Candidates are encouraged to write a complete story with a clear beginning, middle, and end, based on the events depicted in the provided images. These tasks assess coherence, grammar control, vocabulary range, and the candidate's ability to fulfil communicative functions such as inviting, requesting, or giving information. However, the exam is guided by clear and well-defined standards for evaluating written performance (Figure 1).

Figure 1 — Assessment of writing scale

Assessment of Writing scale

BAND	CONTENT	ORGANISATION	LANGUAGE
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>		
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>		
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Production unlikely to be connected, though punctuation and simple connectors (i.e. 'and') may on occasion be used.	Produces basic vocabulary of isolated words and phrases. Produces few simple grammatical forms with only limited control.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>	

Source: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/>.

To begin with, *Band 5* represents the highest level of achievement. At this stage, learners must be able to insert content that is entirely relevant to the task, ensuring that the target reader is fully informed and all the task requests are addressed. Regarding organisation, texts are generally coherent and well-connected through basic linking words and a limited but effective range of cohesive devices. Although occasional overuse of specific vocabulary may occur, everyday lexis is mainly used appropriately. Furthermore, learners must demonstrate reasonable control over simple grammatical forms. While some errors may still be present, they should not significantly compromise the overall clarity of the message.

In contrast, *Band 3* reflects a more modest level of performance. Here, minor irrelevances or omissions may be observed, although the target reader is still generally informed. The organisation of the text tends to rely on high-frequency linking words, and while cohesion is present, it may not always be *smooth*. Language use is functional, with basic vocabulary used reasonably well and simple grammatical forms showing some degree of control. However, errors are more likely to occur at this level and can occasionally hinder comprehension.

On the other hand, to be evaluated on *Band1*, texts must present a limited ability to meet the task requirements. Content may include irrelevant information or reflect a misunderstanding of the task itself, and the reader is only minimally informed. The organisation is weak or absent, with the occasional use of simple punctuation and connectors, such as “and”, offering minimal cohesion. Vocabulary is typically restricted to isolated words or memorised phrases, and control over grammar is limited, resulting in frequent and sometimes disruptive errors.

It is important to note that *Bands 2* and *4* function as intermediary levels. *Band 4* indicates a performance combining features of *Bands 3* and *5*, while *Band 2* combines aspects of *Bands 1* and *3*. This allows for more nuanced judgment, particularly when a learner’s writing does not fit neatly into a single band. However, the figure does not offer further clarification, leaving it to the evaluator’s discretion.

Finally, *Band 0* is awarded when the content is irrelevant to the task, and the reader gains no meaningful information from the response. This level reflects a breakdown in all three assessment criteria: content, organisation, and language.

DISCUSSION: THE WRITING TASKS

To contextualise the learners' written productions, it is essential to examine the tasks that informed their compositions. The two activities analysed were drawn from a standardised *Cambridge English* language assessment mock test aimed at young learners, elaborated by Cambridge University Press (2019), each targeting distinct genres and communicative functions. The first task (Cambridge University Press, 2019, p.16) required learners to write an email to a friend inviting them to join a family camping trip planned for the following weekend. The prompt explicitly instructed them to include three content points: the invitation, a reason for the trip, and a list of items to bring. As a genre-specific task, this activity demanded awareness of informal email conventions, an appropriate tone for peer interaction, and accurate use of future time expressions to indicate forthcoming plans. In addition to these surface-level requirements, successful completion of the task also relied on the learner's ability to structure the message logically, beginning with a greeting and purpose statement, followed by elaboration on the context of the camping trip, and concluding with a clear call to action and a closing. The task implicitly tested the learners' ability to manage modality (e.g., using "should", "can", or "will" appropriately), vocabulary related to leisure and camping, and cohesion through the use of sequencing words and pronouns.

The second task (Cambridge University Press, 2019, p. 17) prompted learners to compose a narrative based on a sequence of three images depicting two boys finding money in the street, picking it up, and later using it to buy ice cream. This visually supported task required learners to translate a pictorial sequence into a written narrative, thus engaging both their interpretive and productive

skills. Linguistically, the task called for consistent use of the simple past tense to accurately recount a past sequence of events, as well as the deployment of temporal connectors to ensure chronological coherence. At the discursive level, learners were expected to construct a text with a clear narrative arc — introducing the characters and setting, describing the central action, and providing an outcome or resolution. While the prompts provided strong visual scaffolding, the open-ended nature of the task required students to make appropriate lexical and syntactic choices to narrate the events clearly and cohesively.

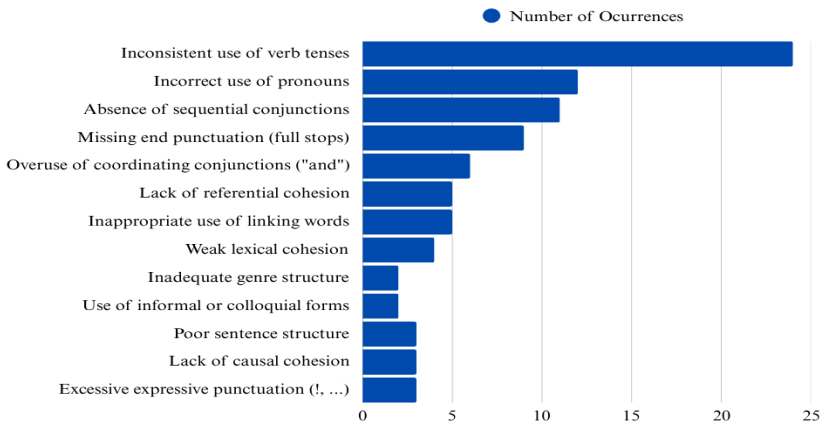
In terms of genre awareness, the task implicitly evaluated learners' grasp of narrative conventions, including the appropriate use of sequencing, cause-and-effect relations, and the construction of narrative voice (e.g., third-person, past narrative perspective). Pragmatically, it demanded the ability to maintain coherence through reference and ellipsis, to select vocabulary suitable for everyday events, and to produce a text that flows logically without abrupt shifts in perspective or time.

ANALYSES OF WRITING RESPONSES

A total of 89 discourse- and grammar-related issues were identified across the corpus, each of which contributed to reduced textual clarity and hindered the overall coherence of the learners' writing. These instances were systematically categorised according to recurring patterns observed throughout the group (see Figure 2). The most frequent issue was the inconsistent use of verb tenses, with 24 occurrences distributed across both writing tasks — informal emails and short narratives. This pattern reflects a considerable difficulty

among learners in maintaining temporal alignment, particularly when shifting between present and past contexts. Inconsistencies in tense usage compromise the temporal logic of the text, often resulting in fragmented or disjointed communication that undermines the intended message. The recurrence of this feature highlights the need for explicit pedagogical intervention aimed at reinforcing tense control within genre-appropriate writing practices.

Figure2 — Distribution of Cohesion and Coherence Issues in Learners' Written Text



Source: elaboration by the authors.

To ensure conceptual clarity and analytical consistency, the following definitions outline each category of issues identified in the learner texts, as summarised in Figure 1. *Inconsistent use of verb tenses* (24 occurrences) refers to the inappropriate alternation between past and present tenses, which often fails to align with the temporal demands of the genre and disrupts narrative coherence. *Incorrect use of pronouns* (12) encompasses misuse of personal, demonstrative, or possessive pronouns, resulting in referential ambiguity or grammatical disagreement. *Absence of sequential conjunctions* (11) indicates the

lack of time-related connectors such as *then*, *after that*, or *finally*, impairing the chronological flow of events, particularly in narratives. *Missing end punctuation* (9) denotes the omission of full stops, which leads to run-on sentences and unclear syntactic boundaries. *Overuse of coordinating conjunctions, particularly “and”* (6), reflects a tendency to rely excessively on a single linking device. This limits syntactic variety and may result in structurally monotonous or overly linear prose. *Lack of referential cohesion* (5) refers to unclear or vague references to prior information or subjects, undermining textual continuity. *Inappropriate use of linking words* (5) includes errors in logical connectors, such as *but* or *because*, which result in incoherent or misleading relationships between ideas. The last two occurrences contribute to semantic discontinuity: the former by failing to maintain clear referents, and the latter by creating misleading or illogical transitions between ideas. *Weak lexical cohesion* (4) includes excessive repetition or lack of appropriate lexical variation, which undermines thematic unity and impedes the reader’s ability to construct meaning across sentences.

Less frequent but pedagogically significant issues include *inadequate genre structure* (2), where learners fail to follow the expected format or conventions of genres such as stories or emails; *and the use of informal or colloquial expressions* (2), such as “*gonna*” or “*wanna*,” which are inconsistent with the communicative register expected even at A2 level; *poor sentence structure* (3) comprises errors such as fragments, missing syntactic elements (subjects or verbs), or the use of inappropriate interrogative forms within declarative texts. *Lack of causal cohesion* (3) points to the absence of connectors like *because* or *so*, which are necessary to articulate

cause-and-effect relationships. *Excessive expressive punctuation* (3) refers to the overuse of marks such as exclamation points or ellipses, which deviate from genre norms and can compromise textual tone and formality.

The most prominent issue — tense inconsistency — emerged as a critical challenge for these A2 learners, with a total of 24 occurrences identified. This result confirms prior observations in the literature, including Mayaratri (2020), who found high rates of verb tense errors among students writing in English as an additional language. These errors are not simply grammatical lapses, but indicative of a broader gap in learners' awareness of how tense operates discursively across genres. Tense consistency is essential not only to establish temporal coherence but also to meet readers' genre-specific expectations, particularly in narrative recounts, where the past simple is typically the unmarked form.

In the analysis of learners' narratives, a typical pattern was the unexpected shift from present simple to past tenses — or vice versa — within a single text. This oscillation disrupted the temporal continuity of the story and undermined its communicative effectiveness. Such misalignments illustrate a limited command of what Halliday and Hasan (1976) refer to as temporal cohesion — an aspect of coherence that relies on maintaining consistent tense structures to guide the reader through a logically sequenced discourse.

Moreover, the misuse of tenses often coincided with genre-related misunderstandings. As genre theory suggests (Swales, 2014; Martin & Rose, 2008), linguistic choices are shaped by the communicative purpose and conventional structure of the genre. When learners fail to recognise the narrative nature of a task (e.g.,

recounting events from a visual prompt), they are less likely to employ the past tense systematically, thus missing one of the genre's most defining grammatical features.

This is where genre awareness intersects with both cohesion and coherence. Learners with limited genre awareness tend to focus on isolated sentences rather than the text as a whole, which impairs their ability to make appropriate global choices regarding tense, conjunctions, and textual structuring. As Tardy et al. (2022) and Yasuda (2011) point out, the development of genre awareness allows learners not only to identify formal conventions but also to internalise how these conventions function to shape meaning in socially situated texts.

In sum, the challenges related to tense usage are not merely surface-level mistakes; they reflect a more profound need for integrated instruction that combines form, function, and discourse-level awareness. Explicit teaching of genre norms, model text analysis, and guided practice can help learners at this proficiency level develop more accurate and coherent writing that aligns with communicative expectations.

In many cases, the misuse of verb tense occurred even when temporal markers signalled that the narrative should be situated in the past. A particularly illustrative example appears in the student's text:

Figure3 — Written Response to Task 2 by Student 1

OFFICE USE ONLY - DO NOT WRITE OR MAKE ANY MARK ABOVE THIS LINE

Page 2 of 2

Part 6: Write your answer below.

Hi: See,

Next week my family and me will travel to a camp. My mom told me to visit you if you want to go with us. It's a camp for my church so it's good to you go. In the list told the things that you need to bring: it is in a forest so you need to bring a bottle, hoodie, your place to sleep and clothes.

Part 7: Write your answer below.

One day Lucas and Pedro is in the street and found money, they go to the ice cream's shop and eat ice cream. After they eat they go to their home and told to the family what happens.

Examiner's Use Only

Part 6: C O L Part 7: C O L

OFFICE USE ONLY - DO NOT WRITE OR MAKE ANY MARK BELOW THIS LINE

Page 2 of 2

Draft

Source: Text Production by A2 Level Student 1, 2025.

The narrative opens with the expression “One day”, a temporal marker conventionally associated with past-tense storytelling. This lexical item sets the expectation that the subsequent discourse will follow a retrospective mode of narration, typical of the narrative genre at both beginner and more advanced levels. However, the learner’s verb choices immediately deviate from that expectation. The sequence “Lucas and Pedro is in the street and found money” juxtaposes a present-tense copula (“is”) with a past-tense verb (“found”), signalling an unstable temporal framework. This tension is further amplified in the following sentence: “they go to the ice cream’s shop and eat ice cream.” Here again, the present-tense verbs “go” and “eat” contradict the already initiated past reference, resulting in a temporally incoherent narrative progression.

The learner does return to the past at specific points — e.g., “told to the family what happens” — but the transitions appear unsystematic

and linguistically unmotivated. From a discourse perspective, these abrupt shifts in verb tense compromise the reader's ability to reconstruct the sequence of events. Temporal coherence — defined by Halliday and Hasan (1976) as the consistent grammatical and semantic realisation of time — is essential to the comprehensibility of narrative discourse. In this case, the inconsistency generates cognitive dissonance, forcing the reader to repeatedly reorient their interpretation of when events occurred, thereby disrupting fluency and interpretability.

These errors point to more than gaps in grammatical knowledge; they reflect a limited degree of genre awareness. As noted in genre theory (Swales, 2014; Martin & Rose, 2008), understanding the social and communicative purposes of a genre influences the linguistic choices a writer makes. In narratives, the temporal framework is not merely stylistic — it is integral to the organisation and comprehension of the genre itself. The learner's inability to consistently align verb tense with the conventional timeline of narratives suggests a lack of familiarity with the rhetorical structure expected in such genres. This aligns with findings from Yasuda (2011) and Tardy et al. (2022), who emphasise the importance of explicit genre instruction in scaffolding learners' understanding of both micro-level (grammatical) and macro-level (discursive) features.

From the perspective of interlanguage development, this case exemplifies the transitional state in which learners often operate. The presence of the past tense (“found,” “told”) indicates partial acquisition. In contrast, the reversion to the present tense suggests either L1 transfer from Brazilian Portuguese — where present-tense storytelling is pragmatically acceptable in spoken modes —

or insufficient procedural control over tense morphology. Although the English language occasionally employs the simple present to recount past events in dramatic or literary narrative styles — a feature known as the historical present — this usage is highly marked, context-dependent, and stylistically deliberate. In beginner-level learner production, such as the example above, the oscillation between tenses appears unintentional and unmotivated, indicating that the learner is not drawing on this stylistic convention but rather exhibiting a developmental error. The learner's use of the present tense, therefore, cannot be interpreted as a rhetorical choice; it more plausibly reflects an incomplete understanding of how tense functions in written narrative genres. This supports the argument by Mayaratri (2020) that tense errors are not merely surface-level mistakes but manifestations of a broader developmental continuum.

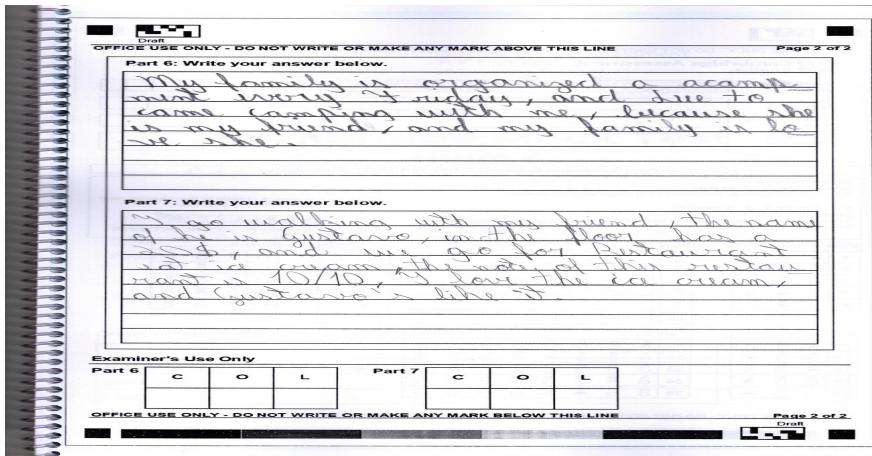
Additionally, the text reveals a lack of cohesion, particularly in the use of conjunctions and sequencing devices. The narrative includes no clear connective elements beyond the coordinating “and,” which is overused. There is an absence of subordinating conjunctions or adverbials like afterwards, then, or finally, which would normally scaffold the progression of events. This weakens both the internal logic and the narrative flow, illustrating a broader issue of underdeveloped sequential cohesion, as described by Antunes (2009).

To recapitulate, the analysis of this text underscores the multifaceted nature of tense-related errors. These are not isolated slips, but rather indications of limited control over the discourse-specific functions of grammar. The learner struggles not only with tense forms but with deploying them meaningfully within a genre-specific framework. A pedagogical response must therefore go

beyond tense drills, incorporating genre-based instruction and activities that make explicit the relationship between tense, text purpose, and reader expectations.

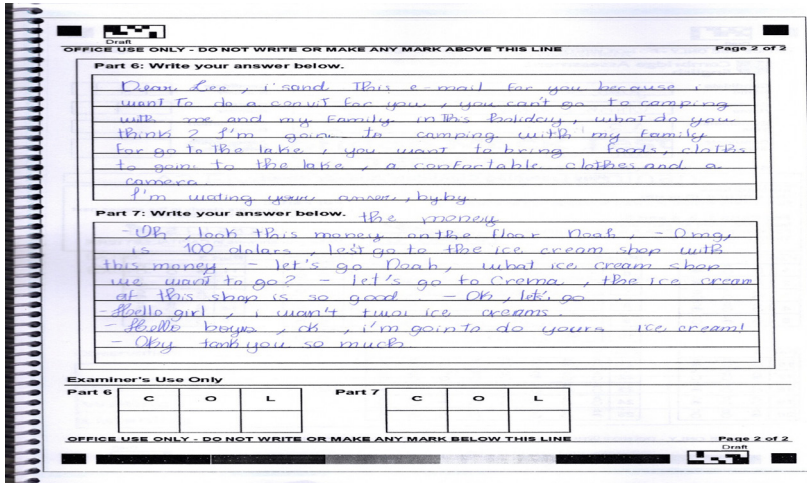
Examining two additional learner compositions (Figures 4 and 5) brings to light challenges of a somewhat different nature from those previously discussed. These texts offer rich evidence of the learners' evolving control over written discourse, particularly concerning their capacity to fulfil communicative tasks and demonstrate genre awareness. In this section, the analysis is guided by two primary dimensions: task completion — defined here as the accurate and complete inclusion of the required content points as per exam prompts — and genre awareness, understood as the learner's sensitivity to the structural, linguistic, and stylistic conventions appropriate to the genre in question. By focusing on these aspects, we seek to assess not only the learners' grammatical competence but also their pragmatic understanding of how texts function in context.

Figure4 — Written Response to Task 1 by Student 8



Source: Text Production by A2 Level Student 8, 2025.

Figure 5 — Written Response to Task 2 by Student 12



Source: Text Production by A2 Level Student 12, 2025.

Examining the texts in Figures 4 and 5 reveals qualitatively distinct deviations from genre expectations and task requirements. While both learners produced intelligible messages, their responses illustrate a limited ability to integrate content, structure, and register in alignment with the communicative purposes of the A2 Key exam tasks.

In Figure 4, the learner attempts to respond to the informal email task by stating that their family organises a camping trip every Friday and mentioning that a friend will join. Although there is a partial attempt to justify the invitation (“because she is my friend”) and some lexical relevance to the prompt is maintained, key content points remain underdeveloped. Most notably, the learner fails to situate the event temporally in the future, despite the task instructions referring explicitly to “next weekend.” The formulation “is organized” also introduces a tense mismatch: the present passive form is not appropriate in this context, where either a simple future

or planned future structure (e.g., We're going to organise...) would have been more accurate.

Lexically, the use of “acampment” for camping reflects a phonetic approximation influenced by L1 orthographic conventions, a common feature in early interlanguage writing. Additionally, the text lacks essential conventions of the email genre, including a salutation, sign-off, and paragraph organisation. The tone, although neutral, does not fully align with the expected informality of a friendly email addressed to a peer. These omissions suggest a superficial level of genre awareness, in which the learner identifies the communicative situation but lacks control over its formal and functional realisation. From a genre-theoretical perspective (Bakhtin, 1986; Swales, 2014), the learner's response reveals emerging sensitivity to purpose but insufficient mastery of audience engagement, textual structure, and stylistic alignment.

In Figure 5, the learner's response demonstrates a more pronounced deviation from the task requirements. Rather than composing a written narrative, the student constructs a dialogue between two characters, emulating a spoken exchange. This genre misidentification leads to the complete absence of a narrative voice or framing discourse. While the script-like form contains thematically relevant language (e.g., “ice cream shop,” “money”, “let's go”), it fails to meet key expectations of the short story genre as outlined by CEFR descriptors at the A2 level: the use of past tense to recount events, the presence of temporal markers, and an organised sequence of actions situated within a narrative framework.

The overreliance on direct speech and present-tense verbs (e.g., “is,” “look,” “want”) aligns more closely with conversational

storytelling or dramatised oral performance than with written narrative. This suggests that the learner may not have fully internalised the textual conventions of written genres distinct from spoken interaction, an insight consistent with genre acquisition literature (Hyland, 2007; Tardy et al., 2022). The absence of temporal markers and the lack of cohesive devices — such as connectors or anaphoric references—further diminish the coherence of the text. Without a narrator to mediate the action, the reader is left to infer the context and sequence of events, which compromises both comprehensibility and task achievement.

Taken together, these two responses highlight the central role of explicit genre instruction in beginner-level writing development. As Martin and Rose (2008) argue, genres are not simply formats but social processes that must be taught through scaffolded exposure to models, structured deconstruction, and guided practice. In both examples, the learners appear to have some intuitive awareness of the communicative task but lack the formal and functional resources to express that awareness effectively. Their texts illustrate the tension between emergent communicative intent and limited control over genre-specific conventions, particularly in terms of register, structure, and cohesive devices.

Thus, genre awareness must be treated not as a binary competence but as a continuum, with learners gradually developing the ability to align form and meaning in contextually appropriate ways. Pedagogical interventions should focus on making genre features explicit and on helping students connect those features to communicative purposes, thereby fostering more principled control over writing even at foundational levels.

Additionally, essential elements of the email genre, such as a greeting, sign-off, and cohesive paragraphing, are absent. The tone remains neutral rather than appropriately informal and engaging for a peer-to-peer email, and there is no clear indication of audience awareness. These limitations suggest a superficial understanding of the genre and highlight the learner's difficulty in integrating content and form effectively.

Figure 5 presents a greater deviation from genre expectations. Instead of writing a narrative recount of the illustrated events, the learner constructs a fully dialogic script between two characters. While this approach demonstrates some imagination and lexical relevance to the images, it overlooks the narrative genre's core features: a precise sequence of events recounted in the past tense, the use of temporal connectors to structure progression, and the presence of a narrator to frame the story. The dialogue format lacks narrative framing (e.g., "they found the money and decided..."); it relies on the present and future tense, presenting limited cohesion. Though the text is mainly intelligible, it does not meet the criteria of a written story as intended by the task, thereby falling short in both task completion and genre realisation.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS: FOSTERING GENRE AWARENESS, COHESION, AND COHERENCE IN WRITING INSTRUCTION

In light of the above, it becomes essential to adopt pedagogical practices that promote both genre awareness and the development of cohesion and coherence in writing in an additional language. Contemporary approaches to writing instruction in language education have consolidated a range of practical strategies for this purpose, which can be integrated sequentially into the teaching process.

The first step typically involves modelling and deconstructing exemplar texts from the target genre, allowing students to analyse the organisational structure and cohesive features characteristic of that genre. This practice establishes a solid foundation of textual awareness, demonstrating to learners how ideas are structured and connected in effective writing.

Following this, joint construction with teacher scaffolding provides a collaborative environment in which learners begin to apply this knowledge with immediate support. During this phase, teachers and students co-construct texts, enabling learners to practise articulating ideas and employing cohesive devices with confidence before transitioning to more independent writing. This stage also promotes peer interaction, fostering a sociocultural scaffolding process in which students learn from one another, reinforcing cohesive and coherent practices collectively.

Next, students are guided into independent text production, now supported by tools such as evaluation rubrics and checklists. These instruments function as self-regulation aids for developing writers, highlighting the criteria related to genre, cohesion, and coherence that must be met in their written work. It is also recommended that this move toward autonomy be supported by a gradual task sequence aimed at reinforcing textual coherence — for instance, beginning with idea organisation in outlines or isolated paragraphs, progressing to the composition of connected sections, and culminating in complete texts. This incremental progression ensures that learners gradually internalise the concept of logical information flow and topic maintenance throughout the text, thereby strengthening their ability to produce globally coherent writing.

Alongside these core phases, additional targeted activities can be incorporated to refine specific skills related to cohesion and genre awareness. For example, cohesion-focused workshops may be conducted to explicitly teach the use of connectives, reference mechanisms, lexical substitutions, and other cohesive resources. These sessions help learners form clearer links between sentences and paragraphs, improving both fluency and clarity.

Furthermore, contrastive genre activities — either comparing distinct text types in the additional language or contrasting the same genre across the first and additional languages — prove valuable for deepening textual awareness. By examining similarities and differences across genres and cultural conventions, learners gain critical insights into rhetorical variation and the ways ideas are organised and articulated. This awareness of differences between writing in one's first language and the additional language is crucial for avoiding negative transfer and for adjusting cohesive and coherence strategies to the conventions of the new language.

Additionally, revision and feedback practices enrich the writing development process. Peer review focused on cohesion and coherence encourages learners to critically evaluate one another's texts, identifying opportunities for improving the logical flow of ideas and the use of cohesive devices. This collaborative exchange fosters both substantive revisions and the development of learners' self-assessment skills in relation to cohesion and coherence. In addition, the use of automated writing feedback tools can provide immediate identification of recurring issues — such as misused connectives, vague references, or weak thematic progression — complementing the interpretive and contextualised insights offered by teachers

and peers. The combination of automated and peer feedback thus offers a multifaceted approach to textual improvement. While digital tools provide an objective assessment of formal aspects, peer input contributes interpretive depth, focusing on the overall intelligibility of the text.

Beyond widely adopted strategies, instructors may also consider designing integrative activities that bridge learners' personal experiences with target genre conventions, thereby fostering both genre awareness and textual cohesion. One such activity might involve students crafting parallel texts: first, narrating a personal anecdote in free form, and then transforming the same narrative into a structured genre such as a formal report, an email, or a short story. This contrastive practice encourages metalinguistic reflection, helping learners understand how purpose, audience, and format influence their linguistic choices. Additionally, implementing micro-revision tasks — such as identifying and reworking fragmented sequences in peers' drafts — can sharpen learners' awareness of local coherence and improve their control over referential cohesion. Encouraging students to create “cohesion maps” of their drafts, in which they trace pronoun references, conjunction use, and lexical ties, can also make cohesion visible and editable. These activities aim not only to improve immediate performance but to develop learners' capacity to read and write texts with greater strategic awareness, sensitivity to genre, and communicative precision in English as an additional language.

Overall, integrating genre awareness with instruction on cohesion and coherence fosters more effective writing in additional languages. Through structured and scaffolded practice, learners develop greater autonomy, linguistic awareness, and social and

communicative competence, enabling them to produce texts that are both contextually appropriate and rhetorically purposeful.

FINAL REMARKS

This paper has explored how genre awareness, cohesion, and coherence intersect in the development of writing skills in English as an additional language, drawing on empirical data from learner responses to two distinct writing tasks: an informal email and a short narrative. The analyses revealed recurring challenges in task fulfilment, structural organisation, and the use of cohesive devices, often rooted in insufficient genre familiarity or an overdependence on features of oral discourse. These limitations resulted in texts that deviated from the communicative expectations of the genre, thereby reducing overall clarity.

By examining learners' texts in light of genre-based criteria, it became evident that writing difficulties were not simply grammatical or lexical but deeply connected to genre misalignment and underdeveloped textual planning. In particular, instances of dialogue replacing narrative prose or missing rhetorical moves in personal correspondence signalled a gap in learners' ability to draw on the conventions expected for effective communication in each genre.

To address these issues, the article proposed an integrated pedagogical framework centred on genre awareness and the targeted development of cohesion and coherence. Through structured stages—modelling, scaffolded writing, independent production, and feedback cycles—learners can gradually internalise not only how texts are constructed, but also why confident language choices matter within specific social and communicative contexts.

Ultimately, the findings and suggestions presented here reaffirm that writing in an additional language is a complex social act. It requires intentional support that moves beyond surface-level correctness to foster rhetorical awareness, textual fluency, and audience-sensitive expression. By embedding genre, cohesion, and coherence at the heart of instructional practice, educators can help learners become more autonomous, confident, and effective writers across academic and real-world settings.

REFERENCES

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Léia Coelho Frota e José Guilherme Merquior. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAMBRIDGE ENGLISH. *Key (KET) – A2 Key*. Cambridge Assessment English, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/>. Accessed in: 5 jun. 2025.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. *A2 key for schools: Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

CROSSLEY, Scott A.; KYLE, Kristopher; McNAMARA, Danielle S. Modeling second language writing quality: A structural equation investigation of lexical, syntactic, and cohesive features. In: *Assessing Writing*, v. 37. United Kingdom, p. 39-56, 2016.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, Patricia A. *Case study research in applied linguistics*. London: Lawrence Erlbaum, 2008.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. In: *Línguas & Letras*, n. 35, v. 17. Cascavel, 2016.

GRAESSER, Arthur C.; McNAMARA, Danielle S.; LOUWERSE, Max M. Coh-Metrix: analysis of text on cohesion and language. In: *Behavior Research Methods*, v. 36. New York, p. 193-198, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

JOHNS, Ann M. Coherence and Academic Writing: Some Definitions and Suggestions for Teaching. In: *TESOL Quarterly*, n. 2, v. 20. Hoboken, p. 247-265, 1986.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Complexity theory. In: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction*. 2.ed. New York: Routledge, p. 227-244, 2015.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. 2.ed. London: Continuum, 2008.

MAYARATRI, Puspita. Analysis of verb tenses errors of non-english students' writing. In: *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, n. 1, v. 12, p. 185-198, 2020.

QUIDANI, Youssef; BAGHDADI, Sidi Youssef. Main approaches to teaching writing in EFL/ESL contexts: A literature review. In: *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, v. 7. Jaipur, p. 524-533, 2022.

RAO, Parupalli Srinivas. Developing writing skills among the EFL/ESL learners. In: *Research Journal of English*, n. 3, v. 2. India, p. 52-63, 2017.

RYAN, Sean. Coherence and cohesion in an ESL academic writing environment: Rethinking the use of translation and FOMT in language teaching. In: *The Interdisciplinary Journal of Student Success*, v. 2. Toronto, p. 69-79, 2023.

REES, Dilys Karen. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. In: *Signótica*, n. 2, v. 20. Goiânia, p. 253-274, 2008.

SAEED, Abdul; EVERATT, John; SADEGHI, Amir; MUNIR, Athar. Cognitive predictors of coherence in adult ESL learners' writing. In: *Journal of Language and Education*, n. 3, v. 8. Moscow, p. 106-118, 2022.

SHRESTHA, Kalpana; BHUSAL, Durga Raj. Genre awareness in teaching writing: A case study of public high school teachers in Nepal. In: *Journal of Translation and Language Studies*, n. 1, v. 5. Kuwait, p. 10-22, Jan., 2023.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SWALES, John Malcolm. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

TARDY, Christine M.; et al.. "It's complicated and nuanced": Teaching genre awareness in English for general academic purposes. In: *Journal of English for Academic Purposes*, v. 57. Amsterdam, p. 101-117, 2022.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. In: *Revista SoCERJ*, n. 5, v. 20. Rio de Janeiro, p. 383-386, 2007.

VILLAS BOAS, Isabela de Freitas. *Teaching EFL writing: a practical approach for skills: integrated contexts*. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

YASUDA, Sachiko. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge and writing competence. In: *Journal of Second Language Writing*, n. 2, v. 20. Amsterdam, p. 111-133, 2011.

ZHANG, Xuanming; et al.. DECOR: Improving Coherence in English Writing with a Novel Benchmark for Incoherence Detection, Reasoning, and Rewriting. In: *Proceedings of the 2024 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Miami, p. 11436-11458, 2024.



ARTIGO/DOSSIÊ

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO COM TAREFAS COLABORATIVAS DE PRODUÇÃO ESCRITA¹

ALYSSON JOSÉ DA SILVA
ALINE RIBEIRO PESSÔA

Alysson José da Silva

Mestre em Ensino, pela Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6802985954174927>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-4854-3183>.

E-mail: alysson.silva24@enova.educacao.ba.gov.br.

Aline Ribeiro Pessôa

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN).

Membro do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada/ EAPLA da ANPOLL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536441495689783>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0766-9164>.

E-mail: aline.pessoa@ufob.edu.br.

1 Título em língua inglesa: Reframing English language teaching in public schools: a study with collaborative writing tasks.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo, fundamentado na teoria sociocultural, que investigou as implicações da colaboração no ensino de língua inglesa na educação básica, por meio de tarefas colaborativas de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes do ensino médio de uma escola pública localizada no interior da Bahia. Os insumos utilizados para as tarefas colaborativas foram filmes de animação cujos enredos abordam a superação de traumas, o *bullying* e o respeito aos idosos. Esses temas, associados à formação cidadã e a questões sociais relevantes para o contexto da educação básica, contribuem para a articulação das experiências de vida dos participantes com os conteúdos da disciplina. A análise dos dados evidenciou que a interação entre os pares, mediada pela colaboração, favoreceu a coconstrução do conhecimento de estruturas linguísticas e proporcionou a ampliação do vocabulário, sustentada pelo apoio mútuo e pela reflexão dos participantes sobre suas próprias produções e também sobre as de seus pares. Os resultados do estudo apontam que a integração de tarefas colaborativas a atividades criativas de produção escrita constitui uma estratégia eficaz para o ensino de língua inglesa na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Teoria Sociocultural. Tarefas colaborativas. Produção escrita. Educação básica.

Abstract: This paper presents the results of a qualitative study grounded in sociocultural theory, which investigated the implications of collaboration in English language teaching in basic education through collaborative writing tasks, involving the production of digital comic strips. The participants were four high school students from a public school located in the countryside of Bahia. The input used for the collaborative tasks consisted of animated films whose plots addressed overcoming trauma, bullying, and respect for the elderly. These themes, which relate to

citizenship education and socially relevant issues within the context of basic education, contribute to connecting the participants' life experiences with the subject content. Data analysis revealed that peer interaction, mediated by collaboration, fostered the co-construction of knowledge about linguistic structures and supported vocabulary expansion, sustained by mutual support and participants' reflection on both their own productions and those of their peers. The study's findings suggest that integrating collaborative tasks into creative writing activities is an effective strategy for teaching English in basic education.

Keywords: English language teaching. Sociocultural theory. Collaborative tasks. Written production. Basic education.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica, particularmente nas escolas públicas brasileiras, enfrenta desafios de ordem estrutural, pedagógica e ideológica (Anjos, 2024; Leffa, 2007; 2011). Embora a oferta da disciplina seja assegurada pela legislação vigente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sua efetivação na sala de aula nem sempre se traduz em práticas pedagógicas eficazes e em aprendizagem significativa para os estudantes. Os desafios se materializam em diversos aspectos do cotidiano escolar (Anjos; Scheyerl, 2018; Conceição, 2006; Leffa, 2011; Pessôa, 2022; Pucci, 2018), como a escassez de recursos didáticos, a carga horária reduzida, o elevado número de estudantes nas aulas e o predomínio de métodos de ensino tradicionais, frequentemente centrados no ensino fragmentado de estruturas gramaticais.

Tais fatores contribuem para o desinteresse dos estudantes, sendo este um dos principais motivos apontados por Leffa (2011) para o insucesso do ensino de língua inglesa nas escolas regulares. De modo

similar, Barcelos (2006) observa que, para a maioria dos estudantes da escola pública, a aprendizagem da língua inglesa é frequentemente marcada por experiências negativas e desestimulantes, associadas a limitadas oportunidades de uso da língua.

Práticas pedagógicas que promovam a interação, favoreçam a participação ativa dos estudantes e estejam alinhadas às suas necessidades podem contribuir para superar parte dos obstáculos que historicamente comprometem o ensino de língua inglesa na escola pública. Nesse sentido, as tarefas colaborativas, entendidas como atividades comunicativas realizadas em pares ou em pequenos grupos que estimulam a colaboração entre os estudantes e oportunizam ocasiões de aprendizagem por meio da negociação e da reflexão sobre suas próprias produções orais e/ou escritas, apresentam-se como uma alternativa para ressignificar o ensino da língua inglesa, pois envolvem os estudantes em atividades que favorecem a construção conjunta de sentido e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e motivador (Figueiredo; Silva, 2014; Lima, 2011; Silva, 2023).

Em consonância com esse entendimento, a pesquisa² apresentada neste artigo investigou as implicações da colaboração no processo de aprendizagem de língua inglesa de quatro estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública, a partir da realização de tarefas colaborativas de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta seção introdutória. A primeira expõe o referencial teórico sobre tarefas colaborativas, com ênfase em suas contribuições para o ensino de língua inglesa na educação básica. A segunda seção descreve os

2 Este artigo discute parte dos dados originalmente gerados na pesquisa de mestrado do primeiro autor (Silva, 2023), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste da Bahia, conforme parecer nº 5.413.499.

procedimentos metodológicos adotados. A terceira concentra-se na análise e discussão dos dados, explorando as interações colaborativas entre os estudantes e os efeitos observados em seus processos de aprendizagem. A quarta seção reúne as considerações finais, que retomam os principais resultados e destacam o potencial das tarefas colaborativas como estratégia pedagógica para o ensino de língua inglesa na educação básica, no contexto do ensino público.

AS TAREFAS COLABORATIVAS E O ENSINO DE LÍNGUAS

As tarefas colaborativas fundamentam-se nos princípios da teoria sociocultural (Vygotsky, 1978), que compreende o desenvolvimento humano como um fenômeno construído nas interações sociais, historicamente organizadas e culturalmente mediadas. A mediação é entendida como a intervenção de um elemento intermediário — instrumentos físicos, signos e o próprio ser humano — nas relações do indivíduo com o mundo, com outros seres humanos e consigo mesmo (Figueiredo, 2019).

Entre os elementos que atuam como mediadores nas salas de aula, destaca-se o próprio ser humano, cuja presença nas interações possibilita diferentes formas de mediação. Os estudantes podem ser mediados pelo professor, por colegas ou por eles próprios, correspondendo, respectivamente, ao que Lantolf (2000) denominou mediação pelo especialista, pelos pares e automeiação. A mediação pelo especialista ocorre quando alguém com mais experiência ou maior conhecimento orienta e apoia o estudante. A mediação pelos pares envolve a colaboração entre os discentes, que, durante a interação, trocam ideias, solucionam dúvidas e constroem conhecimentos de forma conjunta. Já a automeiação diz respeito

à capacidade de o indivíduo regular suas próprias ações cognitivas, sendo observadas a partir dos episódios de metafala quando o estudante, por exemplo, reflete sobre uma estrutura linguística ou a grafia correta de uma palavra.

A mediação pelos pares está intrinsecamente relacionada ao conceito de aprendizagem colaborativa que “ênfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos no intuito de envolvê-los na coconstrução de conhecimento” (Figueiredo, 2019, p. 64). Quando trabalham juntos, os estudantes compartilham conhecimentos, solicitam e oferecem ajuda, testam hipóteses sobre a língua que estão aprendendo, corrigem-se mutuamente e criam oportunidades para reflexões metalinguísticas, que se manifestam por meio de suas metafalas.

Nessa perspectiva, as tarefas colaborativas favorecem a interação e a colaboração entre os estudantes, promovendo oportunidades para a mediação pelos pares e criando espaços para a automeiação. Durante a realização das tarefas colaborativas, os estudantes enfrentam desafios que talvez não pudessem superar sozinhos e, a partir do apoio recebido, solucionam os desafios e operam dentro de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), impulsionando o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas e cognitivas. Quando os estudantes são expostos a novos momentos de interação e colaboração, eles têm a oportunidade de diminuir a distância entre o que não sabiam e o que passam a saber, internalizando conhecimentos e, assim, paulatinamente, vão tornando-se mais autônomos e autorregulados.

Assim, quando o professor de inglês opta por usar atividades que incentivam a interação e o apoio mútuo entre os alunos,

como as tarefas colaborativas, ele proporciona oportunidades para que eles produzam a língua que estão aprendendo, percebam lacunas em seus saberes e, por meio da colaboração, apoiem-se mutuamente para aprender mais, coconstruindo colaborativamente conhecimentos. A interação, a colaboração e a negociação dos conhecimentos dos estudantes contribuem para o desenvolvimento da tarefa e a produção de textos orais ou escritos.

Adotar tarefas colaborativas em sala de aula de línguas da educação básica revela-se uma escolha pedagógica benéfica (Silva, 2023), pois, além de motivar o estudante a produzir na língua-alvo, as tarefas colaborativas oportunizam que ele aprenda regras gramaticais de forma contextualizada, a partir do uso real da língua em situações comunicativas. Durante a realização das tarefas colaborativas, o estudante formula e testa hipóteses sobre o funcionamento da língua enquanto focaliza sua atenção no sentido do que deseja comunicar. Além disso, as tarefas colaborativas estimulam que o estudante identifique conteúdos previamente estudados, mas esquecidos, e que necessitam ser revisados (Lima, 2011; Silva, 2023).

O uso de tarefas colaborativas pode atenuar alguns dos frequentes desafios do ensino de língua inglesa na educação básica em escolas públicas, como a carga horária reduzida e o excessivo número de estudantes na sala de aula. Diante da pouca carga horária para as aulas de inglês, essas tarefas tornam-se uma alternativa eficiente, pois permitem o trabalho simultâneo de diferentes habilidades linguísticas em um tempo limitado, otimizando o processo de aprendizagem. Há que considerar-se, também, que o trabalho desenvolvido em duplas ou em pequenos grupos possibilita que o tempo da aula seja melhor aproveitado, já que as interações

entre os pares reduzem a necessidade de explicações individuais por parte do professor.

As tarefas colaborativas também mostram-se uma alternativa eficaz para lidar com os limites impostos por turmas numerosas. A organização dos alunos para o desenvolvimento das tarefas colaborativas possibilita que a língua seja usada por um número maior de participantes do que em aulas expositivas centradas no professor. A troca de conhecimentos entre os pares, o apoio mútuo na solução de dúvidas e a negociação de sentidos tornam-se recursos valiosos para a aprendizagem, especialmente quando o professor não pode acompanhar individualmente cada estudante.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa discutida neste artigo configura-se, metodologicamente, como um estudo de caso de natureza qualitativa. Os participantes do estudo foram quatro estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, organizados em duas duplas. Os dados aqui discutidos foram gerados a partir das tarefas colaborativas, desenvolvidas em três encontros, cada um com duração aproximada de duas horas.

Foram propostas três tarefas colaborativas de produção escrita de história em quadrinhos digitais, planejadas para promover a atenção dos estudantes tanto ao sentido quanto às regras da língua. As três tarefas seguiram a mesma estrutura: assistir a um filme, debater o tema a partir das questões apresentadas pelo pesquisador e, em seguida, produzir uma história em quadrinhos digital. Embora os diálogos pudessem ocorrer em português ou inglês, a história em quadrinhos deveria ser redigida, obrigatoriamente, em língua inglesa.

A tarefa colaborativa, portanto, exigia o uso da língua e a negociação de conhecimentos linguísticos.

Os insumos utilizados para as tarefas colaborativas foram três filmes de animação, cujos temas abordam questões sociais relevantes para o contexto da educação básica e que já haviam sido previamente debatidas nas aulas de inglês. A primeira tarefa colaborativa explorou a superação de traumas, a segunda, o *bullying* e a terceira, o respeito aos idosos.

Na primeira tarefa colaborativa, os participantes assistiram ao curta-metragem *The Present*³ e produziram uma história em quadrinhos narrada do ponto de vista do cachorro. Na segunda, os participantes criaram uma história em quadrinhos que dava continuidade a uma das cenas apresentadas no trailer do filme *ParaNorman*⁴. Na terceira tarefa, os participantes assistiram ao curta-metragem *Snack Attack*⁵ e elaboraram uma história em quadrinhos que deveria ser inspirada em situação semelhante à vivida pelo personagem principal.

AS TAREFAS COLABORATIVAS DESENVOLVIDAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa foi conduzida a partir de duas categorias: colaboração e metafala. A categoria colaboração abrangeu os movimentos colaborativos de apoio mútuo entre os participantes, organizados em três focos de análise: pedido de ajuda, contribuição para o parceiro e correção de erro do parceiro. A categoria metafala, por sua vez, contemplou os movimentos de

3 Curta-metragem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3XA0bB79oGc>.

4 Trailer do filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hgwSpajMw3s>.

5 Curta-metragem disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I.

reflexão metalinguística, manifestados por meio de conversas sobre a língua inglesa, testagem de hipóteses linguísticas e autocorreção de erros.

Pedido de ajuda foi um movimento colaborativo de apoio mútuo presente e frequente na realização das três tarefas colaborativas, por ambas as duplas. O excerto 1, abaixo transcrito, ilustra os movimentos colaborativos de apoio mútuo que envolvem pedido de ajuda seguido pela contribuição para o parceiro.

Excerto 1:

Verônica: Tô com uma dúvida aqui... Como eu posso dizer independentemente em inglês, pra colocar aqui ó, somos todos iguais independentemente da cor?

Peter: Eu sei que tem *independently*, *absolutely* e *regardless*, mas acho que a palavra *regardless* seria a melhor opção porque *regardless* significa sem considerar, então pode ser independentemente no sentido que você pensou, não é?

Verônica: Mas será que fica correto na frase *We are all the same, regardless of color?*

Peter: Yes, that's the translation!

Verônica: *Ok, entendi. Vou colocar ela aqui então... olha aqui se escreve assim mesmo?* (Ela escreve *regardles*)

Peter: Tá certo. Só coloca mais um s na palavra *regardless* porque está com um s mas é com dois.

Verônica: Então, deixa ver se aprendi, I like this activity regardless the difficulty.

Peter: Isso.

(Tarefa Colaborativa 1 – par: Verônica e Peter)

Esse excerto demonstra que o pedido de ajuda ao parceiro desencadeou outros dois movimentos colaborativos de apoio mútuo: a contribuição para o parceiro e a correção de erro do parceiro. Verônica pediu auxílio a Peter por não saber qual seria a melhor tradução para a palavra *independentemente*. Quando Verônica verbalizou sua dúvida, ela criou oportunidade para Peter

fornecer-lhe auxílio, cuja relevância consistiu não apenas no apoio para a realização da tarefa, mas no oferecimento de informações que possibilitaram a Verônica atuar de modo independente, como evidenciado quando usa a palavra *regardless* em outro contexto. A correção do erro do parceiro fez-se presente quando Peter identificou um erro ortográfico. Esse movimento de colaboração evidencia não apenas a atenção para a atividade que estava sendo realizada, como também a disposição para contribuir para o progresso do outro, o que reforça o caráter colaborativo da tarefa.

Os dados gerados pela dupla Dean e Emily também revelam que pedido de ajuda e contribuição para o parceiro foram movimentos colaborativos de apoio mútuo frequentes, como exemplificado no excerto 2.

Excerto 2:

Emily: *Help me! Aqui a gente coloca a frase The little dog tá tentando ou tenta chamar a atenção de Jake latindo e pulando? O que você acha?*

Dean: *The little dog ... the little dog tries ... no, no (com entonação que demonstra ter se lembrado de algo), it's not the little dog... the puppy. The puppy tries to catch the attention of Jake by barking and jumping.*

Emily: *Aqui ó ... acho que the attention of Jake não fica bom, não é melhor Jake's attention?*

Dean: *Hum Yes! The puppy tries to catch Jake's attention by barking and jumping.*

(Tarefa Colaborativa 1 – par: Emily e Dean)

O diálogo transcrito no excerto 2 apresenta evidências de um pedido de ajuda feito por Emily, seguido pela contribuição para o parceiro, oferecida por Dean. Ao tentar produzir a frase em inglês, Emily sente-se insegura quanto ao tempo verbal mais adequado

e recorre a Dean, que responde à solicitação de Emily. Em seguida, uma reflexão metalinguística emerge, resultando na produção “*Jake’s attention by barking and jumping*”. Pode-se, assim, observar que, durante a colaboração, os aprendizes compartilham conhecimento e criam oportunidades para movimentos de reflexão metalinguística.

Os excertos 1 e 2 ilustram movimentos de mediação pelo par e automeiação, também presentes em outros momentos das três tarefas colaborativas. Nessas interações, quando os participantes colaboram para resolver problemas linguísticos, constroem uma zona de desenvolvimento proximal, reconhecendo aquilo que já são capazes de realizar de forma autônoma, ao mesmo tempo em que recorrem à colaboração como estratégia para avançar em seus conhecimentos.

Ocasões de reflexão metalinguística fazem-se presentes ao longo da realização das três tarefas colaborativas. No excerto 3, apresentado a seguir, a metáfora emerge como resposta a um pedido de ajuda quando Dean dirige-se a Emily solicitando esclarecimentos sobre qual o melhor verbo a ser usado. Dean comentou sobre a necessidade de estudarem verbos modais porque não tinha certeza de qual seria o mais adequado para o contexto da frase.

Excerto 3:

Dean: *What must I do to prevent this disaster? Is that right? I use... must? ... may?...*

Emily: *Peraí, Dean! Bora ver isso. Acho que não... Pesquisa aí modal verbs pra ter certeza de qual vamos usar.*

Dean: *Beleza... verdade! tá aqui ó, achei! ... tem vários... mas pra esse caso aqui a gente vai usar should no lugar de must ... acho que fica what should I do to prevent this disaster? Veja aqui... vamos estudar... must não serve aqui porque é tipo uma ordem, should serve pra conselhos, tem exemplo aqui ... in my opinion, you should forget the fight ... não é o mesmo sentido que a gente quer?*

(Tarefa Colaborativa 2 – par: Emily e Dean)

Na interação com Dean, Emily dispõe-se a ajudá-lo e os dois envolvem-se conjuntamente na busca por uma resposta à dúvida apresentada. Embora não saiba com precisão qual verbo utilizar, Emily recorda o nome do conteúdo que precisam revisar. A interação ilustrada no excerto revela que ambos compartilham o que já sabem sobre a língua e, colaborativamente, constroem conhecimento.

As dúvidas expressas pelos estudantes a seus parceiros podem ser compreendidas como o reconhecimento de lacunas ou incertezas em seus conhecimentos, o que evidencia a necessidade de mediação. Em algumas situações, no entanto, o parceiro não possuía conhecimento linguístico suficiente para oferecer suporte. Nesses casos, os estudantes iniciavam uma conversa sobre a língua e, ao identificarem suas limitações, recorriam a outras formas de mediação, como o uso do dicionário para esclarecer dúvidas relacionadas ao vocabulário e à grafia das palavras. O excerto 4, a seguir, ilustra a metafala iniciada com uma conversa sobre a língua inglesa, seguida pela testagem de hipóteses, uso do dicionário como instrumento de mediação e finalizada com consulta ao Google Tradutor.

Excerto 4:

Peter: *The lady takes her cookies and sits a... a... Como chama? Não é bank...*

Verônica: *Humm... no, bank é banco de dinheiro ... sits in a... chair, mas também não serve para banco da estação de trem ... então, deixa eu ver aqui ...achei bench.*

Peter: *B, é, como escreve?*

Verônica: *(soletra em português) b e n c h, mas olha só ... tem que ter preposição porque não pode sits bench né? E não sei se é sits in. Você sabe?*

Peter: *Humm ... sits in a bench? Sits at a bench? Coloca no google tradutor pra gente ver.*

(Tarefa Colaborativa 3 – par: Verônica e Peter)

Pode-se perceber no excerto acima transcrito que Verônica e Peter fizeram movimentos de reflexão metalinguística acerca de um vocábulo e também sobre estrutura gramatical da língua. Após a reflexão inicial, eles perceberam que desconheciam a palavra que deveria ser usada. Assim, usaram o dicionário e encontraram a palavra *bench*. Eles também aproveitaram o dicionário para observar a grafia correta. Logo em seguida, surge outra reflexão metalinguística quando testam hipóteses sobre a língua, destacando qual preposição deveriam usar: *in*, *on* ou *at a bench*. Nesse caso, eles optaram pelo uso do *Google Tradutor* para confirmar suas hipóteses.

As duplas formulam hipóteses sobre a língua em diversas ocasiões, testando possibilidades quanto à grafia correta de vocábulos, à ordem das palavras na oração e à escolha do item lexical que melhor represente o significado pretendido. O excerto 5, apresentado a seguir, revela a testagem de hipóteses e o uso de metafala como recursos de mediação da aprendizagem.

Excerto 5:

- Emily: *Look sir, I payed for this and I'm not obligated to share it with you... Eita, perai... acho que payed não escreve assim, não. Ele é diferente... o certo do passado de pay é payed, com y mesmo? Acho que é paid com i como say que é said com i.*
- Dean: Let me see... pay... paid... that's right com i! Let's change!... Look here... obligated is correct? Tá certo? Obligated é estranho, não?
- Emily: Não... tá certo eu lembro que apareceu ...
- Dean: *A gente pode completar aqui ó... bora colocar algo assim ... é... he remembered always that day.*
- Emily: Remembered always? He remembered always of that day? Perai... né não.
- Dean: Não o que? Não tem of. He remembered that day como I remember this ou I remember that.

- Emily: Mas e o *always* que você colocou aqui? Acho que não é aqui. Lembra de *he never gets*? Não é igual?
- Dean: Deixa ver... sim, sim, você tem razão... então vai ficar *he always remembered*, concorda?

(Tarefa colaborativa 3 – par: Emily e Dean)

A interação ilustrada no excerto 5 evidencia que o papel de mediador é revezado entre os participantes da tarefa colaborativa: ora o papel é de Dean, ora é de Emily. Em nossa análise, os participantes contribuem para a aprendizagem um do outro e empregam a língua como um signo para regular suas próprias mentes e a do parceiro. Emily usa a língua para autorregular-se, comparando a grafia do passado do verbo *pay* com a do verbo *say*. Ela também usa a língua para regular Dean quando verbaliza uma sentença já conhecida, ajudando-o a lembrar da posição correta do advérbio de frequência *always*. Dean, por sua vez, usa a língua com orações que exemplificam para Emily que a preposição *of* não deve ser incluída na oração que ela produziu. Há, assim, um exemplo de construção conjunta de conhecimento propiciada pela interação e colaboração.

A análise dos dados revela que, na tentativa de criação conjunta das histórias em quadrinhos, os participantes indicavam a seus parceiros aquilo que haviam esquecido ou o que ainda precisavam aprender. Em uma perspectiva sociocultural, nesses momentos, a lacuna de conhecimento do estudante tornava-se aparente, o que oportunizava ao parceiro oferecer apoio, mediando a construção de conhecimento novo. Esses papéis eram revezados entre os participantes, permitindo que contribuíssem mutuamente para a aprendizagem um do outro.

O próximo excerto, assim como o excerto 5, evidencia o revezamento dos papéis de mediadores. Inicialmente, Peter assume o papel de mediador para Verônica, que, em seguida, passa a mediar o diálogo, corrigindo um erro do parceiro, enquanto ambos conversam sobre a língua.

Excerto 6:

Verônica: *How is zumbi in English? É quase igual em português, né?*

Peter: Yeah... so so ...write zombie. É cognato.

Verônica: Zombie...

Peter: Bora continuar... in two days

Verônica: *Humm... não tem que ter it?... acho que tem que ser it is in two days ... você não acha? Do mesmo modo como falamos it's time to go.*

Peter: acho que sim ... então como fica? ... it is in two days? Acho que fica melhor it's porque é fala. Então bota it's in two days.

(Tarefa colaborativa 2 – par: Verônica e Peter)

Na interação, percebe-se que a regulação do outro varia entre Verônica e Peter, que, mutuamente, contribuem para a produção da história em quadrinhos. O excerto evidencia a ocorrência de movimentos relacionados tanto à colaboração quanto à metafala. No âmbito da colaboração, observa-se apoio mútuo entre Verônica e Peter, com destaque para a contribuição para o parceiro. Peter responde à dúvida de Verônica sobre a palavra “zumbi”, indicando o termo correspondente em inglês e explicando que se trata de um cognato, o que contribui para o avanço da parceira. Além disso, ao longo da interação, ambos constroem juntos a estrutura da frase “*it is in two days*”, discutindo qual forma seria mais adequada ao contexto de uso.

No que diz respeito à metafala, o diálogo revela reflexões explícitas sobre a língua inglesa. A partir da dúvida de Verônica — “não tem que ter *it?*”, inicia-se um processo de testagem de hipóteses linguísticas, que inclui a comparação com uma estrutura conhecida. A sequência da interação mostra que os estudantes engajam-se em um processo de mediação por meio do uso da língua, em que o conhecimento é coconstruído em um contexto de interação significativa. As negociações em torno da forma linguística ocorrem em um espaço dialógico que possibilita a internalização dos conhecimentos.

Cabe destacar que, embora a motivação não seja uma categoria de análise dos dados da pesquisa, os quatro participantes das duplas constantemente esforçavam-se para motivar seus parceiros no processo de aprendizagem da língua, especialmente durante os movimentos de apoio mútuo. Expressões como “mandou bem!”, “*You rock Verônica*”, “ótimo, muito bem”, e palavras como “*show*”, “arrebentou” e “brocou” foram frequentemente empregadas.

A motivação parece ter favorecido a criação de um ambiente de confiança mútua, no qual os estudantes sentiam-se à vontade para participar ativamente, expor dúvidas, pedir ajuda, contribuir para o parceiro e corrigir o erro do parceiro. Nesse sentido, a correção do erro do parceiro, realizada por um dos membros da díade e aceita pelo outro, sem constrangimentos, pode evidenciar a compreensão de que o processo de aprendizagem envolve tanto a mediação pelo outro quanto a automeiação.

Em variados momentos das três tarefas colaborativas, os participantes realizaram correção do erro do parceiro relacionada ao uso inadequado de vocabulário, tempo verbal incorreto, grafia

equivocada e inversão da ordem das palavras. As correções que emergiram foram aceitas pelos parceiros e não há indícios, nos dados, de que tenham provocado qualquer desconforto.

Os excertos 7 e 8, apresentados em seguida, evidenciam as correções dos erros dos parceiros e as reações dos aprendizes corrigidos.

Excerto 7:

Verônica: A gente podia colocar I'm want to play with my videogame

Peter: Not I'm.

Verônica: Não entendi.

Peter: Você disse I'm want.

Verônica: (risos) Disse porque erro sempre essa coisa (risos) vivo colocando I'm em tudo que é lugar.

(Tarefa colaborativa 1 – par: Verônica e Peter)

Excerto 8:

Dean: *Where is your friend?*

Emily: *No... no... tá falando do amigo dele... Where is his... tem que ser his.*

Dean: Por que sempre erro isso? Ô burrice... (risos) nunca lembro... sei que é his pra ele e her pra ela, mas na hora de usar faço isso (risos).

(Tarefa colaborativa 2 – par: Emily e Dean)

Os dados sugerem que a correção do erro foi aceita de forma natural e sem constrangimento pelos participantes. Nos excertos 7 e 8, por exemplo, os participantes Verônica e Dean reagem às correções com indícios de bom humor, o que reforça a ideia de um ambiente respeitoso. Durante as três tarefas, também foram observadas reações físicas que indicavam compreensão, como o balançar da cabeça, ou dúvida, como o enrugar da testa, mas não foi observada qualquer manifestação de hostilidade ou descortesia.

A análise dos dados evidencia que a interação promovida pelas tarefas colaborativas criou oportunidades para que os participantes focalizassem a atenção tanto no conteúdo que desejavam expressar quanto nas formas linguísticas necessárias. A proposta de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais favoreceu o uso da língua em contextos comunicativos significativos, estimulando a criatividade e o engajamento dos participantes na realização da tarefa. A mediação, exercida tanto pelos pares quanto pelo próprio participante, contribuiu para sustentar o processo de escrita, funcionando como suporte para a tomada de decisões linguísticas ao longo da tarefa.

Ao tentarem construir significados em inglês, os participantes identificavam falhas em suas produções, o que parecia impulsionar a metafala. Eles dialogavam sobre o que desejavam expressar, engajavam-se em reflexões metalinguísticas e buscavam juntos maneiras de superar suas limitações linguísticas por meio da testagem de hipóteses, de conversas sobre a língua e da autocorreção de erros. Além disso, a colaboração, evidenciada pelos movimentos de apoio mútuo — pedidos de ajuda, contribuições para o parceiro e correções de erro —, parece ter estimulado o uso da língua inglesa e fomentado maior engajamento dos aprendizes na produção das histórias em quadrinhos.

Os dados analisados indicam que as interações favoreceram a ampliação do vocabulário e a aprendizagem de conteúdos gramaticais. As tarefas colaborativas também contribuíram para mobilizar a língua inglesa em práticas comunicativas autênticas, envolvendo habilidades de produção oral e escrita, que tendem a ser pouco exploradas nas aulas tradicionais da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidenciou que a interação entre os pares, mediada pela colaboração, sustentada pelo apoio mútuo e pela reflexão dos participantes sobre suas próprias produções e também sobre as de seus colegas, favoreceu a coconstrução do conhecimento de estruturas linguísticas e proporcionou a ampliação do vocabulário. Na produção conjunta das histórias em quadrinhos, os participantes indicavam a seus parceiros aquilo que ainda precisavam aprender ou que haviam esquecido. Em uma perspectiva sociocultural, nesses momentos, a lacuna de conhecimento do estudante tornava-se aparente, o que oportunizava a mediação pelos pares e a automediação. Esse papel foi revezado entre os participantes, propiciando que contribuíssem para a aprendizagem uns dos outros.

Os resultados do estudo indicam que as tarefas colaborativas constituem instrumentos pedagógicos eficazes para criar oportunidades de uso autêntico da língua inglesa e favorecer a internalização de novos conhecimentos. Propostas de ensino que integrem essas tarefas a atividades criativas de produção escrita contribuem para o engajamento dos estudantes, ampliam sua motivação e favorecem o desenvolvimento de uma atitude mais interessada em relação à aprendizagem da língua.

Considerando o contexto da educação básica, especialmente no ensino público, onde turmas numerosas e carga horária reduzida são frequentes, reiteramos que a incorporação de tarefas colaborativas ao cotidiano das aulas de inglês pode constituir uma prática pedagógica eficaz. Embora os resultados sejam promissores, estudos realizados em contextos semelhantes ainda são necessários

para aprofundar a compreensão sobre os efeitos das tarefas colaborativas na produção oral e escrita e fortalecer a consistência dos achados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávio Almeida dos. O ensino da língua inglesa no Brasil: uma análise à luz do descaso. In: *Bavel: Revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras*, v. 14. Alagoinhas, p. e18785, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/18785>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ANJOS, Flávio Almeida dos; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Mapeando atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês. In: *Línguas & Letras*, n. 44, v. 19. Cascavel, p. 59-74, dez. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20260>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Revista Linguagem e Ensino*, n. 2, v. 9. Pelotas, p. 145-175, 2006.
- CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 2, v. 6. Belo Horizonte, p. 185-206, 2006.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SILVA, Suelene Vaz da. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Open meetings. In: *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-171, 2014.
- LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, p. 1-26, 2000.
- LEFFA, Vilson José. Pra que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua-estrangeira. In: *Claritas*, n. 1, v. 13. São Paulo, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

LEFFA, Wilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-31, 2011.

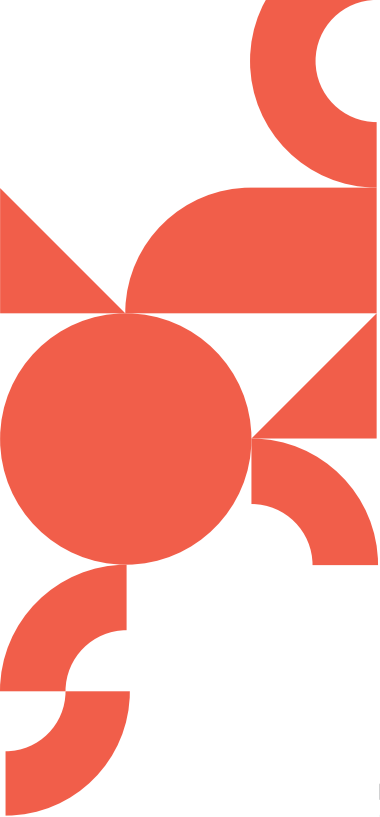
LIMA, Marília dos Santos. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11. Belo Horizonte, p. 837-852, 2011.

PESSÔA, Aline Ribeiro. O feedback corretivo oral em uma experiência de desenvolvimento profissional docente. In: Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto; Aline Ribeiro Pessôa (Orgs.). *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, p. 129-149, 2022.

PUCCI, Renata Helena Pin. O ensino da língua inglesa na escola pública nos discursos dos professores. In: *Revista Práticas de Linguagem*, n. 1, v. 8. Juiz de Fora, p. 157-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28366>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Alysson José da. *A produção colaborativa de histórias em quadrinhos digitais na aprendizagem de língua inglesa*. 2023. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.



ARTIGO/DOSSIÊ

DISCURSOS DE ÓDIO E O LETRAMENTO DISCURSIVO: ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANTES E DEPOIS DA BNCC

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR
LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES
CAMYLLA FLORINDA EUGENIO DA SILVA

Rita de Cássia Souto Maior

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Professora Associada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas Literatura (Gedeall).

Coordena o Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades (LliGSe/UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312070903160476>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2613-8863>.

E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br.

Lorena Araújo de Oliveira Borges

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).
Professora Adjunta na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Membra do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas Literatura (Gedeall/UFAL).

Membra do Núcleo de Estudos Linguagem e Sociedade (Nelis/UnB).

Coordena o Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades (LIGSe/UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6807925284266201>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4402-1359>.

E-mail: lorena.aoborges@gmail.com.

Camylla Florinda Eugenio da Silva

Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca (UFAL).

Membra do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas Literatura (Gedeall/UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2308636751840119>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-4491-9943>.

E-mail: camylla.eugenio@hotmail.com.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de investigar como os discursos de ódio são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa antes e após a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Para tanto, analisamos as edições de 2015 e 2022 da obra Português Linguagens (Editora Saraiva), direcionadas ao 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa articula os pressupostos teóricos-epistemológicos da Linguística Aplicada Implicada (Souto Maior, 2022) e da desaprendizagem (Fabrício, 2006), ambos alicerçados na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003), à teorização sobre discursos de ódio (Butler, 2021; Trindade, 2022; Schäfer et al., 2015), com o intuito de discutir como o Letramento Discursivo (Souto Maior, 2025) pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem de línguas mais crítico, reflexivo e socialmente engajado. A análise comparativa demonstra que a BNCC catalisou uma abordagem mais crítica e transversal do tema, integrando-a a habilidades específicas. Enquanto a edição de 2015 tratava do *bullying* e do *cyberbullying* de forma pontual e pouco aprofundada, a edição de 2022 incorpora atividades que promovem pesquisa orientada, debate fundamentado em dados, produção de textos reivindicatórios e adaptação de gêneros a múltiplos suportes, fomentando um letramento discursivo capaz

de instrumentalizar estudantes para o reconhecimento e o enfrentamento das violências simbólicas presentes nas práticas sociais.

Palavras-chave: Discursos de ódio. Livro didático. BNCC. Letramento discursivo. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This article aims to investigate how hate speech is addressed in Portuguese language textbooks before and after the implementation of the Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brazil, 2017). To this end, we analyzed the 2015 and 2022 editions of the textbook *Português Linguagens* (Saraiva Publishing), intended for the 7th grade of Elementary Education. The research articulates the theoretical-epistemological assumptions of Implicated Applied Linguistics (Souto Maior, 2022) and *desaprendizagem* (Fabrício, 2006), both grounded in a dialogical perspective of language (Bakhtin, 2003), with theorizations on hate speech (Butler, 2021; Trindade, 2022; Schäfer et al., 2015). The purpose is to discuss how Discursive Literacy (Souto Maior, 2025) can contribute to a more critical, reflective, and socially engaged language teaching and learning process. The comparative analysis demonstrates that the BNCC catalyzed a more critical and transversal approach to the topic, integrating it into specific competencies. While the 2015 edition addressed bullying and cyberbullying in a fragmented and superficial manner, the 2022 edition incorporates activities that promote guided research, evidence-based debate, production of advocacy texts, and adaptation of genres across multiple platforms, fostering a discursive literacy that empowers students to recognize and confront symbolic violence present in social practices.

Keywords: Hate speech. Textbook. BNCC. Discursive literacy. Portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central investigar de que maneira os discursos de ódio vêm sendo problematizados ou silenciados nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, com

especial atenção ao impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, nesse processo. Para tal, realizamos uma análise comparativa das discussões e atividades propostas em duas edições do livro didático *Português Linguagens* (Editora Saraiva) do 7º ano: a 9ª edição reformulada (Cereja; Magalhães, 2015) e a 11ª edição (Cereja; Vianna, 2022). A seleção dessas edições se justifica por representarem dois momentos distintos de produção de materiais didáticos – antes e após a implementação da BNCC – e por ambas terem sido aprovadas para integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse sentido, entendemos que a análise delas permite uma avaliação das transformações ocorridas na abordagem dessa temática dentro da escola. Em seguida, refletimos sobre como o trabalho com o Letramento Discursivo (Souto Maior, 2025) pode proporcionar uma guinada importante no fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa (nos eixos da produção de texto, da leitura, da análise linguística e da oralidade).

A investigação apresentada aqui se fundamenta nos pressupostos teórico-epistemológicos da Linguística Aplicada em suas vertentes Implicada (Souto Maior, 2022; 2023) e da desaprendizagem (Fabrício, 2006), que concebem os usos da linguagem como práticas sociais situadas, geradoras de implicações nas (inter)ações humanas, nas representações que construímos sobre os outros e sobre o mundo e nos processos de identificação. Essas perspectivas estão ancoradas na concepção dialógica de linguagem desenvolvida por Bakhtin (2003a; 2003b), que enfatiza o papel central da linguagem na configuração de inteligibilidades sobre questões sociais e na produção e reprodução das ideologias.

É a partir desse quadro teórico que ponderamos, em diálogo com Butler (2021), Schäfer et al. (2015) e Trindade (2022), sobre os discursos

de ódio, compreendendo-os como redes de sentidos socialmente e historicamente reiteradas que operam através da naturalização de violências simbólicas, implicando subjetividades opressoras e significados que excluem sistematicamente grupos e/ou indivíduos marginalizados. Com a implementação da BNCC, a discussão sobre esses discursos entrou formalmente no ambiente escolar, sendo proposta como uma das habilidades a serem trabalhadas no ensino da componente Língua Portuguesa. Esse movimento representa um avanço importante no tratamento pedagógico de uma temática que tem ganhado grande projeção no cenário político e social contemporâneo. Atentas a esse processo, buscamos examinar como essa orientação curricular tem sido operacionalizada nos materiais didáticos, analisando em que medida essa orientação pode contribuir para uma educação linguística crítica, capaz de instrumentalizar estudantes para o reconhecimento e enfrentamento da violência presente nos discursos de ódio.

O presente artigo encontra-se dividido em três seções. Na primeira parte, *Quando o ódio abraça os discursos*, discorreremos sobre a noção de discurso de ódio, baseadas em Butler (2021, 2022), Trindade (2022) e Schäfer et al. (2015), relacionando as discussões à importância da linguagem para a constituição dos sentidos e das subjetividades, com Bakhtin (2003a; 2023b) e os estudos discursivos no campo da LA Implicada (Souto Maior, 2022). Também, aqui, examinamos como os discursos de ódio são abordados pela BNCC do Ensino Fundamental. Na segunda seção, *Letramento Discursivo*, exploramos esse conceito como fundamento teórico-metodológico para o ensino de línguas, detalhando suas implicações para as práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

Na terceira seção, *Análise dos livros didáticos*, realizamos um exame comparativo das edições da obra *Português Linguagens*, com foco no mapeamento de abordagens críticas dos discursos de ódio.

QUANDO O ÓDIO ABRAÇA OS DISCURSOS

Para Bakhtin (2003a; 2003b), o discurso é dialógico, situado e polifônico, de modo que nenhuma palavra existe em estado neutro; ela sempre vem carregada de valores ideológicos. Assim, há múltiplas vozes, consciências e pontos de vista que coexistem independentes num mesmo espaço criador e que geram tensões discursivas e implicações para a vida vivida (Bakhtin, 2010). A Linguística Aplicada Implicada dialoga com essa perspectiva dialógica geradora de sentido de mundo, visto que entende que “analisar discursos é mapear como as palavras acarretam projetos de mundo e como podemos ressignificá-los coletivamente” (Souto Maior, 2022, p. 132). Logo, estudar os discursos nas pesquisas em LA é entendê-los como práticas que acontecem pautadas na tradição, mas também no acontecimento localizado, e que, por isso, estão impregnadas de responsabilidade daqueles que estão envolvidos diretamente nas práticas, mas também daqueles que as estudam (Souto Maior, 2022, p. 529).

Uma importante temática no campo do discurso, atualmente, é o chamado Discurso de Ódio. Os discursos de ódio podem ser compreendidos como práticas linguísticas violentas que constituem ou reforçam relações desiguais de poder. Existem outras dimensões que atrelam a violência à linguagem, como a da linguagem que oprime. Para Butler, quando se fala de linguagem opressiva, esta não deve ser entendida como

um substituto da experiência de violência. Ela coloca em ação sua própria forma de violência. A linguagem

permanece viva quando se recusa a “conter” ou a “capturar” os acontecimentos e vidas que descreve. Mas, quando busca efetuar essa captura, a linguagem não só perde sua vitalidade, mas também adquire sua própria força violenta, uma força que Morrison associa, ao longo de toda a conferência, à linguagem do Estado e à censura. (Butler, p. 23)

Os discursos de ódio operam em torno de marcadores sociais que são articulados no tecido social como *inferiores* ou *menores*. Nesse sentido, Schäfer et al. (2015, p. 147) apontam que o discurso de ódio “está dirigido a estigmatizar, escolher e marcar um inimigo, manter ou alterar um estado de coisas, baseando-se numa segregação. Para isso, entoa uma fala articulada, sedutora para um determinado grupo, que articula meios de opressão”. Conforme Rosenfeld (2001 apud Schäfer et al. 2015, p. 147) explica, ele pode ocorrer de duas maneiras distintas do ponto de vista conceitual: como *hate speech in form* (discurso de ódio na forma), referente àquelas manifestações que são explicitamente odiosas, e como *hate speech in substance* (discurso de ódio na substância), que corresponde a uma modalidade velada do discurso do ódio. Nesse último caso, o discurso de ódio pode se materializar disfarçado de argumentos de proteção moral e social enquanto reitera violências, preconceitos, discriminação e ódio contra grupos vulneráveis.

Essa situação é significativamente potencializada nos espaços digitais. Isso porque, conforme Trindade (2022) aponta, as redes sociais amplificam os discursos de ódio, especialmente devido ao anonimato e à viralização algorítmica, que promovem a disseminação desses discursos de forma quase instantânea¹. Essa dinâmica

1 Segundo Trindade, “[...] o anonimato online pode atuar como uma espécie de escudo, ‘protegendo’ (ou impedindo), de forma conveniente, as pessoas de serem identificadas de imediato e permitindo que elas falem o que pensam sem qualquer tipo de restrição ou filtro” (Trindade, 2022, p. 82).

representa um risco ainda maior para crianças e adolescentes, atuando como “poderosas caixas de ressonância” (Trindade, 2022, p. 86), engajando indivíduos em lógicas racistas, machistas, transfóbicas, entre outras.

As redes sociais (sobretudo Twitter, Facebook e Instagram, mas não somente essas) se tornaram uma arena virtual que permite às pessoas destilarem toda sorte de discursos racistas, misóginos e discriminatórios contra diversos grupos sociais. Essa tecnologia digital lhes proporcionou a capacidade não apenas de construir discursos de ódio, mas também de disseminá-los para um público muito amplo e de forma instantânea. (Trindade, 2022, p. 64)

Assim, além de serem transmitidos de forma instantânea, essas redes produzem um eco, de modo que “conteúdos racistas e discriminatórios contra pessoas negras podem continuar a engajar usuários (novos e recorrentes) por até três anos após a postagem original, adicionando comentários igualmente depreciativos” (Trindade, 2022, p. 86).

Diante dessas questões, combater as nuances de ódio que se materializam por meio do discurso, seja de forma manifesta ou velada, torna-se uma ação necessária e importante para a construção de sociedades mais justas e solidárias. Para Butler (2022), esse combate aos discursos de ódio envolve a produção de contradiscursos. Entretanto, ela destaca: “o contra-discurso mais eficaz não nega a injúria, mas desmonta seus mecanismos de produção de verdade” (Butler, 2021, p. 178). Como o discurso de ódio visa humilhar pessoa ou grupo social, é mister garantir que as pessoas tenham acesso a informações relevantes que desmistificam crenças que dão bases falaciosas aos discursos de ódio.

O combate ao discurso de ódio é multifacetado, mas, a nosso ver, ele deve ser balizado no entendimento do poder que o discurso possui, visto que as violências, nesse caso, se materializam por meio dele. Segundo Trindade (2022), o “[...] discurso de ódio se caracteriza pelas manifestações de pensamentos, valores e ideologias que visam inferiorizar, desacreditar e humilhar uma pessoa ou um grupo social, em função de características como gênero, orientação sexual, filiação religiosa, raça, lugar de origem ou classe” (Trindade, 2022, p. 17). Torna-se, assim, fundamental trabalhar com a linguagem no sentido de promover o diálogo para o encontro de opiniões, de maneira ética e respeitável, instituir a reflexão sobre responsabilidade e direitos, que pode sancionar empatias, além de se ensinar explicitamente direitos para se combater as mensagens de ódio que são fundamentais para termos uma nova realidade.

Explicada a problemática do discurso de ódio, vamos observar como a BNCC trata o tema e como o Letramento Discursivo pode facilitar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no viés mais crítico, contribuindo para a autonomia das pessoas perante seus direitos e deveres na coletividade e para o fortalecimento da justiça social na construção de uma sociedade menos preconceituosa e violenta.

DISCURSOS DE ÓDIO NA BNCC/EF

O combate aos discursos de ódio perpassa, impreterivelmente, por uma educação crítica sobre essa questão *per si* e sobre a importância da linguagem e do letramento discursivo para a construção dos sentidos nas relações humanas. Na BNCC, a proliferação do discurso de ódio “é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com

a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas” (Brasil, 2017, p. 136). Há até mesmo uma habilidade específica com esse tema, que sugere a ação de quem reconhece o discurso de ódio: (EF69LP01) “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso”.

Mesmo assim, compreendemos que não basta apenas reconhecer que os discursos de ódio existem e atravessam a sociedade; precisamos entender como esses discursos fazem isso, como combatê-los nos espaços em que são gerados e reproduzidos e de que maneira a educação digital, os contradiscursos e a formação ético-discursiva contribuem para a mitigação desse problema. Para tanto, a BNCC (2017, p. 136-137) indica alguns caminhos a serem seguidos:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício de curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadorias. (Brasil, 2017, p. 136-137)

Além disso, o debate em sala de aula de língua sobre um determinado tema é um recurso que possibilita a exposição de posicionamentos para o confronto e debate de opiniões, configurando-se também como espaço para o esclarecimento dos direitos do cidadão. Outros aspectos a serem observados no ensino são as discussões sobre o efeito bolha e a noção de pós-verdade que

esvaziaram os sentidos e reclamam um sujeito mais ativo e envolvido com as pesquisas, com o questionamento e com o interesse genuíno no seu entorno.

A discussão sobre as implicações dos discursos para a vida das pessoas, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, bem como a valorização do questionamento nas práticas de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para a formação de mais envolvidas com os sentidos de mundo produzidos coletivamente, desenvolvendo assim curiosidade cultural e empatia, constituem elementos centrais da proposta do Letramento Discursivo, como veremos mais adiante.

LETRAMENTO DISCURSIVO

Mais do que apenas aprender a ler e escrever corretamente, o letramento envolve compreender e usar a linguagem em contextos reais de comunicação (Kleiman, 1995; Soares, 2004). Nesse sentido, o Letramento Discursivo engloba a

capacidade de compreender e interagir com o mundo, através de textos e outras formas de comunicação, de maneira crítica e consciente, a fim de se construir conhecimento sobre o mundo, mas também sobre si mesmo, participando, dessa maneira, ativamente de uma sociedade que 'deve mudar'. (Souto Maior, 2025, p. 218)

A importância de discutirmos a noção de Letramentos no ensino de Língua Portuguesa está, a nosso ver, diretamente ligada ao destaque do papel social da linguagem e à formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor. No caso do Letramento Discursivo, as práticas com estratégias de linguagem

e com as dimensões de discurso são centrais na dinâmica das quatro modalidades de ensino, a saber: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Abaixo, vamos caracterizar cada uma dessas modalidades pelo viés do Letramento Discursivo.

No âmbito da leitura, a perspectiva discursiva do letramento promove o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação textual, visto que se problematiza não só o uso lexical, frasal e argumentativo das ideias ali postas no material de leitura, mas também as intenções, os pressupostos, os acarretamentos, os subtendidos, porque se explora, na dinâmica do ensino, o contexto de produção e a potencial circulação do material discursivo, com perguntas como: Quem escreveu? Para quem? Por quê?

Na produção textual, a perspectiva do letramento discursivo entende que produzir, seja de forma individual ou colaborativa, é implicar-se no dito, pois se busca o papel ativo no processo de escrita. Além de se trabalhar com as etapas de produção como planejamento, escrita, revisão e reescrita, também buscamos estabelecer o trabalho com temas significativos, voltados aos interesses dos/as discentes. E quando não, buscamos integrar fatos novos, advindos do conhecimento, para um letramento cidadão, demonstrando o quanto todo conhecimento tem seu espaço na construção do saber. A revisão coletiva e individual dos textos produzidos também alcança objetivos importantes nesse processo. A revisão pode centrar-se em aspectos de ortografia, gramaticais, de conteúdo, textuais, mas todos eles relacionados aos efeitos de sentido que provocam nas pessoas e no mundo. A escolha de um gênero textual, ou de uma temática, ou até mesmo da pessoa do discurso, relaciona-se antes a uma função social da escrita. O que essa escrita diz de mim para o mundo e vice-versa.

Perguntas como as que seguem podem auxiliar na atividade: Para que estou escrevendo (finalidade e função do gênero)? Para quem (quem é meu/minha interlocutor/a)? Como posso aumentar a probabilidade de sucesso na função a que me proponho?

Em relação à oralidade, o Letramento Discursivo a assume como um espaço de estímulo ao pensamento crítico, seja pela expressão artística (rap, poesia declamada, cordel etc.), seja pela expressão jornalística ou de comunicação (podcast, entrevistas apresentação de posicionamento em debates, discursos midiáticos e políticos etc.), do cotidiano (discussões sobre temas livres, fatos relatados, valorização das diversas formas de se falar etc.). O debate em sala de aula, por exemplo, desafia os/as envolvidos/as a conhecerem e analisarem diferentes posicionamentos e pontos de vista. Participar de um debate exige empatia, autocontrole, tolerância à frustração e trabalho em equipe, que são competências essenciais para a vida das pessoas em sociedade. A dinâmica do letramento discursivo aplicado ao ensino e aprendizagem da oralidade auxilia no desenvolvimento de habilidades de análise de contexto e de construção argumentativa das opiniões. Também é possível dizer que o letramento discursivo auxilia na troca de conhecimentos, visto que promove a escuta ativa e o respeito às diferenças. O estímulo à escuta e à construção do contraditório como contraponto explícito de opiniões confirmadas com pesquisas é um possível caminho metodológico a ser adotado. Algumas questões que auxiliam no desenvolvimento da percepção da oralidade no campo do letramento discursivo: “Por que algumas formas de falar são vistas como mais ‘corretas’? Quem decide isso? Isso é justo?”.

Por fim, a análise linguística é ponderada pelo Letramento Discursivo como a possibilidade de se estabelecer o ensino para uma

visão de acuidade aos elementos que compõem a escrita. A produção ou a escrita e oralidade se tornam mais dinâmicas e interativas, pois os/as estudantes se sentem mais envolvidos/as em entenderem a engrenagem que compõe o discurso e terem assim um papel mais ativo no próprio conhecimento. No tocante à análise linguística,

verifica-se um avanço na proposição de atividades epilinguísticas (Costa Val, 2001; Mendonça, 2006), que ensejam a reflexão do aprendiz sobre o sistema linguístico, como os mecanismos de modalização, as marcas linguísticas de intertextualidade, as construções metafóricas; enfim, o papel dos recursos linguísticos e semióticos e os efeitos que desencadeiam nas interações, considerando os diversos campos. Do ponto de vista dos estudos culturais e antropológicos, abre-se espaço às questões de multiculturalismo, com ênfase nas culturas indígena e africana, o que requer um investimento na transversalidade das áreas do conhecimento, no espaço de formação e nas práticas. (Lopes, 2025, p. 294-295)

O Letramento Discursivo se fundamenta no entendimento da cadeia verbal discursiva que compõe nossas histórias como uma comunidade que, apesar de estar ciente de que a expressão de pensamentos é importante para que não haja injustiças, também compreende que há diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio ou discurso que promova a violência para certas comunidades e povos. Nesse sentido, ele não se restringe a uma metodologia de ensino, mas constitui-se como uma postura ético-filosófica frente aos usos da linguagem. Ao integrar os eixos de ensino – leitura, produção textual, oralidade e análise linguística – em uma perspectiva dialógica e crítica, essa abordagem possibilita que estudantes não apenas

decodifiquem textos, mas também se questionem sobre os discursos que são materializados neles, reconheçam suas implicações sociais e atuem como agentes transformadores em suas comunidades. Ao fomentar a análise crítica, a produção de contradiscursos e a escuta ativa, essa proposta oferece um amplo cabedal que instrumentaliza educadoras/es e estudantes a problematizar e ressignificar as violências simbólicas presentes nas mais diversas interações discursivas, conforme veremos adiante.

ANÁLISE DOS LIVROS

Com o objetivo de investigar como os discursos de ódio são abordados nas aulas de Língua Portuguesa antes e após a implementação da BNCC, nesta seção, realizaremos a análise das edições 2015 e 2022 do livro didático *Português Linguagens*. Buscamos, aqui, identificar não apenas a presença ou a ausência do tema, mas também verificar de que maneira ele é tratado nas atividades propostas e se estas possibilitam o desenvolvimento de perspectivas críticas, transversais e instrumentalizadoras, em consonância com os princípios do Letramento Discursivo.

LINGUAGENS: PORTUGUÊS, 9ª EDIÇÃO REFORMULADA

Publicada em 2015 e selecionada para integrar o PNLD Ensino Fundamental Anos Finais de 2017, a 9ª edição reformulada livro didático *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2015), da Editora Saraiva, encontra-se dividida em quatro unidades: 1. Heróis; 2. Viagem pela palavra; 3. Eu e os outros; 4. Medo e aventura. Cada uma delas composta por três capítulos. Em relação aos discursos de ódio, chama a atenção a Unidade 3, que traz duas temáticas importantes para essa discussão no âmbito escolar: o *bullying* e o *cyberbullying*.

UNIDADE 3 | CAPÍTULO 2: APRENENDO A DISCUTIR UM BULLYING EM GRUPO

Intitulado *A alegria do outro*, o capítulo 2 da Unidade 3 traz, como proposta de produção de texto, o gênero textual/discursivo argumentação oral/discussão em grupo. Após breve apresentação do gênero em questão e de como desenvolvê-lo, o livro traz, como texto motivador da atividade, alguns depoimentos de crianças que sofreram bullying na escola (Figura 1).

Figura 1 – Textos motivadores do capítulo

Leia os depoimentos a seguir.

Depoimento 1

Aos 8 anos me mudei para uma nova cidade. Achei que, por não conhecer ninguém, ficava sozinha e engordei. Ai, começaram apelidos de baleia, bicho, dragão. Como era uma cidade pequena, tinha pouca gente na escola. Todo mundo sabia. As pessoas riam de mim. Os meninos falavam e outras achavam graça. [...] (C. B. A., 25 anos [...], Natal, RN)

Depoimento 2

Sofri bullying desde a quinta série, quando comecei a ter espinha, a crescer, sou muito alta, sou negra. Juntavam os apelidos racistas e o fato de ter espinhas no rosto. Me alopravam e humilhavam muito. [...] Afetou minha autoestima, me sentia feia, excluída. [...] (M. P., 22 anos [...], São Paulo, SP)

(Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/03/vitimas-de-bullying-revelam-omissao-da-escola-e-medo-de-falar-sobre-tema.html>. Acesso em: 20/6/2014.)



Depoimento 3

[...] Guilherme era um garoto de 13 anos, estudante do oitavo ano do ensino fundamental e que era constantemente agredido verbalmente por seus colegas pelo fato de ser um excelente aluno. Ele sempre tirava as melhores notas da turma, era elogiado pelos professores e acabou se tornando alvo das agressões por um grupo de quatro alunos repetentes e que invejavam o bom desempenho acadêmico dele. [...]

(Dr. Gustavo Teixeira. *Manual antibullying - Para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011 p. 34.)

Depoimento 4

[...] Havia um grupo de alunos na minha sala que não gostavam de mim, e foi aí que tudo começou. No começo eles provocavam na minha frente, mas eu nunca me escondi por causa disso e resolvi contar o problema aos meus pais, e, depois, para uma professora. Para resolver o caso, ela sentou comigo e com as meninas. Depois dessa conversa, as provocações na minha frente pararam, mas eu descobri que havia uma comunidade em um site de relacionamento, criada exclusivamente para me zoar! [...] (P., 15 anos, São Paulo, SP)

(Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/blogs/diganaoabullying/page/4/>. Acesso em: 15/6/2014.)

No comando da produção de texto, as/os estudantes, distribuídas/os em grupos, são orientadas/os a escolher e analisar um dos quatro depoimentos apresentados. Para essa atividade, elas/es devem levar em consideração o seguinte roteiro de perguntas:

O que incomoda a pessoa que deu o depoimento ou foi vítima de agressão? Como você vê a situação dele na escola? A vítima sente-se feliz, infeliz ou indiferente à situação? O que você pensa de comportamentos como esses dos agressores? O que leva os agressores a agir desse modo? Que tipo de aluno os agressores geralmente escolhem como vítima? A vítima recebeu apoio de alguém? O que você faria se estivesse no lugar da vítima? Você já foi vítima de “brincadeiras” parecidas as relatadas no depoimento, ou já presenciou ou praticou algo parecido? Na sua opinião, o que poderia ter sido feito para resolver o problema relatado no depoimento escolhido? Na sua opinião, como os colegas poderiam ter ajudado? E os professores, o diretor e os funcionários da escola? Como deveriam ter atuado para evitar esse tipo de agressão? E os pais da vítima, como deveriam ter agido? Como os pais dos agressores deveriam ter lidado com os filhos para que eles tivessem deixado de ter esse comportamento? (Cereja; Magalhães, 2015, p. 164)

Ao final da discussão, um dos membros do grupo deverá apresentar à classe um resumo oral das ideias mais importantes. Em nota, o autor e a autora do livro didático indicam ao/à professor/a que o momento de exposição das ideias pode gerar um debate entre os grupos, gênero textual/discursivo que será trabalhado no próximo capítulo da unidade. Caso isso aconteça, ele e ela orientam o/a docente a permitir que as/os alunas/os debatam o tema coletivamente, uma vez que essa atividade poderia, na percepção dela e dele, facilitar

os trabalhos de produção de texto do capítulo seguinte. Como é possível perceber, ainda que a temática desenvolvida pela atividade de produção de texto se relacione com os discursos de ódio, não há qualquer direcionamento do livro didático nesse sentido. As perguntas apresentadas para o debate em grupo envolvem apenas as percepções pessoais das/os discentes, que não são estimulados a realizar qualquer tipo de pesquisa de dados que as/os auxilie a ampliar suas percepções sobre o bullying e como esse problema pode e deve ser combatido em diferentes contextos sociais. Na perspectiva do letramento discursivo, auxiliar na instrumentalização das pessoas a alcançarem objetivos maiores de engajamento é fundamental. Segundo a BNCC (2017):

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (Brasil, 2017, p. 488)

É pertinente que as pessoas ajam como curadoras dos conteúdos. Ou seja, que tratem das informações como um processo que envolve a pesquisa, a organização e o compartilhamento ético de informações.

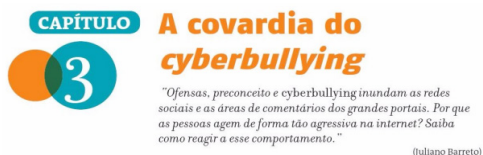
Assim, a atividade perde a oportunidade de estimular um aprofundamento das/os discentes acerca dessa questão.

UNIDADE 3 | CAPÍTULO 3: O CYBERBULLYING

Encaminhando-nos para o capítulo 3 da Unidade 3, intitulado *A covardia do cyberbullying*, essa temática ganha mais destaque.

Logo no texto de abertura do capítulo, o cyberbullying é apresentado às/aos discentes como um comportamento que inunda a internet, juntamente a ofensas e preconceitos, sendo considerado uma covardia e uma atitude agressiva (Figura 2). O texto, composto por alguns recortes de uma reportagem publicada na revista *Info*, mobiliza vozes de especialistas para apontar que a educação permissiva e o acesso rápido e onipresente da internet são alguns dos fatores que favorecem o cyberbullying. Além disso, atribui o ódio gratuito na internet à recompensa que os usuários das redes sociais recebem ao disseminarem ofensas: a projeção e o destaque social, ambos garantidos por um algoritmo que estabelece a relevância de uma postagem apenas pela quantidade de curtidas, de repostagens e de comentários que ela recebe.

Figura 2 – Primeira página do capítulo 3



ódio.com

[...] "Nunca existiu tanto bullying como hoje", afirma Maria Tereza Maldonado, psicoterapeuta e autora do livro *Bullying e Cyberbullying – O Que Fazemos com o Que Fazem Conosco?*. "Nas últimas décadas, saímos de um modelo de educação autoritário para outro permissivo demais, com um forte clima de impunidade", diz Maria Tereza. Segundo ela, o acesso rápido e onipresente à web favorece a publicação de opiniões sem reflexão, que não levam em conta os riscos de ofender.

Nos grandes portais, boa parte das notícias publicadas é imediatamente respondida com opiniões preconceituosas que muitas vezes não têm nenhuma relação com o tema da reportagem. O cenário é ainda pior nas redes sociais, com seu constante estímulo a opinar sobre tudo, a qualquer momento, sem uma análise racional sobre os assuntos comentados. "Nos últimos anos, com o aumento da audiência e do número de comentários, há certa exaltação. O nível das discussões tem piorado. As pessoas usam um tom acima do necessário para chamar a atenção", afirma Rodrigo Flores, diretor de conteúdo do portal UOL, o maior em audiência da internet brasileira.

Vivemos um momento de plena agressividade? Por que, afinal, há tanto ódio gratuito na internet? O comportamento que leva uma pessoa a humilhar em troca de destaque social já foi estudado muito tempo antes da invasão dos haters, como são chamados os usuários de fóruns e redes sociais que começam discussões inflamadas e ofensivas.

[...]

A diferença do comportamento online para o modo de agir na vida real fica mais clara nos casos em que os comentários ácidos viram ameaça. Veja o caso do jornalista esportivo Juca Kfourri, 63 anos, colunista da *Folha de S. Paulo*, autor de um blog no UOL e comentarista da ESPN e da rádio CBN. "Um cara disse no blog que me observava passeando com minha neta pelas ruas do bairro e



175

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

O cyberbullying também é apresentado como consequência de um *desequilíbrio na vida social*, amplificado quando o agressor encontra, no espaço virtual, outros que pensam como ele e reverberam suas violências.

Para completar sua argumentação, o texto insta a pessoa que não responda a seus agressores, apontando que esta pode ser uma péssima ideia; antes, indica às vítimas do cyberbullying a ignorar as ofensas e rir dos comentários raivosos, com o argumento de que a memória da internet é curta e as situações de ódio duram no máximo dois dias. Estranhamos eticamente esse aconselhamento e vamos aprofundar sobre ele mais abaixo nesta análise.

Antes, observemos que as imagens selecionadas pelo autor e pela autora do livro didático para ilustrar o texto têm o objetivo de representar as consequências do *cyberbullying* sobre as pessoas.

Assim, na Figura 3, é possível ver um antebraço humano saindo da tela de um computador e massacrando uma pessoa, construindo discursivamente a ideia de que a violência, ainda que situada no ambiente virtual, tem consequências reais para quem é vítima dela.

Figura 3 – Imagem do texto #1

CAPÍTULO

3

A covardia do cyberbullying

"Ofensas, preconceito e cyberbullying inundam as redes sociais e as áreas de comentários dos grandes portais. Por que as pessoas agem de forma tão agressiva na internet? Saiba como reagir a esse comportamento."

(Juliano Barreto)

ódio.com

[...] "Nunca existiu tanto bullying como hoje", afirma Maria Tereza Maldonado, psicoterapeuta e autora do livro *Bullying e Cyberbullying – O Que Fazemos com o Que Fazem Conosco?*. "Nas últimas décadas, saímos de um modelo de educação autoritário para outro permissivo demais, com um forte clima de impunidade", diz Maria Tereza. Segundo ela, o acesso rápido e onipresente à web favorece a publicação de opiniões sem reflexão, que não levam em conta os riscos de ofender.



Nos grandes portais, boa parte das notícias publicadas é imediatamente respondida com opiniões preconceituosas que muitas vezes não têm nenhuma relação com o tema da reportagem. O cenário é ainda pior nas redes sociais, com seu constante estímulo a opinar sobre tudo, a qualquer momento, sem uma análise racional sobre os assuntos comentados. "Nos últimos anos, com o aumento da audiência e do número de comentários, há certa exaltação. O nível das discussões tem piorado. As pessoas usam um tom acima do necessário para chamar a atenção", afirma Rodrigo Flores, diretor de conteúdo do portal UOL, o maior em audiência da internet brasileira.

Vivemos um momento de plena agressividade? Por que, afinal, há tanto ódio gratuito na internet? O comportamento que leva uma pessoa a humilhar em troca de destaque social já foi estudado muito tempo antes da invasão dos haters, como são chamados os usuários de fóruns e redes sociais que começam discussões inflamadas e ofensivas.

[...]

A diferença do comportamento online para o modo de agir na vida real fica mais clara nos casos em que os comentários ácidos viram ameaça. Veja o caso do jornalista esportivo Juca Kfourri, 63 anos, colunista da *Folha de S. Paulo*, autor de um blog no UOL e comentarista da ESPN e da rádio CBN. "Um cara disse no blog que me observava passeando com minha neta pelas ruas do bairro e

175

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

Na Figura 4, por sua vez, temos um jovem rapaz diante do computador com as mãos cobrindo o rosto, o que remete os interactantes a uma ideia de desespero; é possível perceber, também, que o participante representado está sendo observado por pessoas que têm apenas suas sombras aparentes na imagem.

Figura 4 – Imagem do texto #2



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

Para finalizar, o texto de abertura do capítulo também apresenta um quadro com alguns casos de jovens que foram alvos do *cyberbullying* e quais foram as consequências dessas violências (Figura 5). Além de ameaças de morte e da depreciação da aparência de jovens menores de idade, há casos em que o *cyberbullying* levou as vítimas a cometerem suicídio.

Figura 5 – Quadro sobre vítimas do cyberbullying

Jovens são alvo

Casos em que jovens se tornaram vítimas do *cyberbullying*

<p>ISADORA FABER</p> <p>Criadora da página <i>Diário de Classe</i>, que denunciava problemas em sua escola, a estudante catarinense de 13 anos foi ameaçada de morte em um comentário publicado no Facebook [...].</p>	<p>NISSIM OURFALI</p> <p>A família do garoto de 13 anos pede na Justiça indenização ao Google pela demora do YouTube em retirar do ar vídeo que se tornou viral na web feito para a festa de <i>bar mitzvah</i> do garoto.</p>
<p>JULIA GABRIELE</p> <p>Fotos da estudante pernambucana de 12 anos foram usadas em montagens que ironizavam sua aparência. O caso foi parar nos Trending Topics do Twitter [...].</p>	<p>REHTAEH PARSONS</p> <p>A estudante canadense de 17 anos cometeu suicídio após fotos que a mostravam sendo abusada sexualmente serem espalhadas pela Internet por mais de um ano.</p>
 <p><small>The Canadian Press/Justin McManus/Agf Photoblog Images</small></p>	<p>TYLER CLEMENTI</p> <p>Em 2010, o estudante americano, então com 18 anos, suicidou-se após a divulgação de um vídeo que o mostrava beijando outro garoto.</p>

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

De modo geral e no campo de uma análise discursiva, é possível perceber como o texto representa o *cyberbullying* como um problema perpetrado por agressores não identificados, que se utilizam da anonimidade possibilitada pelas redes sociais para atacar estudantes e outros profissionais (discriminados ao longo do texto) sem qualquer tipo de punição. As vítimas, por sua vez, são aconselhadas a suportar as agressões sem revidar. Percebemos, assim, que não há qualquer discussão mais aprofundada acerca dos direitos humanos, que estaria no campo do Letramento Discursivo, de como essa agressão é violenta para a vida das pessoas e de como as vítimas podem buscar ajuda psicológica ou amparo legal para combater uma violência que pode, inclusive, levar à morte, como é possível verificar na Figura 5. Diminuir os sentimentos, com supostas “dicas” de como “superar” a violência no âmbito da força de vontade da pessoa que está sendo violada nos seus direitos, acaba sendo uma maneira menos responsável de lidar com o valor da vida.

As atividades de compreensão e interpretação que se seguem ao texto, na seção *Estudo do texto* (Figura 6), reforçam essa leitura, levando os estudantes apenas a distinguirem bullying e cyberbullying (Exercício 1), apontar quem são as possíveis vítimas do cyberbullying (Exercício 2) e as consequências dessa agressão sobre outras pessoas (Exercício 3).

Figura 6 – Atividades de compreensão e interpretação do texto

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

São duas formas de intimidação usadas com o objetivo de agredir alguém: um grupo de pessoas, no cyberbullying, o meio utilizado é a Internet (portal ou rede social) e a prática dele envolve um número inculcável de pessoas, como agressora ou como agredida.

1. Com base no texto lido, responda:
 - a) Em que se assemelham o *bullying* e o *cyberbullying*?
São duas formas de intimidação usadas com o objetivo de agredir alguém.
 - b) Em que o *bullying* e o *cyberbullying* se diferenciam?


2. Observe a profissão e a idade das pessoas citadas no texto.
 - a) O *cyberbullying* é um fenômeno que ocorre exclusivamente com jovens que convivem na escola? Justifique.
 - b) Os praticantes de *cyberbullying* procedem de diferentes formas: colocando apelidos, ofendendo, gozando, xingando, humilhando física ou moralmente, intimidando, amedrontando, etc. Que tipo de *cyberbullying* as pessoas citadas no texto sofrem? O jornalista, ofensas e ameaças de agressão física; o músico, ofensas e xingamentos; a estudante, humilhação.
 - c) Nos três casos citados no texto, quais são os sentimentos experimentados pelas pessoas? Insegurança e infelicidade.

3. Considere agora os casos apresentados no boxe “jovens são alvo”.
 - a) Em quais deles a consequência do *cyberbullying* foi trágica?
Nos casos da estudante catariense Isadora Faber e do estudante americano.
 - b) Em um deles, a pessoa que se tornou alvo do *cyberbullying* atuava em benefício das outras pessoas com as quais convivia. Quem é essa pessoa? Como explicar a ocorrência de *bullying*, nesse caso? Trata-se da estudante catariense Isadora Faber. O fato de a garota atuar em benefício de todos pode ter levado o agressor a vê-la como alguém que quer “apanar” e, por isso, como uma inimiga, uma concorrente.
 - c) Às vezes, a intimidação vai além das ofensas, chegando a ameaças de agressão física e publicação de mentiras. Isso ocorre nos exemplos apresentados? Sim. A estudante catariense foi ameaçada de morte. Sobre a estudante pernambucana citada também no texto principal, foi publicada a mentira de que ela tinha cometido suicídio.
 - d) Em um dos exemplos, é citada a intervenção da família. Na sua opinião, esse apoio é importante? Sim. É importante contar com alguém de confiança, como um amigo, um professor ou alguém da família, que pode tomar medidas ou sugerir meios para interromper a agressão.

4. O texto distingue dois tipos de *cyberbullying*: o que ocorre nos portais e o que ocorre nas redes sociais.
 - a) De acordo com o texto, em qual deles há mais possibilidade de controle? Que meios têm sido utilizados para isso? Há mais possibilidade de controle nos portais. Ele tem sido feito por meio do cadastro da pessoa que opera, do bloqueio de palavras e da atuação de equipes dedicadas à moderação.
 - b) Nas redes sociais, às vezes ocorrem reações de apoio à pessoa atingida. Em qual caso citado houve esse tipo de reação? No caso de Julia Gabriel.

5. Alguns especialistas em comportamento humano apontam, no texto, possíveis causas do *cyberbullying*.
 - a) Cite ao menos três dessas causas. Mudança de um modelo autoritário de educação para outro permissivo; clima de impunidade; desequilíbrio na vida social; necessidade das pessoas de dar vazão a um lado desconhecido da sua personalidade; incentivo dado por outros usuários.
 - b) Na sua opinião, qual delas é principal? Por quê? Resposta pessoal.
 - c) Você acrescentaria mais alguma causa às apresentadas? Resposta pessoal.

6. A tendência natural de quem sofre agressões por meio das redes sociais é responder à altura ou pedir compreensão. Que conselho é dado, no texto, a quem sofre esse tipo de agressão? Não reagir no mesmo tom e não pedir compreensão. Em geral, é isso que o hater deseja, pois ele ganha notoriedade à custa da pessoa ofendida. Uma solução pode ser ignorar as ofensas e tirar dos comentários raivosos, pois a memória da Internet é curta, conforme afirma o músico Lucas Silveira.



Theresebeck/Getty Images

2. a) Não. Ele ocorre também com pessoas que expressam publicamente sua opinião como jornalistas, músicos, apresentadores de TV.

3. a) Em quais deles a consequência do cyberbullying foi trágica?

4. a) De acordo com o texto, em qual deles há mais possibilidade de controle? Que meios têm sido utilizados para isso?

5. a) Cite ao menos três dessas causas.

6. A tendência natural de quem sofre agressões por meio das redes sociais é responder à altura ou pedir compreensão. Que conselho é dado, no texto, a quem sofre esse tipo de agressão?

178

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015.

Na perspectiva do Letramento Discursivo, a leitura/compreensão textual torna a experiência mais significativa, funcional e transformadora, permitindo que os/as alunos/as de fato se tornem

usuários competentes da linguagem em todas as suas formas. O exercício 3 poderia ser intensificado e até mesmo problematizado a ponto de se questionar a “dica” anterior, que sugeriria que não se levasse tanto em conta as violências sofridas. No entanto, no exercício 6, essa mesma dica é retomada.

As atividades também chamam a atenção para os meios que têm sido mobilizados para impedir a propagação desse tipo de ação (Exercício 4) e as possíveis causas do cyberbullying (Exercício 5). Para finalizar, pede às/aos estudantes que retomem o conselho dado pelo texto a quem sofre esse tipo de agressão (Exercício 6), a saber, ignorar as ofensas e rir dos comentários maldosos.

Em termos de produção textual, o capítulo indica a realização de um debate deliberativo com o seguinte tema: *Como combater o bullying na escola?*

Na atividade, são estimuladas a discussão ampla sobre a questão (*Pensem e discutam diferentes medidas que podem ser tomadas em relação ao problema do bullying*) e a busca pela construção de ações concretas que possam mitigar o problema (criar uma brigada antibullying, conversar com os agressores, dentre outros). A proposta é que o debate seja gravado e, posteriormente, exibido na feira que seria realizada ao final do bimestre.

Ainda que o capítulo proposto nesta edição traga para sala de aula uma temática tão relevante para a problematização dos discursos de ódio em nossa sociedade, não aborda explicitamente essa questão nas atividades propostas às/aos estudantes ou nas notas direcionadas às/aos professoras/es.

Por conta disso, mesmo que possamos apontar alguns aspectos positivos da discussão sobre o *cyberbullying* desenvolvida no livro

didático – como a atualização da discussão sobre o *bullying*, problema que acompanha a vida estudantil de muitas/os jovens; a construção coletiva de entendimentos sobre a questão e sobre como combater essa violência; e o exercício da empatia em relação aos outros –, esse material falha ao não estabelecer de fato uma diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio, ao não ensinar as/os estudantes a identificarem as características do *cyberbullying* e ao não apontar alternativas de denúncia para casos em que as/os jovens se sintam agredidos.

LINGUAGENS: PORTUGUÊS, 11ª EDIÇÃO (CEREJA; VIANNA, 2022)

Publicada em 2022 e selecionada para integrar as obras do PNLD em 2024, a 11ª edição do livro *Linguagens: Português* (Cereja; Vianna, 2022), da Editora Saraiva, já foi produzida sob a égide da BNCC (Brasil, 2018), o que acabou promovendo uma série de alterações na forma como os conteúdos são abordados no livro didático e como se estabelece a comunicação entre o autor e a autora da obra e as/os professoras/es do componente curricular Língua Portuguesa. Assim como a edição anterior, esta edição se encontra dividida em quatro unidades: 1. Terror, suspense e medo; 2. Viagem pela palavra; 3. Cidadania; 4. Mundo digital.

Nesta edição, não há um capítulo específico que nomeadamente aborde a questão do bullying ou do cyberbullying – o que acontecia na 9ª edição reformulada –, o que, à primeira vista, poderia parecer um retrocesso na discussão sobre os discursos de ódio, temática tão relevante para nosso contexto social que, conforme destacado anteriormente, está contemplada em uma das habilidades a serem desenvolvidas pelas/os estudantes do Ensino Fundamental

(EF69LP01). Entretanto, um olhar mais detalhado mostra que esses temas são abordados em praticamente todas as unidades, configurando-se como um saber social relevante para a discussão de diferentes conteúdos.

Para o presente artigo, focaremos nossa atenção em dois capítulos distintos. O primeiro compõe a Unidade 3 e traz uma discussão sobre o bullying; o segundo compõe a Unidade 4 e aborda o cyberbullying. Veremos, a seguir, como cada um desses capítulos propõe que o trabalho com os discursos de ódio seja desenvolvido em sala de aula.

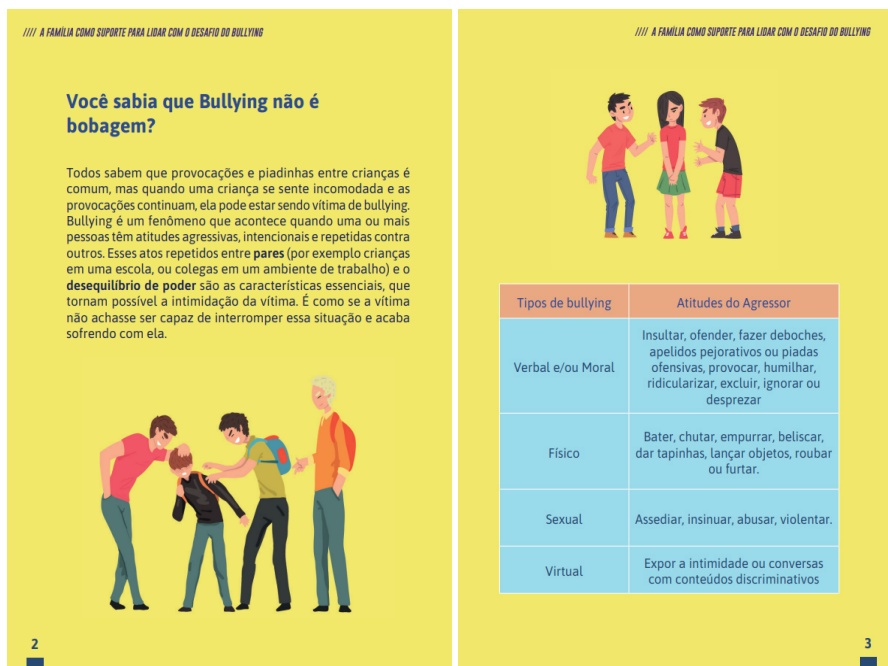
UNIDADE 3 | CAPÍTULO 1: COMBATENDO O BULLYING COM A PRODUÇÃO TEXTUAL

Tendo o tema *Cidadania* como fio condutor, a Unidade 3 é composta pelos seguintes capítulos: 1) Retratos da infância e da adolescência; 2) Direito de cada um, dever de todos; 3) O imprescindível inútil. Logo no primeiro capítulo, a atividade *Produção de texto*, que propõe o trabalho com o gênero textual/discursivo, *discussão em grupo*, traz o bullying como temática. Como primeiro passo, o livro didático orienta o/a professor/a a passar um vídeo, disponibilizado na plataforma do Youtube, para as/os alunas/os. Nesse vídeo, um grupo de jovens de uma escola pública debate sobre o bullying.

Dessa forma, a atividade apresenta o gênero textual/discursivo às/aos estudantes e, ao mesmo tempo, introduz o tema que será mobilizado durante a produção textual. As notas do autor e da autora do livro às/aos docentes destacam a importância de as/os alunas/os perceberem o interesse público do tema, elemento que também faz parte do gênero textual/discursivo a ser produzido.

Em seguida, na seção *Agora é a sua vez*, as/os estudantes são instados a debaterem sobre a seguinte questão: Como combater o bullying? Para prepará-las/os para a atividade, o capítulo apresenta recortes da cartilha *A família como suporte para lidar com o desafio do bullying*, publicada em 2022, pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Nos recortes que o capítulo traz desse texto (Figura 7), o bullying é apresentado como um fenômeno que ocorre quando as pessoas têm atitudes agressivas, intencionais e repetidas contra outros. O texto também apresenta diferentes tipos de bullying e discrimina as atitudes mais recorrentes dos agressores em cada um deles.

Figura 7 – Páginas de Cartilha sobre *bullying*



Fonte: CEREJA; VIANA, 2022.

Após essa breve apresentação, a atividade propõe que, em grupos, a turma faça uma pesquisa para descobrir mais a respeito desse tema. Aqui já percebemos um processo que busca a autonomia de estudo e o protagonismo do/a estudante, pois envolve a pesquisa e requer a seleção de conteúdo.

Para facilitar esse processo, o livro didático apresenta às/aos discentes como realizar uma pesquisa, estabelecer objetivos, construir perguntas orientadoras e realizar a coleta de informações. Essa orientação explícita se coaduna com propostas do letramento discursivo, pois orienta concretamente estratégias de análise crítica do processo para obtenção de recorte de dados. Bom salientar que:

[n]ossas produções na escola são produções na rede discursiva social, pois, como diz Bakhtin (2003), não há álibi para a vida. Assim sendo, ao ensinarmos na perspectiva do letramento discursivo, discutimos sobre sentidos (lexicais, sintáticos e simbólicos da linguagem), organizamos formas de dizer (utilizamos determinados gêneros, combinações temáticas e estruturas argumentativas), invocamos questionamentos sobre o porquê de as coisas serem como são (histórico, cultural e politicamente falando). (Souto Maior, 2025, p. 219)

Destaca-se, aqui, a seguinte ressalva apresentada pelo livro didático: O importante é buscar os dados em fontes confiáveis, ou seja, em livros de especialistas renomados, em sites de órgãos públicos ou de instituições reconhecidas no tema que citam outras referências consultadas e dados sobre o autor do texto.

Num terceiro momento, as/os estudantes são orientados a organizar uma discussão com a turma tendo em mente as seguintes

questões: *O que leva uma pessoa a praticar bullying? Quais as formas mais explícitas e mais sutis de praticar bullying? De que forma a vítima deve reagir em relação a seus agressores? Ela deve resistir sozinha aos ataques ou deve pedir ajuda? No caso de pedir ajuda, a quem? Caso o bullying seja praticado dentro da escola, de que forma os colegas devem agir em relação à agressão e aos agressores? Que medidas os alunos e a própria direção do colégio podem tomar como forma de combater o bullying? Que papel os pais ou os tutores da vítima devem ter a fim de apoiar a vítima e combater o bullying?* Nessa etapa, elas/es também são informadas/os de que o tema é polêmico e demanda argumentos pertinentes para sustentar os pontos de vista e que toda a discussão deve ser realizada de forma respeitosa, sem que as divergências sejam levadas para o lado pessoal.

Ao final da atividade, as/os estudantes são instruídos a utilizar os dados da pesquisa e da discussão para produzir cartazes de conscientização de combate ao *bullying*, que serão expostos na *Feira de Cidadania*. Como exemplo do gênero textual proposto, o livro didático traz um cartaz produzido pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais (Figura 8).

Figura 8 – Cartaz reproduzido no livro didático



Fonte: CEREJA; VIANA, 2022.

Como é possível perceber, em vez de trazer perguntas enrijecidas, cujas respostas devem ser escavadas no texto, a proposta de produção textual detalhada aqui leva as/os estudantes a construir coletivamente os próprios saberes sobre o bullying, seja por meio da pesquisa ou do debate coletivo. Além disso, elas/es são instadas/os a buscarem, em diferentes instâncias – entre os colegas, na escola, na família –, soluções contra a violência sofrida. Ao contrário do que ocorria no capítulo da 9ª edição reformulada, aqui as vítimas do bullying não são aconselhadas a suportar as agressões sofridas e esperar que elas cessem. Ao contrário, elas recebem informações o suficiente para, inclusive, denunciarem.

É importante destacar que o trabalho com os discursos de ódio, aqui, perpassa não apenas a temática selecionada para o debate, mas atravessa todas as atividades desenvolvidas para garantir a produção no gênero textual/discursivo proposto pelo livro didático, uma vez que as/os alunas/os são instadas/os a ouvir os argumentos dos colegas e respeitá-los, mesmo diante das divergências.

Entretanto, ainda que os discursos de ódio estejam em pauta nesta atividade, não há uma discussão explícita acerca deles nas notas direcionadas às/aos docentes novamente. Essa explicitação poderia auxiliar na metodologia do letramento discursivo, que possibilita às/aos envolvidas/os tomar decisões quanto aos projetos de ação prática social. Também não há uma indicação de que a habilidade EF69LP01 esteja sendo trabalhada na atividade em questão, mesmo que identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas e se posicionar frente a eles, engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social, apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos e posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos – aspectos relevantes para o desenvolvimento da habilidade EF69LP01 – sejam apontadas como habilidades aperfeiçoadas pela proposta de produção textual apresentada.

UNIDADE 4 | CAPÍTULO 1: APRENDENDO A OPINAR SOBRE O CYBERBULLYING

A Unidade 4 tem como tema o *Mundo digital* e também é dividida em três capítulos: 1) O flagelo da vida moderna; 2) Fora da internet, fora da vida?; 3) Cultural digital em foco. Logo na abertura da unidade, na seção *Fique legado*, o bullying e o cyberbullying aparecem na sugestão de leitura do livro *A face oculta: uma história do bullying e do cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado (2019). O cyberbullying, especificamente, é retomado como tema da produção de texto do primeiro capítulo da unidade, que propõe o trabalho com o gênero textual/discursivo *carta de leitor*. Num primeiro momento, a atividade se preocupa em apresentar e discutir o gênero em questão e mostrar quais são seus propósitos comunicativos.

Em seguida, na seção *Agora é sua vez (I)*, as/os estudantes são convidados a ler um texto que aborda a relação entre a saúde mental e os discursos de ódio na internet. Esse texto, publicado em 2021 no site do médico Drauzio Varella, aponta que, devido ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o tempo de uso das redes sociais aumentou significativamente e as relações construídas nesses espaços passaram a ter mais importância na vida das pessoas, abrindo mais espaço para práticas que incitam a intolerância e o desprezo ao outro, como os discursos de ódio e o cyberbullying. No texto, uma psicóloga explica como essas atitudes impactam na saúde mental das pessoas que são agredidas, especialmente na de jovens e crianças, grupos mais suscetíveis às críticas. Essa profissional também aponta que, para lidar com o impacto das redes sociais na saúde mental, as pessoas precisam se desconectar e *buscar prazer* fora delas.

Após a leitura do texto, as/os alunas/os são instadas/os a pensarem sobre questões como:

De que maneira você explica a diferença entre discurso de ódio e liberdade de expressão? E O que você recomenda para as pessoas se preservarem do discurso de ódio e protegerem sua saúde mental? (Cereja; Vianna, 2022, p. 278)

Por fim, solicita-se delas/es que escrevam uma carta ao portal em que o texto foi publicado expressando-se a respeito do que leu, relatando experiências próprias, citando especialistas que debatem o tema ou comentando o enfoque dado pela autora do texto. Nessa etapa, o livro didático apresenta um guia que visa auxiliar a/o discente na produção do gênero textual/discursivo *carta de leitor*. Posteriormente, na seção Agora é sua vez (II), as/os estudantes são convidados a reformular sua carta de leitor, produzindo o gênero textual/discursivo *comentário de leitor na internet*.

Ao contrário do que ocorre na atividade da Unidade 3, aqui, o livro didático deixa explícito para o/a professor/a que há a atividade contribuirá para o desenvolvimento da habilidade EF69LP01, bem como para a habilidade de posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social e de produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas da vida escolar ou da comunidade. Esse é um grande avanço na proposta de um Letramento Discursivo porque dá abertura para uma atividade efetiva com problemas “reais”.

Para tanto, a atividade não traz perguntas com respostas fechadas, que demandam apenas uma leitura de decodificação do texto; antes, solicita às crianças que ponderem sobre a relação

entre discurso de ódio e liberdade de expressão e que encontrem soluções, no cenário apresentado, para protegerem a saúde mental.

Esse encaminhamento possibilita, novamente, que vivências sejam compartilhadas e que soluções para o problema sejam construídas coletivamente. Nas orientações direcionadas às/ aos professoras/es, o autor e a autora ressaltam que estas/es devem chamar a atenção dos alunos para o fato de a liberdade de expressão terminar quando o outro se sente ofendido e estimular nos estudantes a escuta ativa, a compreensão do que o outro tem a dizer e o acolhimento das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber, a BNCC traz implicações positivas para o trabalho com os discursos de ódio em sala de aula. A análise comparativa entre as edições de 2015 e 2022 revela transformações significativas na abordagem dessas temáticas e compreendemos que a ênfase no Letramento Discursivo pode potencializar ainda mais o engajamento social das pessoas em função de uma política de fortalecimento dos direitos para a justiça social. Enquanto na edição de 2015 é trazida uma abordagem fragmentada, concentrando as discussões nas distinções entre bullying e cyberbullying, isolando-os como problemas pontuais e desvinculados de outras esferas da vida social, a edição de 2022 adota uma perspectiva mais transversal, distribuindo as atividades em função de práticas mais críticas em relação ao discurso. Esse trabalho dá ênfase ao entendimento de que

O discurso não é algo aleatório no mundo, ele acontece em momentos situados, em enunciações que são partilhadas dialogicamente numa cadeia

temporal, social e histórica e a partir de situações socialmente articuladas entre subjetividades. (Souto Maior, 2022, p. 527)

Enquanto a edição de 2015 se limitava a questões subjetivas sobre relatos individuais de bullying, a edição de 2022 implementa pesquisa orientada com fontes verificáveis, debates fundamentados em dados e documentos, produção de materiais de intervenção social (cartazes e cartas), adaptação de gêneros discursivos para diferentes plataformas (da carta ao comentário digital), envolvendo as pessoas para a tomada de decisões e protagonismo em ações sobre temas que também as afetam.

Conforme Butler (2021, p. 178) pontua, estratégias efetivas de combate ao ódio exigem mais que boas intenções; requerem a desconstrução ativa de seus mecanismos linguísticos. Assim, estabelecendo um diálogo com a BNCC, trata-se

de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (Brasil, 2017, p. 137)

Nesse sentido, como sugestão ainda, acrescentamos que as atividades ganhariam ainda mais profundidade se, além de os/as estudantes produzirem cartas, analisassem exemplos reais para identificar padrões discursivos nos discursos de ódio e promovessem campanhas para além da escola. Sendo orientado sobre como identificar e denunciar conteúdos de ódio, bloquear e se afastar de pessoas que disseminam ódio e conversar sobre esse tema na família e com os/as amigos/as.

REFERÊNCIAS

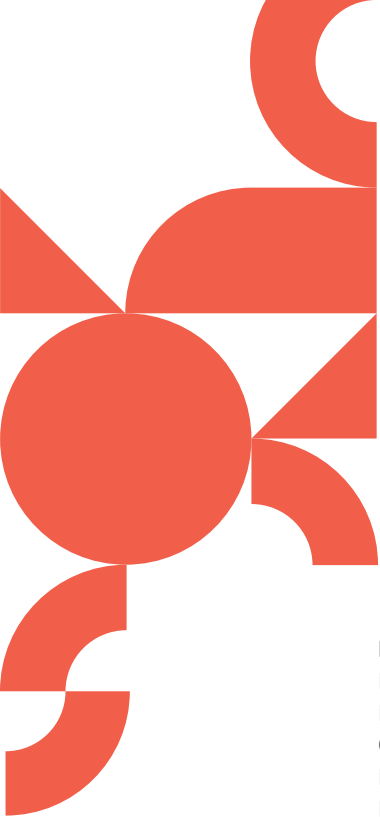
- BAKHTIN, M. O autor e o personagem. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 3-20, 2003a.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003b.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUTLER, J. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens: 7º ano*. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. D. *Português: linguagens: 7º ano*. 11.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: Redescobertas em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.
- LOPES, M. A. P. T. Práticas na formação e ação docente. In: SOUTO MAIOR, R. C. (Org.). *Dicionário do Ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.
- SCHÄFER, G; LEIVAS, P. G. C.; SANTOS, R. H. dos. *Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar*. In: *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, n. 207, v. 52, p. 143-158, jul./set., 2015.
- SIEBERT, S.; PEREIRA, I. V. A pós-verdade como acontecimento discursivo. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, n. 2, v. 20, p. 239-249, maio/ago., 2020.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, p. 89-113, 2004.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos Discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. (Orgs.). *A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutóia, MA: Editora Diálogos, p. 516-541, 2022.

SOUTO MAIOR, R. C. A Linguística Aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura bakhtiniana. In: OLIVEIRA JR., M.; MEDEIROS, A. C. M. de. (Orgs.). *30 anos do PPGL UFAL*. São Paulo: Pontes, p. 52-77, 2023.

SOUTO MAIOR, R. C. Letramento Discursivo. In: SOUTO MAIOR, R. C. (Org.). *Dicionário do Ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

TRINDADE, L. V. *Discurso de ódio nas redes sociais*. São Paulo: Jandaíra, 2022.



ARTIGO/DOSSIÊ

ESCRITA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC¹

PATRÍCIA DA SILVA VALÉRIO

Patrícia da Silva Valério

Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos, em 2015. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS. Membro do EAPLA – Grupo de Trabalho ANPOLL. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7000834253964999>ORCID. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4664-9625>. E-mail: patriciav@upf.br.

Resumo: Este trabalho integra um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) e investiga a escrita na educação básica como prática social de inscrição da subjetividade e da memória. Fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem, a pesquisa apoia-se na concepção de linguagem de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), a partir da qual compreende a escrita como ato interativo em que o sujeito posiciona-se e dialoga com outros discursos. O percurso metodológico envolve uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com foco no uso do termo “produção de texto” na área de linguagens, especialmente no componente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e

1 Título em língua inglesa: Writing and subjectivity in basic education: a discursive analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC).

do ensino médio, com vistas a identificar a frequência, os contextos de ocorrência e os sentidos atribuídos ao termo no documento, o que permite refletir sobre a concepção de língua e escrita nele presente. A análise mostra que, embora a expressão “produção de textos” esteja presente no documento, o emprego se dá, na ampla maioria das ocorrências, para referir-se a uma das práticas sociais preconizadas pelo referencial, sendo poucas as habilidades que fazem uso da noção de produção de textos na perspectiva de interação. De acordo com a concepção discursiva e enunciativa adotada nesta pesquisa, defende-se a escrita como um tempo-espaço de expressão da singularidade e da interação, não como uma mera atividade de reprodução de gêneros discursivos que mais parecem uma lista a ser cumprida, conforme se identifica na BNCC.

Palavras-chave: Interação. Gêneros discursivos. Prática social. Produção de texto. Redação.

Abstract: This work is part of a research project developed within the Graduate Program in Literature at the University of Passo Fundo (UPF). It investigates writing in basic education as a social practice through which subjectivity and memory are inscribed. Grounded in the dialogic perspective of language, the study draws on the theoretical contributions of Bakhtin (2016) and Volóchinov (2018), who conceive language as an interactive process in which the subject positions themselves and engages in dialogue with other discourses. The methodological approach involves an analysis of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), focusing on the use of the term “text production” in the field of languages, particularly within the Portuguese language component of the final years of elementary school and high school. The aim is to identify the frequency, contexts of occurrence, and meanings attributed to the term in the document, in order to reflect on the underlying conceptions of language and writing it conveys. The analysis reveals that, although the term “text production” appears

throughout the document, it is predominantly used to refer to one of the social practices promoted by the curriculum. Few competencies adopt the notion of text production from an interactional perspective. From the discursive and enunciative standpoint embraced in this research, writing is understood as a spatiotemporal act of expressing singularity and fostering interaction—not merely as the reproduction of discursive genres, which in the BNCC often appear more like items on a checklist to be completed.

Keywords: Interaction. Discursive genres. Social practice. Text production. Writing.

PALAVRAS INICIAIS

Como é apresentada a produção de textos no principal documento que rege a educação básica no Brasil? A leitura atenta do referencial permite depreender uma visão de que se trata de atividade que deve estar integrada à rotina dos planejamentos docentes em todas as etapas do ensino fundamental ao médio, como ação que se concretiza na rotina dos estudantes? Ou é uma tarefa relegada exclusivamente aos docentes e estudantes das últimas séries/etapas, visando à conclusão do ensino médio?

Essas são algumas das motivações que animam a investigação que integra parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto do Discurso, que tem por objetivo investigar e analisar a escrita na educação básica como prática social de inscrição da subjetividade.

Compreende-se escrita como toda e qualquer atividade que envolva o que a escola tradicionalmente entende como produção de textos (ou redação), ainda que ambos os termos não sejam sinônimos.

Guedes (2009) alerta para a importância da distinção entre esses dois termos. Na obra *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, o pesquisador apresenta a distinção semântica dos termos, argumentando que o termo “redação”, mais frequentemente utilizado a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, possui forte correlação com uma noção de língua como meio de comunicação, como um código, através do qual, desde que não haja ruídos, um emissor comunica uma mensagem que será decifrada por um receptor, uma escrita em que “tudo é muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção” (Guedes, 2009, p. 89). Já a expressão “produção de texto” emerge a partir de uma concepção de língua diferente, não mais como instrumento do pensamento ou meio de comunicação, mas como inter(ação), isto é, como um trabalho que pressupõe leitor(es) que irão dialogar com o texto produzido.

No entanto, alerta o autor, não se trata apenas de alterar o nome de “redação” para “produção de texto”, é preciso mudar o processo: “De nada adianta denominar produção textual a tarefa de produzir um texto, no primeiro dia de aula, sobre minhas férias, levar essas composições para casa e devolvê-las para os alunos apenas com os erros assinalados, mesmo que o instrumento para assinalá-los não tenha sido a ‘antipedagógica’ caneta vermelha” (Guedes, 2009, p. 91).

Mudar o processo significa desmistificar a escrita. Em outras palavras, reconhecer que a atividade de escrita não é um dom especial dado somente a alguns escolhidos, mas um trabalho, um exercício que resulta de uma necessidade dos sujeitos, portanto, algo que pode/deve ser ensinado/aprendido na escola.

Antes de seguir a reflexão sobre o caráter da escrita na escola, chamamos atenção para o lugar que as pesquisas atuais ocupam nesse

tema. Uma rápida consulta à base de dados de teses e dissertações da Capes (2021 a 2023), a partir do marcador “produção textual na educação básica”, restrita à área de Letras e Linguística, aponta para 49 pesquisas, sendo 43 dissertações e 06 teses.

A mesma busca, usando o marcador “redação na educação básica”, aponta para 11 resultados, sendo 09 dissertações de mestrado e 02 teses no mesmo período. As pesquisas dialogam com temas adjacentes, tais como a formação de professores e ensino da diversidade dos componentes curriculares que integram a educação básica, mas a busca revela a existência de um gênero privilegiado no conjunto dessas pesquisas: a redação para o vestibular e/ou para o Enem. Tanto é verdade que, dos 11 trabalhos, apenas 04 não possuem o foco exclusivamente na redação do Enem.

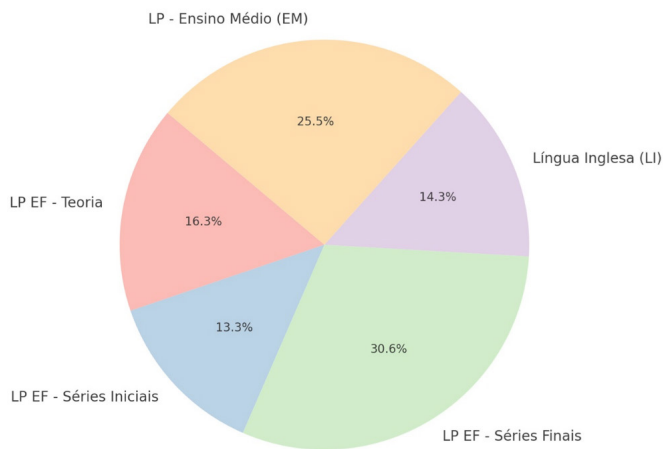
Essa rápida consulta à base de dados da Capes evidencia que, seja sob o rótulo de produção textual ou de redação, o tema segue sendo de interesse à pesquisa científica. Sabendo da importância do tema, consultamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de mapear o uso das palavras “redação” e “produção de textos” no referido documento. Identificamos que a palavra “redação” não é utilizada no documento, enquanto que a expressão “produção de textos” aparece 98 vezes no referencial.

A opção por não usar a palavra “redação” pode parecer, a princípio, um bom indicativo da visão de língua a ser depreendida da BNCC. Se a decisão dos autores foi pela expressão “produção de textos”, imaginamos que a perspectiva de língua adotada seja a da interação. Veremos, na sequência, se essa hipótese se confirma.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA BNCC

Dentre as 98 ocorrências da expressão “produção de textos”, encontramos 16 na seção destinada à abordagem do componente curricular língua portuguesa no contexto do ensino fundamental na educação básica; 13 ocorrências na seção destinada às séries iniciais do ensino fundamental; 30 ocorrências na seção referente às séries finais do ensino fundamental; 14 ocorrências na seção destinada ao componente curricular língua inglesa e 25 ocorrências na seção referente ao ensino médio. O gráfico² a seguir ilustra essa distribuição:

Figura 1 — Expressão “Produção de Textos” na BNCC



Fonte: Gráfico gerado pela autora com auxílio da ferramenta de IA ChatGPT (OpenAI, 2025).

Mais do que uma nomenclatura, é importante lembrar que a *produção de textos* corresponde a um dos quatro eixos que integram as práticas de linguagem que devem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa. Eis a definição desse eixo na BNCC:

² Gráfico gerado com apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, a partir de comandos fornecidos pela autora com base nos dados da pesquisa.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BNCC, 2018, p. 76)

Embora longa essa descrição, a definição do *eixo* consta apenas nas duas primeiras linhas: “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”, pois todo o restante do parágrafo de doze linhas apresenta tão somente as possibilidades de exercício dessas práticas de linguagem.

Tais possibilidades desdobram-se em dezesseis verbos de ação: *construir, produzir, narrar, comentar, indicar, descrever, avaliar, recomendar, escrever, sistematizar, divulgar, relatar, cobrir, expressar,*

levantar, denunciar. Como é possível perceber, alguns desses verbos são ligados a atividades manuais, tais como *construir* um álbum e *produzir* um almanaque. Outros envolvem, de forma mais — ou menos — gradual, a escrita; são eles: *narrar; comentar; descrever; escrever; sistematizar; divulgar; relatar; cobrir* (acontecimentos) ou *levantar* (dados).

A lista, como é possível perceber, é extensa e variadas são as finalidades e os projetos enunciativos descritos na definição desse eixo, mas chama atenção a escolha dos gêneros que são citados: álbum, almanaque, crônica, resenhas ou playlists, gameplay ou vlog, verbetes, relatório ou relato multimidiático, verbete de enciclopédia digital colaborativa, notícias, reportagens, carta ao leitor, artigo de opinião, fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro. Trata-se de uma escolha que, ao fazer a opção por referir explicitamente alguns gêneros discursivo-textuais, acaba omitindo tantos outros não menos importantes na formação do estudante.

Como o interesse desta pesquisa se dá na área de formação de professores de língua portuguesa para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, o interesse deste artigo recai sobre essa etapa, razão pela qual não será aprofundado o olhar para ocorrências do termo *produção textual* nas seções da BNCC referentes às séries iniciais ou à língua inglesa. Mesmo assim, cabe registrar que, enquanto o documento dedica 128 páginas à área de linguagens e ao componente curricular língua portuguesa no ensino fundamental e 45 páginas à área de linguagens e ao componente curricular língua portuguesa no ensino médio, totalizando 173 páginas, o componente curricular língua inglesa ocupa somente 22 páginas de todo o documento. Há de se registrar

a desproporcionalidade na quantidade de ocorrências da expressão “produção de textos” numa e noutra seção do referencial teórico, ainda que o uso de uma segunda língua, no caso a inglesa, pressuponha a produção de textos.

O fato de 30% das ocorrências constarem na seção destinada às séries finais do ensino fundamental e 25% no contexto do ensino médio justifica também nosso interesse por essas duas etapas, razão pela qual, nas próximas seções, aprofundaremos o olhar para esse movimento.

Antes disso, é preciso justificar a opção metodológica adotada. Temos ciência de que o termo *produção de textos*, em si mesmo, não encerra todas as atividades que envolvem a escrita. Não seremos irresponsáveis a ponto de desconsiderar as inúmeras ocorrências de verbos na BNCC que se referem à atividade de produzir textos, tais como: o próprio escrever, narrar, contar, descrever, relatar, redigir, compor, elaborar, criar etc. No entanto, diante da relevância da expressão “produção de textos” e a partir da perspectiva linguística que adotamos, julgamos importante mapear o uso dessa expressão, uma vez que a compreendemos, a partir da perspectiva de língua assumida, como um ato individual.

Assumimos essa definição a partir do conceito de enunciado na perspectiva de Bakhtin, para quem “todo enunciado — oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva — é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (2016, p. 17). Conforme defendemos há tempos, a língua integra a vida através de enunciados, isto é, nas interações verbais, sejam essas orais ou escritas. Nesse sentido, portanto, falar ou escrever é, antes de qualquer coisa, responder (Valério; Diedrich, 2022).

A noção de enunciado como resposta é encontrada tanto em Bakhtin (2016) quanto em Volóchinov (2018, p. 172): “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Desse modo, apropriando-nos da definição ampla de enunciado para a atividade de escrita tal como a concebemos, defendemos que o sujeito que escreve assume, nesse processo, um duplo papel: primeiro como interlocutor, ouvinte ou leitor do texto, da proposta, da situação discursiva instaurada; depois como locutor, seja de forma oral ou escrita, forma essa que é assumida através de uma atitude responsiva, que também será direcionada a um outro com quem constrói uma relação de intersubjetividade (Valério; Diedrich, 2022).

Sabemos que as propostas de escrita que se apresentam nas escolas dependem da perspectiva de língua assumida. A partir da perspectiva de língua que adotamos, qual seja, aquela que compreende a língua não como um sistema estável e imanente, mas como um produto da interação entre locutor e interlocutor, é que defendemos, a partir de Bakhtin e seu Círculo, que a escrita na escola deve ser uma atividade de interação (Valério; Diedrich, 2022).

Interação como instância que compreende o diálogo não só em sentido estrito, como troca de turnos entre interlocutores, mas também em sentido amplo, como “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (Volóchinov, 2018, p. 215). Nesse sentido, um texto escrito também é considerado como uma manifestação de diálogo que pressupõe um outro, o leitor, que se constitui como interlocutor desse texto.

Para Volóchinov (2018, p. 201) “Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo

do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor”.

É sob tal perspectiva que nos perguntamos acerca de quem são, de fato, os interlocutores dos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de língua portuguesa da educação básica. Em outras palavras, para quem os estudantes escrevem os textos produzidos na escola? Argumentamos em favor de um exercício de escrita na escola que favoreça o exercício da individualidade, da autoria.

Com o objetivo de entender como a BNCC compreende essa atividade de produzir textos nas aulas de língua portuguesa da educação básica é que apresentamos o estudo a seguir, que resulta da análise da presença da expressão *produção de textos* na BNCC.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando somente o texto destinado aos anos finais do ensino fundamental, a palavra “produção de textos” aparece 30 vezes, embora conste textualmente expressa em apenas cinco habilidades específicas da língua portuguesa. Cabe observar que o conjunto dessas habilidades, que integra as quatro séries finais do ensino fundamental, soma 185 habilidades, cuja correspondência entre habilidade e a série/etapa é a seguinte:

Tabela 1 — Habilidades por série/etapa

Série/etapa	Habilidades específicas	Número de habilidades
6° ao 9° ano	(EF69LP01 a EF69LP56)	56
6° ano	(EF06LP01 a EF06LP12)	12
7°. ano	(EF07LP01 a EF07LP14)	14
6° e 7° ano	(EF67LP01 a EF67LP38)	38
8° ano	(EF08LP01 a EF08LP16)	16
9° ano	(EF09LP01 a EF09LP12)	12
8° e 9° ano	(EF89LP01 a EF89LP37)	37

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

Conforme anunciamos, são 30 as ocorrências dessa expressão nesta parte do documento, as quais listamos a seguir, juntamente com a indicação da página da ocorrência e do contexto de emprego dessa expressão. Na última coluna, apresentamos, quando houver, a habilidade específica correlacionada, direta ou indiretamente.

Tabela 2 — Ocorrências nas séries finais do ensino fundamental

1	p. 137	Consta na fundamentação teórica, faz menção à prática de linguagem e à habilidade de produzir textos.	Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso, são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros.
2	p. 139	Consta a fundamentação teórica.	A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.
3	p. 140	Consta na definição do campo jornalístico-midiático; faz menção a uma das quatro práticas de linguagem.	

4	p. 140	Comparece na descrição/definição do campo jornalístico-midiático; faz menção a uma das quatro práticas de linguagem.	
5	p. 140	Consta na descrição do texto introdutório às habilidades específicas relacionadas ao campo jornalístico-midiático; em menção a uma das quatro práticas de linguagem.	Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental [...].
6	p. 140	Surge ao final de uma habilidade do eixo <i>Leitura</i> , no campo jornalístico-midiático.	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas [...] como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
7	p. 142	Consta como <i>objeto do conhecimento</i> em uma habilidade de <i>oralidade</i> .	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião [...] (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates [...] e se posicionar frente a eles.
8	p. 142	Comparece como <i>prática de linguagem</i> do campo jornalístico midiático.	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens [...]. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação [...] (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros [...] (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade [...].

9	p. 144	Consta como <i>objeto do conhecimento</i> de uma prática de <i>oralidade</i> .	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign [...]
10	p. 144	Consta como <i>prática de linguagem</i> no campo de atuação na vida pública.	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade [...] (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola [...] levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
11	p. 146	Comparece na descrição/definição do campo de atuação na vida pública.	
12	p. 149	Está incluída no texto uma habilidade vinculada à <i>prática de linguagem</i> de análise linguística e semiótica.	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como [...] de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
13	p.150	No texto da descrição do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa.	
14	p. 151	Ocorre em habilidade específica da prática de <i>leitura</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa.	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica [...] de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
15	p. 152	Comparece como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa.	
16	p. 152	Consta como <i>objeto de conhecimento</i> vinculado a essa prática.	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento.

17	p. 155	Apresenta-se no texto uma habilidade vinculada à prática de análise linguística e semiótica.	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos [...] como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
18	p. 157	Incluída na descrição do texto introdutório às habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário, em menção a uma das quatro práticas de linguagem.	
19	p. 158	Consta como <i>objeto do conhecimento</i> da prática de linguagem de <i>oralidade</i> : produção de textos orais.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos [...]
20	p. 158	Consta prática de linguagem no campo artístico-literário.	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros [...] (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita [...].
21	p. 160	Comparece como objeto do conhecimento na prática de <i>oralidade</i> .	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...]
22	p. 164	Consta como prática de linguagem.	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias [...] (EF67LP10) Produzir notícia impressa [...] (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados [...] (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados [...] (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários [...]

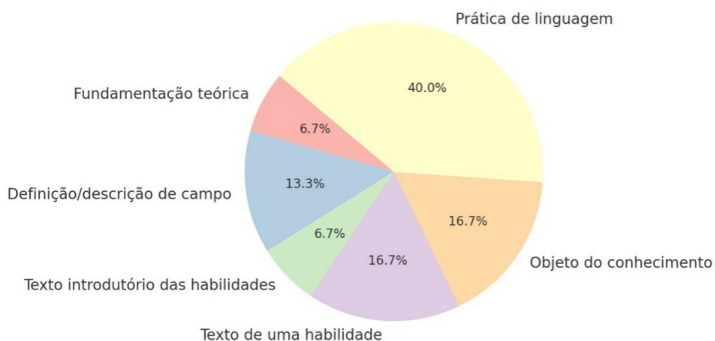
23	p. 166	Como prática de linguagem.	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
24	p. 168	Como prática de linguagem.	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
25	p. 170	Como prática de linguagem do campo artístico-literário.	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais [...] (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa [...]
26	p. 170	Surge no texto uma habilidade vinculada à prática de análise linguística e semiótica.	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
27	p. 178	Consta como prática de linguagem no campo jornalístico-midiático.	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias [...] (EF89LP09) Produzir reportagem impressa [...] (EF89LP10) Planejar artigos de opinião [...] (EF08LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF09LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias [...]
28	p. 182	Incluída como uma prática de linguagem no campo de atuação na vida pública.	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião [...]

29	p. 184	Como prática de linguagem.	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas [...]
30	p. 186	Como prática de linguagem do campo artístico-literário.	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros [...] (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas) [...]

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

Apresentamos o resultado da análise das 30 ocorrências no ensino fundamental no gráfico³ a seguir:

Figura 2 — Ocorrências nas séries finais do ensino fundamental



Fonte: Gráfico gerado pela autora com o auxílio da ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025).

3 Gráfico gerado com apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, a partir de comandos fornecidos pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observamos que há duas ocorrências na fundamentação teórica e na descrição do texto introdutório das habilidades de um campo, quatro ocorrências na definição/descrição de um campo de atuação; cinco como objeto de conhecimento; cinco ocorrências são expressas no corpo de texto de habilidade específica e doze ocorrências em referência a uma prática de linguagem.

Vamos compreender o contexto de tais ocorrências. Primeiramente, lembremos que são quatro os campos do conhecimento: *jornalístico-midiático*, *atuação na vida pública*, *práticas de estudo e pesquisa*, e *artístico-literário*, de modo que seria esperado encontrar esse termo ao menos uma vez em referência a cada um desses campos. De fato, são quatro as ocorrências desse tipo encontradas no documento, tanto no texto que define o campo, quanto como objeto do conhecimento.

O fato de haver apenas duas ocorrências na fundamentação teórica e mesmo na descrição das habilidades específicas de um campo chama-nos atenção, mas não nos apressemos em fazer julgamentos.

Explicitamente no texto de uma habilidade são somente cinco ocorrências. As incluímos aqui:

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas [...] como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como [...] de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica [...] de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos [...] como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

Um aspecto curioso nessas cinco ocorrências é haver duas referências à produção de textos entre parênteses, o que claramente indica não ser essa uma ação principal. As outras três ocorrências igualmente não possuem algum protagonismo no texto das habilidades em que comparecem. Vejamos os verbos principais, que abrem a habilidade e são: “analisar a forma composicional de textos [...]”; “analisar a construção composicional de textos [...]” e “empregar as regras básicas de concordância”.

Observamos que, em duas dessas ocorrências, a palavra “produção” não ocupa um lugar de destaque, pois aparece após a palavra “compreensão de textos”, indicando uma posição de complementaridade (EF69LP02 e EF69LP29) e, em uma delas, o foco não recai na atividade escrita em si, mas na aplicabilidade da concordância verbal e nominal (EF07LP06). Resulta um lugar de destaque em apenas duas das cinco habilidades: (EF69LP27 e EF69LP42). Em síntese, nenhuma das únicas cinco ocorrências expressas no corpo do texto de uma habilidade elegem a escrita como ponto central. Ora, se a

atividade de escrita é tão importante na formação dos estudantes, por que seu lugar é tão pouco presente na BNCC, esse documento que pretende ser norteador do ensino na educação básica?

Também são apenas cinco as ocorrências da atividade de produção textual relacionadas a um objeto do conhecimento:

Tabela 3 — Ocorrências relacionadas a objetos do conhecimento

1	p. 142	Como <i>objeto do conhecimento</i> “produção de textos jornalísticos orais” em uma habilidade de <i>oralidade</i> (com 02 habilidades específicas vinculadas).	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião [...] (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates [...] e se posicionar frente a eles.
2	p. 144	Como <i>objeto do conhecimento</i> de uma prática de oralidade.	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...]
3	p. 152	Como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa e como <i>objeto de conhecimento</i> vinculado a essa prática.	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento.
4	p. 158	Como <i>objeto do conhecimento</i> da prática de linguagem de oralidade.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos [...]
5	p. 160	Como <i>objeto do conhecimento</i> na prática de oralidade.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...]

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

É curioso que a BNCC não explicita sua definição sobre *objeto do conhecimento*, cujo sentido é dado como de domínio antecipado do

leitor. Entendemos que essa pode ser uma outra etapa de uma pesquisa maior, que olhe para os objetos de conhecimento eleitos para as séries finais do ensino fundamental e médio a partir da análise das colunas que os referem nas inúmeras tabelas que integram o referencial.

O fato de a *produção de textos* constar como *objeto do conhecimento* em somente cinco ocorrências já é estranho, mas o que dizer quando se identifica que, dentre as cinco, apenas uma está relacionada à prática de linguagem de produção de textos? Todas as outras quatro referências estão relacionadas à prática da *oralidade*. De fato, é importante e necessário que a escola trabalhe a produção de textos para os gêneros orais ou que envolvam, de diferentes formas, a oralidade. É fundamental que os estudantes aprendam como a fala se organiza e como comunicar-se em situações que eles nem sempre vivenciam no seu cotidiano, tais como participar de um debate ou de uma entrevista, por exemplo. No entanto, o que se esperaria é que a escola fosse o espaço em que a produção de textos (orais e escritos) fosse o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem, no dizer de Geraldi (2004), e não um mero lugar em que os estudantes cumprem listas de tarefas.

Além disso, vale notar que a única ocorrência de produção textual como prática é a que traz a habilidade de planejamento de textos de divulgação científica (EF69LP35). Ora, não se trata de desconsiderar a importância desse tipo de escrita, mas onde fica o lugar da criação, do diálogo com o outro, da escrita que existe porque se tem algo a dizer a alguém? Do modo como está posta, parece que a produção de textos como objeto do conhecimento é simplesmente um exercício de produção de textos “para a escola”, sem sentido para o estudante.

Dando sequência à discussão, como o maior número de ocorrências (13) se dá sob forma das práticas de linguagem e considerando que são quatro também as práticas de linguagem definidas no escopo do ensino fundamental/séries finais: *leitura/escuta, oralidade, análise linguística e semiótica e produção de textos*, vamos olhar também para essas ocorrências mais de perto.

Tabela 4 — Ocorrências como prática de linguagem

1	p. 142	Comparece como <i>prática de linguagem</i> do campo jornalístico midiático.	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens [...]. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação [...] (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido — notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros [...] (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade [...].
2	p. 144	Como <i>prática de linguagem</i> no campo de atuação na vida pública.	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade [...] (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola [...] levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
3	p. 152	Como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa e como <i>objeto de conhecimento</i> vinculado a essa prática.	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento.

4	p. 158	Como prática de linguagem no campo artístico-literário.	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros [...] (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita [...].
5	p. 164	Como prática de linguagem no campo jornalístico-midiático.	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias [...] (EF67LP10) Produzir notícia impressa [...] (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados [...] (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados [...] (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários [...]
6	p. 166	Como prática de linguagem no campo de atuação na vida pública.	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
7	p. 168	Como prática de linguagem no campo das práticas de estudo e pesquisa.	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
8	p. 170	Como prática de linguagem do campo artístico-literário.	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais [...] (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa [...]

9	p. 178	Como prática de linguagem do campo jornalístico-midiático.	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias [...] (EF89LP09) Produzir reportagem impressa [...] (EF89LP10) Planejar artigos de opinião [...] (EF08LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF09LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias [...]
10	p. 182	Como prática de linguagem no campo de atuação na vida pública.	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião [...]
11	p. 184	Como prática de linguagem no campo das práticas de estudo e pesquisa.	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas [...]
12	p. 186	Como prática de linguagem no campo artístico-literário.	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros [...] (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambelambes e outros tipos de poemas) [...]

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

Ainda que não expressa sob forma de produção de texto, verbos correlatos parecem dar conta dessas ocorrências nas habilidades relacionadas a essas práticas. Tais verbos comparecem sempre com um gênero⁴ textual-discursivo expresso: *produzir e publicar notícias*;

4 Observamos que a BNCC não usa a expressão gênero textual-discursivo. Emprega sete vezes a expressão “gênero textual” e apenas uma vez “gênero discursivo”. Sabemos que ambas as referências refletem concepções distintas, tanto que optamos pelo composto

revisar/editar, planejar uma campanha publicitária; produzir, revisar, editar textos reivindicatórios ou propositivos; contribuir com a escrita de textos normativos; planejar textos de divulgação científica; produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento; elaborar texto teatral; engajar-se nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita; planejar/produzir notícia impressa; planejar/produzir resenhas, resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts; produzir, revisar, editar textos publicitários; realizar levantamento de questões; divulgar resultados de pesquisas; produzir resumos; criar narrativas ficcionais, criar poemas; planejar/produzir reportagem, artigos de opinião, produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias; realizar enquetes e pesquisas de opinião; divulgar resultado de pesquisas, produzir resenhas; criar contos ou crônicas; parodiar poemas.

Como é possível perceber, o verbo “produzir” relacionado a um gênero é bastante presente, o que pode ser um bom sinal, uma vez que a palavra como substantivo é tão escassa no documento. Entretanto, vale a pena observar a lista de verbos relacionados a um “fazer”. Do modo como se apresenta, parece muito mais uma lista de tarefas do que um ato que envolva o sujeito na escrita, como autor. Assim, o projeto de escrita que pode ser deduzido dessa lista parece confundir-se com uma tarefa que se encerra em si mesma, isolada de um interesse pessoal e de qualquer tipo de esforço em relação ao interlocutor (Guedes, 2009).

textual-discursivo quando nos referimos aos gêneros. Um dos fatores que pode ter levado a essa incoerência é a quantidade de pessoas envolvidas na produção desse documento em distintos momentos. Sabemos que a publicação da BNCC se deu em um cenário político-educacional complexo, em clima de grande descontentamento em decorrência da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 939496, movimento com pouco diálogo com os principais atores envolvidos.

Ampliando o olhar para além da expressão “produção de textos”, em um conjunto que soma 185 habilidades somente no ensino fundamental, podemos identificar 40 que estão relacionadas de forma direta ou indireta com a atividade de escrita.

A análise desse documento evidencia que, quando as menções à “produção textual” aparecem explicitamente, nem sempre indicam o que se espera delas: ora estão relacionadas à revisão de linguagem, ora à macroestrutura do texto, ou então elencam listas de gêneros a serem produzidos.

No entanto, em um olhar mais aprofundado, se descartadas as habilidades vinculadas que não possuem como objetivo principal a escrita, restam apenas 28 habilidades, isto é, somente 15% das habilidades específicas de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental têm como finalidade explícita a escrita de textos. A julgar pelo que vimos até aqui, considerando a abordagem conceitual presente na BNCC, a produção de textos não parece ocupar um lugar que julgamos merecer, de modo a estar integrada à rotina dos planejamentos docentes e a se concretizar na rotina dos estudantes.

Feito o olhar para a expressão “produção textual” nas séries finais do ensino fundamental, chegamos ao ensino médio.

O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Quando chegamos na seção do ensino médio, na área de linguagens e no componente curricular de língua portuguesa, identificamos 25 ocorrências da expressão “produção de textos”.

A seção é introduzida com a apresentação de sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, as quais são acompanhadas das respectivas habilidades da área

de linguagens: competência 1 (EM13LGG101 a EM13LGG105); competência 2 (EM13LGG201 a EM13LGG204), competência 3 (EM13LGG301 a (EM13LGG305), competência 4 (EM13LGG401 a EM13LGG403), competência 5 (EM13LGG501 a EM13LGG503), competência 6 (EM13LGG601 a EM13LGG604) e competência 7 (EM13LGG701 a (EM13LGG704).

As tabelas que organizam as habilidades da área de linguagens e as específicas de língua portuguesa no ensino médio possuem uma organização um pouco diferente das que indicam as séries finais do ensino fundamental. As habilidades específicas de língua portuguesa no ensino médio são apresentadas em tabelas com a seguinte estrutura: no título da primeira linha, há indicação do campo de atuação social; no subtítulo da segunda linha, consta a referência às práticas de “leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”; na terceira linha, uma coluna à esquerda identifica as habilidades que serão apresentadas nesta coluna; numa segunda coluna, na terceira linha, indica-se a competência específica a que se refere cada uma das habilidades.

Vale notar que a maioria das 25 ocorrências da palavra *produção de textos* na seção da BNCC que trata do ensino médio se dá nas tabelas: 12 vezes. Uma delas se dá em um texto explicativo que integra uma nota de rodapé, três na fundamentação teórica e 07 vezes no texto que descreve e define um dos campos do conhecimento. Somente duas ocorrências explícitas em habilidades, como mostramos a seguir. Eis a tabela:

Tabela 5 — Ocorrências no ensino médio

1	p. 487	em uma nota de rodapé	
2	p. 491	em uma habilidade específica da área de linguagens	(EM13LGG104)
3	p. 498	na fundamentação teórica: referência a uma das práticas	
4	p. 500	na fundamentação teórica: referência a uma das práticas	
5	p. 500	na fundamentação teórica: referência a uma das práticas	
6	p. 504	no texto da definição/descrição do campo de uma das práticas	
7	p. 506	na tabela padronizada	
8	p. 507	na tabela padronizada	
9	p. 507	em habilidade específica da LP	(EM13LP08)
10	p. 508	na tabela padronizada	
11	p. 509	na tabela padronizada	
12	p. 510	na definição do campo da vida pessoal	
13	p. 511	na tabela padronizada	
14	p. 512	na definição do campo de atuação na vida pública	
15	p. 514	na tabela padronizada	
16	p. 517	na tabela padronizada	
17	p. 518	na tabela padronizada	
18	p. 519	na definição do campo jornalístico-midiático	
19	p. 519	na definição do campo jornalístico-midiático	
20	p. 519	na definição do campo jornalístico-midiático	
21	p. 519	na definição do campo jornalístico-midiático	
22	p. 521	na tabela padronizada	
23	p. 522	na tabela padronizada	

24	p. 525	na tabela padronizada	
25	p. 526	na tabela padronizada	

Fonte: Tabela construída pela autora a partir da BNCC (2018).

Quando se trata das habilidades específicas de linguagem ou de língua portuguesa, a palavra “produção de texto” consta, de forma explícita, apenas duas vezes: em uma habilidade *da área* de linguagens e em uma habilidade *específica* de língua portuguesa.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e *produção de textos e discursos* em diversos campos de atuação social.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e *produção de textos* e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

Na primeira ocorrência explícita (EM13LGG104), observa-se um uso bastante genérico da expressão *produção de textos*, pois o argumento principal do verbo que introduz a habilidade indica a importância de “utilizar diferentes linguagens para a compreensão de textos e discursos”; em outras palavras, não é a escrita a protagonista desta habilidade, e sim *o uso* de diferentes linguagens.

Na segunda ocorrência, mesmo a habilidade (EM13LP08) que explicita a palavra *produção de textos* só o faz ao final do texto, sem dar destaque a essa atividade, uma vez que o verbo principal, que abre a descrição desta habilidade, é “analisar”.

É verdade que, em muitas habilidades, é usada apenas a palavra “produção”, ficando implícito o complemento “de textos”. Isso ocorre tanto em elipses (EM13LP01 e EM13LP02) como em construções sintáticas de ordem inversa (EM13LP12); ocorre no uso do gerúndio (EM13LP27) ou do infinitivo (EM13LP34). De todo modo, não é difícil constatar que, dentre as 54 habilidades específicas de língua portuguesa no ensino médio, haja tão poucas habilidades que tenham como foco principal a escrita.

Em resumo, as duas únicas ocorrências explícitas da expressão *produção de textos* na BNCC do ensino médio não elegem a escrita na concepção que entendemos como ato principal, contrariando até mesmo nossa hipótese de que, diante da eminência do Exame Nacional do Ensino Médio, haveria um direcionamento maior no documento a essa habilidade.

Conforme declaramos em seção anterior, temos ciência de que há outras formas verbais que fazem referência, ainda que indireta, à produção de textos no ensino médio. Algumas são encontradas nas seguintes habilidades⁵, as quais são integradas por verbos *scribendi*:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação [...] de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e *produzir textos* adequados a diferentes situações.

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que *o texto a ser produzido* tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

5 Optamos por indicar a sigla, o número completo e a parte inicial da habilidade que apresenta o verbo.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos [...].

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais [...].

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados [...].

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos [...].

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos [...].

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas [...].

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. [...]

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias [...]

Encontramos, dentre as 54 habilidades específicas de língua portuguesa no ensino médio, dez habilidades integradas por verbos que fazem menção à escrita. Entretanto, a exemplo do que mapeamos no ensino fundamental, também aqui, a atividade de produzir textos está longe de pressupor o que se espera dessa habilidade para um sujeito que finda a etapa da educação básica. Praticamente todas as habilidades mapeadas indicam a escrita como uma tarefa que parece estar encerrada em si mesma, de modo que a perspectiva de língua implícita se encontra longe da perspectiva de interação e muito mais próxima a uma visão de língua como instrumento do pensamento e de comunicação.

Conforme dissemos em outro momento (Valério; Diedrich, 2022), a escrita na escola resulta, muitas vezes, de um exercício

artificial que tem o professor como o principal, quando não o único, interlocutor do texto. A partir da perspectiva de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), que concebem o texto como enunciado concreto, isto é, como produto de um sujeito, o locutor (que fala ou escreve), e que pressupõe um outro sujeito, seu interlocutor (que lê ou responde, imediata ou posteriormente), a escrita deveria ser sempre um espaço-tempo de construção, de diálogo com o outro, com quem um sujeito inter(age).

Do modo como percebemos a estrutura da BNCC, a ausência de fundamentação teórica explicitando a perspectiva adotada, o número insuficiente de habilidades que explicitam o ato de escrever, especialmente no ensino médio, que é a conclusão de uma etapa que, para muitos brasileiros, ainda é a última de formação, a escrita como processo sequer pode ser percebida como implícita.

Há, sim, uma lista de atividades relacionadas ao fazer, que, sem o devido aprofundamento, esbarram justamente no oposto do que se pretendem, como bem ensina o adágio popular: *quem muito promete nada cumpre*.

Desse modo, nos indignamos junto a Geraldi, indagando: por que é preciso ensinar todos os gêneros na escola? É possível aprender todos esses gêneros? A pretensão de que os estudantes saibam escrever todos os gêneros, além de ser meta inatingível, pode se transformar em uma ação inócua: “Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler” (Geraldi, 2016, p. 390). A escrita na escola deveria ser o espaço do exercício do pensar, do escrever, reescrever, uma prática de inscrição da subjetividade, da autoria e, sempre que esse projeto de escrita torne público o que cada um registrou, tendo o professor como um coautor.

Pelo que percebemos, a produção de textos, segundo rege o principal documento que norteia a educação básica no Brasil, embora pareça assumir uma perspectiva interacionista na forma, no conteúdo parece estar bem distante desse propósito. O que resta aos professores que precisam “seguir a BNCC” em seus planejamentos?

Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero), é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar. (Geraldi, 2016, p. 391)

De nossa parte, defendemos, assim como Geraldi (2016), que os estudantes não precisam ser autores de toda a diversidade de gêneros existentes, até mesmo porque essa é uma missão impossível dada a própria definição de gêneros encontrada em Bakhtin (2016), que ensina serem os gêneros formas *relativamente estáveis*.

É necessário, como ensina Bakhtin, à revelia do que preconiza a BNCC, “tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2019, p. 42).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. In: *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wHJn0x>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: *Retratos da Escola*, n. 17, v. 9. Brasília, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VALÉRIO, Patrícia da Silva; DIEDRICH, Marlete Sandra. Produzir textos na sala de aula. In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo (Orgs.). *Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 27-41, 2022.



ARTIGO/DOSSIÊ

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA EM MATERIAIS DIDÁTICOS OFICIAIS: UM OLHAR SOBRE O PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE MINAS GERAIS¹

MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES
ELIANE GERALDA DA SILVA FONSECA

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2004.

Pós-doutora pelo Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) — Lettres — Université Grenoble Alpes/Fr., em 2017.

Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas.

Integrante do Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação (NELLF) da PUC Minas e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA), na Anpoll.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6131657953924047>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>.

E-mail: mpaulinoteixeiralopes@gmail.com.

Eliane Geralda da Silva Fonseca

Doutora em Estudos Linguísticos pela PUC Minas, em 2020.

Pós-doutora pela PUC Minas, em 2021.

1 Título em língua inglesa: Language teaching conceptions and practices in official educational materials: a look at the tutored study plano of Minas Gerais.

Professora do quadro efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Integrante do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas e professora coordenadora do PIBID de Letras da UEMG-Ibirité.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9392552268139738>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3483-0275>.

E-mail: eliane.fonseca@uemg.br.

Resumo: Neste artigo, objetivamos examinar o material didático *Plano de Estudo Tutorado - Língua Portuguesa* elaborado para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, no contexto de pandemia pelo coronavírus (SARS-COV-2), em 2020. Para o desenvolvimento do exame proposto, em consonância com os princípios da Linguística Aplicada, orientamo-nos pelos estudos do letramento sob a vertente social e cultural (Kleiman, 1995, 2014; Soares, 1998), em interface com os estudos de perspectiva enunciativo-discursiva que concebem as práticas discursivas em interação (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999). A análise dos dados (textos e atividades didáticas constantes de quatro volumes dos PET - Língua Portuguesa) possibilitou apreender as concepções de língua, linguagem e letramento subjacentes aos modos de tratar os processos de leitura e produção de textos.

Palavras-chave: Material didático. Práticas de letramento. Ensino de língua portuguesa. Pandemia da Covid-19.

Abstract: In this article, we aim to examine the educational material *Plano de Estudo Tutorado – Língua Portuguesa* (Tutored Study Plan – Portuguese Language), developed for 1st-year high school students in the context of the coronavirus (SARS-COV-2) pandemic in 2020. To carry out the proposed analysis, in line with the principles of Applied Linguistics, we draw on literacy studies from a social and cultural perspective (Kleiman, 1995, 2014; Soares, 1998), in conjunction with enunciative-discursive perspective studies that view discursive practices as interactive (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999). The data analysis (texts and didactic activities found

in four volumes of the PET – Portuguese Language) made it possible to understand the underlying conceptions of language, linguistic practices and literacy in the approaches to reading and text production processes.

Keywords: Teaching material. Educational material. Literacy practices. Portuguese language teaching. Covid-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

A pandemia pela Covid-19 exigiu uma intensa mobilização de todos os setores da sociedade, o que provocou mudanças significativas nos modos de interação social. No Brasil, no campo educacional, as reações à emergência gerada pelo cenário epidemiológico materializaram-se em novas formas de ação pedagógica e em novos instrumentos didáticos. Neste estudo, desenvolvemos uma reflexão sobre um material didático produzido com a finalidade de propor atividades para estudantes do Ensino Médio no contexto de distanciamento social provocado pelo coronavírus (SARS-COV-2), em 2020. Na análise a ser desenvolvida, trataremos dos volumes 1 a 4 do Plano de Estudo Tutorado – PET de Língua Portuguesa para o 1º ano do ensino médio, material disponibilizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). Nesse recorte, interessa-nos examinar os modos de didatizar os objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa a fim de apreender as concepções de língua, linguagem e letramento que parecem orientar as atividades propostas, bem como o tratamento dado à leitura e produção de textos.

A escolha pelo exame do material didático em questão surge do interesse em investigações voltadas para o desenvolvimento de práticas de letramento na educação básica com vistas a formar leitores e produtores de textos, e do envolvimento das autoras

com a formação de docentes da área de Letras, especialmente das vivências como professores de disciplinas de estágio curricular. Além do exercício da docência no ensino superior, uma das autoras atuava, no momento da escrita deste texto, como professora de Língua Portuguesa no ensino médio, em uma escola pública estadual de Minas Gerais, na qual também supervisionava graduandos estagiários de cursos de Letras em processo de formação docente.

Nas últimas décadas, muitos estudos sobre manuais didáticos apontam para a relevância de investigar esse gênero didático e seu papel nas práticas de ensino no Brasil. Algumas dessas análises têm contribuído para compreender as concepções de leitura, escrita e análise linguística subjacentes às atividades presentes nas obras didáticas para o ensino de língua (Geraldi, 1985; 1991; Britto, 1997; Dionísio; Bezerra, 2003; Rojo; Batista, 2003; Costa Val; Marcuschi, 2005; Bunzen; Rojo, 2005, entre outros), bem como para apreender as relações existentes entre a estrutura e a organização de manuais didáticos e os processos de construção de autonomia e de identidade do professor de língua portuguesa (Geraldi, 1985; 1991; Britto, 1997; Soares, 2001; Lopes, 2010a; Rangel, 2015).

Na introdução à obra *O texto na sala de aula*², uma das mais relevantes para repensar as práticas de ensino de língua no Brasil, na década de 1980, João Wanderley Geraldi inicia com dois questionamentos: “Por que mais um livro sobre o ensino da língua portuguesa? E por que um livro que reúne vários artigos, a maioria deles já publicados?” (1985, p. 5). As respostas de Geraldi às questões serão, aqui, retomadas para justificar também nosso propósito neste artigo: não adianta repensar o ensino, se as práticas escolares não

2 Publicado em 1984, pela editora Assoeste, a obra passaria a ser editada pela editora Ática, a partir de 1995.

se alterarem e não forem assumidas como atividades discursivas, portanto, de natureza social e histórica que ocorrem na interação entre sujeitos, em situações diversas e sob impactos de forças sociais e ideológicas (Volóchinov, 2017).

Assim, sob a perspectiva discursiva e dialógica de análise de textos como enunciados que se configuram em gêneros do discurso, social e historicamente situados (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017), em consonância com os princípios da Linguística Aplicada, neste estudo analisaremos algumas das atividades didáticas que integram os quatro primeiros volumes do Plano de Estudo Tutorado (doravante, PET) para o 1º ano do Ensino Médio, focalizando, especialmente, o tratamento dado aos textos e ao seu funcionamento nas práticas sociais.

Para o exame pretendido, objetivamos responder a algumas das questões que nos orientam: que concepções de língua, linguagem, letramento e ensino de língua parecem nortear os PET? Que objetivos orientam os tópicos de estudo selecionados? Em que abordagens teóricas e metodológicas se baseiam as atividades com os textos? Que interações são estabelecidas entre os participantes (aluno-leitor x professor-leitor x texto)?

Para cumprir o que se pretende, este texto obedecerá à seguinte organização: preliminarmente, delinearemos, de forma sucinta, o lugar ocupado pelo material didático no ensino de língua portuguesa no Brasil, de modo a relacioná-lo a fatores de natureza histórica, social, cultural e científica, fundamentais quando se trata de depreender as concepções que perpassam as escolhas dos textos e das atividades que integram esses materiais. Na seção seguinte, examinaremos o contexto de elaboração e publicação dos Planos de Estudo Tutorado, buscando estabelecer uma interface entre as diretrizes curriculares

que orientam o ensino de língua e o que se propõe nos quatro volumes do 1º ano da coletânea analisada. Na terceira seção, delinearemos os princípios e conceitos teóricos e metodológicos de perspectiva discursiva e dialógica que subsidiarão o exame a ser feito. Na quarta seção, procederemos à análise das concepções de língua, linguagem e letramento emergentes das atividades propostas, considerando a escolha e a progressão dos conteúdos, bem como os modos de didatizar o trabalho com a linguagem. Nas considerações finais, retomaremos algumas das reflexões, de forma a apontar para possíveis encaminhamentos e contribuições para uma futura reelaboração do material didático de língua portuguesa produzido para as instituições de educação pública de ensino médio do Estado de Minas Gerais³.

OS MANUAIS DIDÁTICOS, A ESCOLARIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E O PAPEL DO PROFESSOR

A didatização dos conhecimentos do componente Língua Portuguesa, no Brasil, tem sido objeto de pesquisas que apontam não somente para as ações dos docentes de língua, mas, em especial, para os perfis dos manuais didáticos, sua elaboração e trajetória, bem como para as políticas públicas e a legislação de controle e de avaliação a eles orientadas. Desde a utilização de compêndios e antologias, incluindo as prestigiosas seletas de textos literários e de orientação para os jovens, as obras direcionadas ao trabalho didático ofereciam uma variedade de textos que demandavam uma atuação autônoma e particularizada dos professores. Ao tomar a *Antologia Nacional*, obra didática com ampla

3 Vale dizer que, no exame dos PET, não nos deteremos sobre “infrações” à variedade linguística de prestígio da língua portuguesa. Optamos por considerar as falhas de revisão e os desacertos de cunho editorial presentes nos volumes como possivelmente decorrentes de condições de produção desses materiais para uso emergencial pelas escolas estaduais mineiras, em contexto de pandemia.

adoção nas primeiras décadas do século XX (43 edições, de 1895 até 1969), Magda Soares (2001) salienta que o livro de Fausto Barreto e Carlos de Laet pressupunha, por um lado, um leitor proficiente, conhecedor dos textos e dos autores selecionados e, por outro, um docente capaz de criar situações de aprendizagem de língua materna a partir dos textos presentes na antologia. Como não apresentava propostas de atividades ou exercícios, caberia ao professor planejar e executar as aulas de português, sendo capaz de selecionar até mesmo os itens de gramática a serem tomados como objetos de análise no trabalho didático. Nas aulas de português, além das gramáticas escolares, as antologias e seletas de textos predominaram como materiais didáticos até o início dos anos 1960⁴.

É preciso pontuar que a tradição do ensino de português, preconizado a partir das regras da gramática normativa, já se materializava na predominância de atividades em torno de tópicos gramaticais (ortografia, morfologia, sintaxe etc.), tratados de forma desconectada das situações de uso da língua (Batista, 1997).

A partir dos anos 1950, exercícios, atividades e orientações ao professor passaram a compor as obras destinadas ao ensino, alterando a configuração dos manuais didáticos para o modelo semelhante ao que temos ainda hoje. Organizadas por séries, as coleções de didáticos, especialmente as publicadas a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692, de 1971, exerceram forte impacto no trabalho dos professores. Segundo Soares (2001) e Batista (2009) apud Rangel (2015), a transformação dos materiais didáticos para o formato de manuais pode ser explicada pela chamada “democratização do ensino”, que levou às portas das

4 Para um aprofundamento dos usos da Antologia Nacional nas aulas de português, cf. Soares (2001) e Bunzen; Rojo (2005).

escolas de educação básica um novo contingente de estudantes, oriundos das classes populares. Diante das demandas sociais e econômicas e do aumento do número de matrículas, um novo perfil de professores também passa a compor o quadro de profissionais da escola. São esses docentes, muitas vezes sem a qualificação necessária e a experiência para lidar com as novas condições de trabalho de uma sociedade desorganizadamente urbanizada, que assumem a função da docência (Rangel, 2015, nota 3, p. 9).

Acostumado a desempenhar um papel de protagonista na sala de aula, capaz de criar situações de leitura, análise e escrita de textos, o professor assiste à entrada em cena de manuais didáticos responsáveis pela organização e estrutura das aulas de português, contendo atividades, exercícios e propostas de avaliação. Cabe destacar que o volume do manual didático destinado ao professor passaria a ser editado com respostas aos exercícios. Tornaram-se livros descartáveis, cuja reutilização não poderia ser feita por outros estudantes nos anos seguintes.

Soares (2001) ressalta a representação de professor que emergia do modelo de obras didáticas publicadas a partir dos anos 1970: um profissional atribulado ou provavelmente pouco preparado para elaborar e gerir as atividades didáticas, o qual deve somente cumprir a função de orientar os estudantes na resolução dos exercícios. Essas representações de docente de língua ecoam nos livros didáticos publicados a partir desse período e alteram fortemente os modelos das obras e a linha editorial de didáticos no Brasil. Repercussões dessas mudanças podem ser examinadas em pesquisas que focalizaram os discursos emergentes de práticas docentes para apreender o *ethos* de professor de língua materna (Lopes, 2010a; 2010b).

Com o incremento da publicação de didáticos pelo mercado editorial, consolida-se o papel do livro didático não somente de “estruturador da aula de português” (Bunzen; Rojo, 2005, p. 80), mas de protagonista de um cenário antes reservado ao professor (Soares, 2001; Lopes, 2010a). As publicações para o segmento escolar apresentam um recrudescimento provocado especialmente pelos resultados do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Implantado pelo MEC (Ministério da Educação) em 1995, o PNLD previa a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para alunos da Educação Básica (os de Ensino Médio, a partir de 1999) do ensino público de todo o País.

Com fins de avaliar as obras didáticas a serem adquiridas e distribuídas aos estudantes das redes públicas, estabeleceu-se, desde 1993, a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelo MEC, em parceria com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a UNESCO. De forma gradativa, foram contempladas as disciplinas curriculares do ensino fundamental até alcançar todos os níveis da Educação Básica. Em 1996, é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” com os critérios que vêm sendo aperfeiçoados desde então⁵.

Alguns autores têm se voltado para pesquisar criticamente os efeitos dos critérios de avaliação do Guia Nacional para o ensino e a aprendizagem de língua. Rangel (2015, p. 17) discorre sobre dois movimentos analíticos decorrentes desses estudos: um que aponta para mudanças positivas no material didático a ser adotado pelas escolas, e outro que assinala o caráter prescritivo dos critérios, os quais

5 “Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”, conforme consta no Histórico do PNLD, na página do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação). Disponível: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/search?origem=form&SearchableText=Hist%C3%B3rico%20do%20PNLD>.

ocasionam a “padronização e a rigidez das propostas didáticas”, sem levar em conta a realidade das escolas públicas. Frente a esse modelo de proposta didática fortemente esquematizado pelo PNLD, cabe interrogar em que medida haveria espaço para ações mais autônomas e autorais por parte dos professores e das escolas, tendo em vista especificidades sociais e culturais, em níveis regional e/ou local.

Atualmente, quando se examina qualquer material didático, não se pode desconsiderar as ressonâncias dos princípios e critérios eliminatórios constantes do Guia Nacional do Livro Didático para o Ensino (2017, p. 12-13). No Guia, as resenhas focalizam as características essenciais de cada uma das coleções aprovadas e destacam os eixos Leitura, Literatura, Produção Textual, Oralidade e Reflexão e Análise Linguística. Além dos critérios propostos pelo PNLD, em nosso exame, buscaremos dialogar com as diretrizes curriculares responsáveis por orientar as ações educacionais no Estado de Minas Gerais: o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa, documento parametrizador da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que, na ocasião da proposição dos PET, afigurava-se como o documento ainda vigente⁶, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, instrumento normativo que passaria a determinar competências, habilidades e conteúdos para as instituições educacionais brasileiras, a partir de 2019.

6 O Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Infantil e Fundamental), documento produzido em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), foi homologado em 2018 e implantado a partir de 2019 na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O documento “orienta a elaboração dos planos e ações educacionais em Minas Gerais” (2018, p. 3). O Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Médio) viria a ser homologado em abril de 2021, data posterior à coleta dos dados para esta análise.

7 A BNCC é o documento que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), “deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” (Brasil, 2018, p. 1)

Do panorama esboçado, nesta seção, acerca da evolução dos manuais didáticos desde o século passado, é possível observar a força das condições sócio-históricas sobre a atividade da docência, as quais redundaram em transformações nas práticas escolares de ensino e aprendizagem da língua e nos instrumentos de trabalho dos professores.

Para a análise a ser desenvolvida neste artigo, interessam-nos não somente os impactos das condições sócio-históricas e políticas e das pesquisas do campo da linguagem sobre a estrutura composicional e as escolhas dos objetos de estudo presentes no material didático elaborado pelo órgão de educação oficial, mas também as concepções de letramento, língua, linguagem e texto que subsidiam as atividades propostas pelos PET, considerando os eixos de integração previstos no CBC — Compreensão e Produção de Textos; Linguagem e Língua e Literatura Brasileira e outras Manifestações Culturais — e na BNCC — Leitura, Produção de textos, Oralidade (escuta e produção oral), Análise linguística e semiótica.

Ao encerrar esta seção, é preciso salientar que, embora tenhamos experimentado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, um grande avanço em novos campos das Ciências da Linguagem — Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso, Análise da Conversação, entre outros —, ainda são vivenciadas práticas de ensino de língua fortemente calcadas em uma visão de transmissão de conteúdos programáticos alinhados a uma tradição gramatical e normativa que não dialoga com a concepção de língua como atividade discursiva.

OS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS (PET) – HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O início do ano de 2020 ficou marcado pela chegada ao Brasil da pandemia causada pelo novo *Coronavírus* (SARS-COV-2), o que

provocou o distanciamento social e a alteração no sistema letivo. As aulas, a partir do mês de março, no Brasil e em diversos países do mundo, passaram a ocorrer de forma remota, por meio de tecnologias digitais. Com isso, os usos que regularmente fazemos das ferramentas tecnológicas (computador, tablet, celular) não ficaram restritos apenas às atividades usuais para interação cotidiana, mas se estenderam às ações da esfera profissional, haja vista que essas tecnologias ainda nos permitem a realização de encontros e reuniões por videoconferência e, em consequência disso, possibilitam o ensino síncrono e assíncrono em sistema remoto.

Nesse contexto, hipertextos, dados de vídeo, voz e imagens passaram a compor sistemas multimodais cada vez mais sofisticados de comunicação humana, gerando novos gêneros do discurso e ressignificando outros. Os usos que temos feito dessas tecnologias digitais, portanto, são tão diversos quanto os recursos que elas podem oferecer.

Se novas sociabilidades emergem de redes sociais e de outros gêneros, novos letramentos e novas formas de ensinar/aprender estão em curso, e se, ainda, velhas formas de letramentos e de gêneros se reconfiguram para se adequar a esse provocante panorama multimodal, é urgente que muitos estudos sejam realizados para compreender como os sujeitos fazem desses recursos um lugar propício para a realização de práticas discursivas cada vez mais plurais.

Nesse cenário, pesquisas têm mostrado que as relações entre a linguagem e as tecnologias são geradoras de mudanças nos usos que fazemos da linguagem. Maingueneau (2002, p.71-72), por exemplo, defende que as mídias permitem a “manifestação material dos discursos” e que, por esta razão, os analistas precisam estar atentos

ao comando dos usos que elas imprimem no discurso, especialmente às mídias audiovisuais e às que advêm do desenvolvimento da informática. Estas provocam uma verdadeira revolução na linguagem, alterando sensivelmente a maneira pela qual se produz e se recebe o discurso, posto que o modo de circulação e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto e, nessa medida, pode (re)estruturar o gênero do discurso.

As implicações no campo do ensino e da aprendizagem de língua, tendo como incentivo a mediação tecnológica, principalmente os recursos da internet, suscitam uma amplitude de debates que visam refletir e sugerir práticas de ensino adequadas e efetivas para as novas interações via telas e aplicativos digitais. Nesse aspecto, as práticas de linguagem nos ambientes virtuais e nos meios tecnológicos demandam a compreensão e a problematização de suas potencialidades no que se refere especificamente à leitura e à escrita, dentre outras questões que envolvem as atividades linguísticas no âmbito do uso da língua e em práticas de letramentos.

Além disso, é preciso ressaltar que as práticas de ensino mediadas pela tecnologia ainda encontram resistências por parte dos professores e/ou estudantes, além de esbarrar em problemas estruturais referentes aos recursos físicos disponibilizados na escola. Assim, a efetiva incorporação de aparatos tecnológicos como ferramentas de mediação no ensino e na aprendizagem é um desafio constante na realidade escolar.

Quando dimensionado para o ensino de língua, o trabalho com a compreensão e a produção dos textos que circulam no ambiente digital é, muitas vezes, desenvolvido sem uma devida preocupação com as capacidades requeridas dos usuários para lidar com os novos

usos e as novas funções da linguagem mediadas por práticas diversas de letramentos, ou melhor, multiletramentos⁸.

Nesse contexto de ensino remoto, visto que os PET chegaram prontos para aplicação das atividades propostas e, parafraseando Geraldi (1991), os professores regentes não adotaram os PET, mas foram adotados por eles. Embora não tenham participado efetivamente da elaboração do material didático em questão, precisaram se adaptar às demandas e começaram a produzir aulas para o novo formato, a preparar novas atividades e novos exercícios, a gravar as aulas em vídeo, chegando até mesmo a criar canais próprios em redes sociais. Da mesma forma, mudaram os modos de motivar, de avaliar os alunos e de buscar a aproximação com as famílias.

Se as peculiaridades vivenciadas naquele contexto de pandemia e isolamento social imprimiram mudanças nos letramentos, alterando as maneiras de interagir, de ensinar e de aprender a língua, é essencial discutirmos se as práticas de linguagem propostas nos PET de língua portuguesa do ensino médio contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos alunos que lhes possibilitassem ler, ouvir e produzir textos de diversas semioses a fim de que pudessem participar das múltiplas práticas de letramentos da sociedade.

Em forma de cadernos, os Planos de Estudos Tutorados (PET) apresentavam orientações de estudo e planejamento mensal de

8 Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas impõe desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. (Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012)

atividades não presenciais. Esse material didático abarcava um conjunto de atividades semanais que contemplavam as habilidades e os objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante.

Configurando-se como enunciado do gênero didático, os PET respondiam a uma demanda de ordem social e histórica, como concebe Volóchinov:

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (Volóchinov, 2017, p. 184)

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), as ações pedagógicas previstas nos PET tinham como objetivo a retomada do conteúdo programático, a consolidação e o posterior avanço na aprendizagem, e foram utilizadas para compor a carga horária obrigatória do ano letivo de 2020, conforme previsto na Resolução SEE nº 4.310/2020, publicada em 17 de abril de 2020⁹. Consoante a informação constante na abertura do site da instituição¹⁰: “Os Planos de Estudos Tutorados têm como objetivo fazer com que alunos e professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social”, o que possibilitaria manter o vínculo com os estudantes e concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

9 Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/resolucao-see-no-4310-de-17-de-abril-2020/>.

10 Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2022/pets>.

Cada volume mensal do PET foi organizado para quatro aulas semanais de cada componente curricular, na respectiva ordem: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Além desse guia didático, foi disponibilizado aos alunos o aplicativo *Conexão Escola*. A ferramenta reunia o PET, o programa de televisão *Se Liga na Educação* e os materiais utilizados nas teleaulas. De acordo com dados institucionais, a conexão do perfil do aluno com a rede para utilizar o aplicativo foi custeada pelo Governo de Minas¹¹.

No momento da implantação, obstáculos de várias ordens permearam a satisfatória implementação do novo sistema de ensino, dentre eles: ausência de equipamento tecnológico (dispositivos móveis, computador e outros), dificuldade de acesso da família do estudante à internet ou ao material impresso disponibilizado pelas escolas; restrição orçamentária das famílias para custeio das apostilas impressas; inexistência do canal da Rede Minas de televisão nas regiões onde moravam os estudantes.

Conforme uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹² (IBGE – 23/06/2020), 54% das famílias mineiras não possuíam computador e 24,7% não tinham acesso à internet. Dentre os 853 municípios de Minas Gerais, a Rede Minas estava presente

11 Em complemento a essas ações, foi disponibilizado aos alunos da rede estadual de Minas Gerais o site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br (atualmente indisponível, vindo a ser substituído pelo <https://seliga.educacao.mg.gov.br/>), para que fossem obtidas instruções a respeito de como baixar o aplicativo, acessar os conteúdos do PET e assistir às teleaulas exibidas no *Se Liga na Educação*, transmitido pela Rede Minas. Além da exposição dos tópicos de estudo, os professores, ao longo do programa, esclareciam dúvidas enviadas via chat pelos alunos. No site eram disponibilizados, também, Guias Práticos para os alunos e professores com orientações para a utilização do material, além de perguntas e respostas sobre as ferramentas e o Regime de Estudo não Presencial.

12 Disponível em: <https://www.brasildefatog.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais>.

em apenas 200. Outro aspecto importante a ser considerado é que a elaboração dos PET não somente não contou com a participação direta dos professores em atividade na educação básica, como também esses docentes não passaram por um processo de formação ou capacitação para conhecer e aprender a lidar com o material e o próprio contexto de ensino remoto.

Em consonância com a perspectiva discursiva, social e interacionista que vem orientando as nossas práticas de análise (Fonseca, 2020; Lopes, 2017), na seção a seguir, delinearemos os estudos que sustentarão o exame a ser empreendido.

ABORDAGENS TEÓRICAS

Para delinear o quadro teórico que subsidiará nossa análise das propostas didáticas presentes nos volumes 1 a 4 dos PET, tomaremos o conceito de letramento alinhado a duas perspectivas. Por um lado, a perspectiva educacional, ou seja, como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 1998, p. 39), de modo a dar condições a que um indivíduo possa, pela apropriação da escrita, inserir-se em comunidades que a usam em suas práticas sociais. Por outro, sob o viés social, cultural e político, assumiremos a concepção de letramento que pressupõe relações de poder entre pessoas. Essa dimensão social do letramento aponta para o que as pessoas realizam com as habilidades de leitura e escrita, em um determinado contexto, e como essas habilidades se (co)relacionam com as próprias necessidades, os valores e as práticas sociais.

Fonseca (2020) enfatiza que essas concepções e abordagens de letramento dialogam com as formulações teóricas de pensadores do

Círculo de Bakhtin, destacando, em particular, Volóchinov (2017) e o próprio Bakhtin (2011), que concebem a linguagem como atividade social. A autora destaca que, nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem de linguagem deve ocorrer de maneira a propiciar o desenvolvimento das capacidades de interação, por meio das práticas de uso da língua, especialmente as relacionadas à escrita nas práticas sociais. Street (2014, p. 24) também se apoia sobre a percepção de linguagem como forma de interação social, assinalando a necessidade de uma “agenda diferente” para investigar “as relações entre língua, letramento e sociedade”.

No exame dos PET, aqui proposto, buscaremos focalizar a funcionalidade dos objetos de estudo e das atividades de linguagem presentes no material do componente língua portuguesa para as práticas sociais dos estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais, em diálogo com os estudos desenvolvidos sobre os significados possibilitados pelo material sócio, compreendido na interface entre o que é social e o que é ideológico (Volóchinov, 2017).

Sob essa ótica, “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 93). A capacidade de refração do signo precisa ser considerada nas práticas de ensino, em que os textos não podem ser tomados como entidades estabilizadas, portadoras de significados a priori, mas como enunciados “socialmente organizados no processo de sua interação”, sendo assim condicionados pela situação social e “pelas condições mais próximas da sua interação” (Volóchinov, 2017, p. 109).

Considerando essa relação interlocutiva estabelecida entre os sujeitos por meio dos signos, reiteramos o lugar nuclear que devem ocupar os gêneros do discurso nas práticas de ensino no contexto escolar. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, chama-se a atenção para a necessidade de organizar as ações didáticas em torno dos gêneros. Na página 21 dos PCN de Língua Portuguesa, pode-se ler:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (1998, p. 21)

A concepção de trabalho pedagógico com foco nos gêneros, tal como se mostra nos trabalhos do Círculo de Bakhtin e da escola de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004; Bronckart, 1999), repercute não somente nos documentos, mas sobretudo nas coleções didáticas publicadas a partir dos anos 2000, que passam a propor a organização das práticas de ensino em torno dos gêneros, tendo em vista a diversidade de usos, formas e suportes, bem como a situação concreta em que ocorre a interação: os interlocutores e as esferas de circulação. Os gêneros orais também passam a ocupar um espaço nas propostas didáticas dos manuais, ainda que de forma tímida. Mesmo com os avanços possibilitados pelos estudos da Análise da Conversação e da Etnometodologia, a relação fala e escrita ainda é vista de forma dicotomizada, o que não contribui para a compreensão dos gêneros orais em seu funcionamento nas interações sociais. Marcuschi (2008, p. 186) aponta para a necessidade de analisar os gêneros orais e

escritos praticados nas interações do dia a dia, a fim de observar os traços comuns e as diferenças, tendo em vista as rotinas de realização, a funcionalidade, os propósitos dos enunciadores e seus efeitos para os modos de construção da morfossintaxe, do agenciamento do léxico, enfim, o que se revela na materialidade linguística.

Ancorado em uma concepção de gêneros que leva em conta as dimensões social e interacionista das ações de linguagem, Bronckart (1999), ao tomar por base a proposição de Volóchinov, lembra que o trabalho didático com a linguagem deve se pautar por uma abordagem que parta da análise da situação de comunicação, da construção de contextos e da ativação de índices de base intertextual, para examinar os procedimentos do sistema da língua: o agenciamento do gênero e dos tipos discursivos, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Em 1929, Volóchinov já indicava uma metodologia apoiada sobre uma visão descendente de análise da língua:

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação de que são parte, isto é, gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção habitual. (Volóchinov, 2017, p. 220)

No exame a ser desenvolvido, consideraremos o Plano de Ensino Tutorado como um gênero da esfera didática, conforme propõem Bunzen e Rojo (2005), em consonância com a noção de gênero do discurso preconizada por Bakhtin. Admitimos, como

defendem os autores, que não existe comunicação que não seja realizada a partir de um determinado gênero, tendo em vista a historicidade, a heterogeneidade e a dinamicidade dos gêneros em uma dada esfera social.

Na contemporaneidade, a possibilidade de interagir por meio dos gêneros do ambiente digital apresenta novos desafios para a escola, entre eles o de compreender como funcionam essas novas práticas de letramento e como ocorre a apropriação pelos sujeitos que podem usufruir dos recursos tecnológicos via web¹³. Muitos estudiosos têm se voltado para o que se denominou letramento digital, incluindo os letramentos multissemióticos, os letramentos múltiplos ou multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Kleiman, 2014; Ribeiro, 2016; 2020).

As propostas didáticas devem partir do princípio de que o funcionamento dos textos (para alguns, hipertextos) que circulam no ambiente digital não ocorre da mesma forma que no meio impresso, material. Rojo (2017, p. 194) nos lembra que o termo multiletramentos nos remete a “duas multiplicidades presentes nas práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses [...] e a multiplicidade de culturas”. Essa dupla significação do termo multiletramentos encontra respaldo na BNCC, conforme se destaca na competência 7, constante do conjunto das

13 O estudo *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 02/09/2020, feito com base nos resultados do PNAD Contínua 2018 – IBGE, apontava que 6 milhões de estudantes da pré-escola à pós-graduação não possuíam acesso domiciliar à rede Internet para acompanhar aulas ou atividades *online*. Só nas instituições públicas, 3,2 milhões não tinham qualquer acesso à internet, e estes estudantes representavam 63% do total. A pesquisa indicava também as dificuldades e os caminhos para conectar essa parcela dos estudantes. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560&Itemid=9. Acesso em: 16 jan. 2021.

Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 490)

Ribeiro (2020) expõe uma análise acerca do conceito de multiletramento(s) adotado pela BNCC, presente não somente na apresentação do documento, mas também na descrição das habilidades a serem desenvolvidas pela escola. A autora chama a atenção para uma passagem do documento que aponta como um dos desafios para o trabalho escolar o estímulo à reflexão e à análise a fim de favorecer “o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (Brasil, 2018, p. 61 apud Ribeiro, 2020, p. 26-27). Concordamos com Ribeiro quanto à demonstração, por parte da BNCC, de um certo distanciamento ou desconhecimento acerca da situação de milhares de jovens, em idade escolar, que não têm acesso aos bens tecnológicos nem usufruem da internet como possibilidade de construção de conhecimentos, de interação, comunicação e entretenimento.

Ao concluir esta seção, gostaríamos de sublinhar que o contexto de estudos remotos vivenciado desde o início da pandemia pelo novo Coronavírus, a partir de março de 2020, pôs em evidência o abismo existente entre as famílias brasileiras cujos filhos frequentam escolas de Educação Básica. Para que, de fato, as escolas possam

cumprir o que sugere a BNCC, seria necessário um amplo debate da sociedade no sentido de avaliar, propor e cobrar investimentos das instâncias governamentais para a educação. Para exemplificar, trazemos outro trecho da BNCC que recomenda um trabalho em torno dos objetos de ensino e aprendizagem que se realizam por meio das ferramentas digitais:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (Brasil, 2018, p. 487)

Cabe indagar de que modo se possibilitou às famílias dos estudantes da rede pública que realizassem as atividades previstas em situação de ensino remoto, uma vez que, como já mencionado, em contexto pandêmico, muitas famílias não tinham acesso ao material virtual e recorriam às escolas solicitando a impressão do PET físico, para que o aluno pudesse acompanhar as aulas.

OS PET EM ANÁLISE – práticas e concepções

Conforme exposto na seção anterior, a análise a ser desenvolvida parte do pressuposto de que as ações discursivas vivenciadas pelos indivíduos, em suas práticas sociais, capacitam-nos como leitores e produtores de textos, no curso do próprio agir por meio da linguagem, ou seja, no processo interativo mediado pelos signos. Retomando nosso objetivo, examinaremos algumas das atividades presentes nos

quatro primeiros volumes do PET destinado ao ensino médio regular diurno¹⁴, a fim de apreender que concepções de língua, linguagem e letramento parecem orientar as práticas de ensino propostas. Iniciemos, então, nossa análise.

O primeiro volume do plano dedicado ao 1º ano do Ensino Médio toma como objetos de estudo as “Funções da Linguagem” e os “Elementos de comunicação”, sendo o tópico nomeado de “Linguagem como atividade sociointerativa”. Ao longo da leitura, no entanto, apreende-se uma concepção de linguagem sob a ótica da comunicação, em que a língua é analisada pelo viés da “transparência” e da imutabilidade, como se flagra no tratamento dado à função denotativa da linguagem: “A função denotativa transmite as informações de forma direta, informa acerca da realidade e se utiliza de fatos e dados concretos. Esta função é impessoal e utiliza a terceira pessoa no discurso” (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Percebemos que grande parte das questões segue um modelo tradicional de ensino, como explicita Costa Val: “Teoria — exemplo — exercício [...] que só propõe aos alunos a identificação e a categorização dos recursos expressivos, sem considerar o seu uso” (2002, p. 119-120). Dessa forma, o material não promove a reflexão a partir da observação dos fenômenos, nem estimula os estudantes para que percebam os efeitos de sentido, a relevância dos objetos estudados para a interação social, o diálogo com seus conhecimentos prévios, a fim de que construam novos conhecimentos, de forma mais autônoma.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os excertos/textos presentes nas questões são tratados, na maioria das vezes, de

14 A escolha pelos volumes do Ensino Médio Regular Diurno ocorreu em função de esta alternativa de oferta se constituir, em sua maioria, de estudantes recém-saídos do 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade presencial, em 2019.

maneira descontextualizada, a partir de perguntas pontuais sobre o conteúdo temático, sem explorar as relações sócio-históricas ou intertextuais estabelecidas entre os discursos de uma época ou de uma comunidade de práticas culturais, o que se distancia de uma das ações previstas pela BNCC, com fins de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas a práticas sociais:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (Brasil, 2018, p.16)

Prosseguindo em nossa análise, a partir da segunda semana, iniciam-se os exercícios de aplicação dos conceitos teóricos explicados na semana anterior e destinados a avaliar se houve a “aprendizagem” pelo estudante. Observe-se que a primeira atividade proposta na segunda semana (Figura 1) também segue o modelo tradicional dedutivo comentado por Costa Val como “teoria — exemplo — exercício” (Costa Val, 2002, p. 119).

Figura 1: Atividade sobre Funções da Linguagem

ATIVIDADES

ATIVIDADE 1 – Leia os textos que se seguem e classifique as funções de linguagem.

- 1) E nunca mais chega o dia 18 de setembro... estou em pulgas! É a primeira vez que vou entrar na cidade do Rock!!
- 2) “Há menos de um mês para a realização de mais um Rock in Rio, a organização do super-festival carioca divulgou uma lista de itens considerados proibidos - e que serão bloqueados na revista realizada por seguranças em cada pessoa que quiser entrar na Cidade do Rock.” (26 de Agosto de 2015, in Estadão)
- 3) Rock in Rio 2013. Eu vou.

Fonte: PET – Volume 1, semana 2 (Minas Gerais, 2020).

Trata-se de uma questão curta que objetiva avaliar as definições dadas na semana anterior. Para resolvê-la, basta que o aluno volte à explicação da matéria, pois basicamente ele só precisa identificar as funções da linguagem em frases soltas. As questões seguintes do PET 1 seguem o mesmo modelo, em que, primeiramente, é oferecida a explicação do conteúdo e, em seguida, são feitas perguntas para fixação do que foi exposto, sem que se estabeleça uma relação significativa com os usos sociais da linguagem. Vale enfatizar que, dada a heterogeneidade de composicionalidade e de estilo que constitui os textos, as funções da linguagem devem ser tratadas tendo em vista a multiplicidade de modos de funcionamento dos textos, em que dificilmente uma função prevalece sobre as demais, mas constituem-se em diálogo.

No estudo que faz das concepções que subsidiam as práticas de ensino de língua, Geraldi (1991, p. 117-118) destaca a prevalência, nas aulas de português, “pelos definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas”, o que mostra a opção por um aprendizado baseado na metalinguagem por meio de exercícios de aplicação de conceitos sobre a língua.

A inversão do modelo “teoria — exemplo — exercício” possibilitaria vencer “o abismo intransponível que se interpõe entre a sintaxe e o discurso nas abordagens formalistas da língua” (Bakhtin, 1986, p. 104-105 apud Costa Val, 2002, p. 110). A substituição desse modelo por atividades epilinguísticas que partissem da “prática para se chegar à teoria” (2002, p. 119) permitiria compreender as estratégias linguísticas que constituem as interações discursivas, em que se ativa, inicialmente, o conhecimento prévio dos alunos, instigando a reflexão e a intuição (ir do concreto para o abstrato) para, somente depois,

apresentar o desconhecido (a teoria). Esta proposição metodológica dialoga com a perspectiva de trabalho com os gêneros apresentada por Bronckart (1999), com base em Volóchinov (2017), de que se deve partir das práticas discursivas concretas, dos gêneros em uso, para refletir sobre as formas linguísticas.

Ao confrontar com o volume 1, nota-se, nas atividades apresentadas no volume 2 do PET, um avanço no modo como são abordados os objetos de ensino presentes no sumário (Minas Gerais, 2020, pp. 1, 4, 8 e 11): i) variação linguística no português brasileiro; ii) variedades linguísticas; iii) eventos de oralidade; iv) ambiguidade. Há uma diversidade de gêneros a serem lidos, ainda que nem todos se apresentem na íntegra — uma crônica humorística, cinco excertos de textos da esfera científico-acadêmica, uma passagem de encenação teatral, um fragmento de relato pessoal, um trecho de poema-canção, um excerto de matéria de divulgação científica, uma tirinha. Apesar da existência dessa diversidade de gêneros, não são apresentadas aos estudantes leitores as condições enunciativas que pudessem contribuir para o processo de produção de sentidos desses textos. Assim, eles cumprem um papel menor, em que a leitura fica restrita à realização das questões, em sua maioria, fechadas e objetivas, o que impede a exploração dos modos como esses textos funcionam nos campos de atuação social (Cf. Brasil, 2018).

Na segunda semana do volume 2, embora o tópico relacionado no sumário seja nomeado como “funções da linguagem”, assim como ocorrido no volume 1, as atividades propostas não permitem desenvolver habilidades de compreensão dos textos relativamente às funções que parecem cumprir nas interações sociais, isto é, não são considerados os propósitos comunicativos, as intenções dos

locutores e os efeitos de sentidos possíveis a serem alcançados na situação enunciativa.

Nessa semana, as atividades apresentam questões que pretendem abordar a variedade linguística, conforme visualizamos na Figura 2.

Figura 2: Atividade sobre variedade linguística

ATIVIDADES

1– Leia a explicação abaixo:

A LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL DE INTERAÇÃO VERBAL

Na concepção de linguagem de Bakhtin, a língua é vista com um fenômeno social, histórico e ideológico, no qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (1991: 95). Para ele, a verdadeira essência da linguagem é a interação verbal, realizada pela enunciação. Aprender a falar significa aprender a construir enunciações. A língua, em seu uso prático, está vinculada ao seu conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico.

Leia o texto:

Há alguns anos, o autor teatral Plínio Marcos escreveu um texto e, a partir dele, gravou um vídeo a ser apresentado aos presidiários da Casa de Detenção, em São Paulo. O objetivo era orientar os detentos sobre os cuidados que eles deveriam ter para evitar o contágio pelo vírus da AIDS.

Segue parte do texto:

Aqui é bandido: Plínio Marcos! Atenção, malandrage! Eu num vô pedir nada, vô te dá um alô! Te liga aí: aids é uma praga que rói até os mais fortes, e rói devagarinho. Deixa o corpo sem defesa contra a doença. Quem pegá essa praga está ralado de verde e amarelo [...]. Num tem dotô que dê jeito, nem reza brava, nem choro, nem vela, nem ai-Jesus. Pegou aids, foi pro brejo! Agora sente o aroma da perpétua: aids passa pelo esperma e pelo sangue, entendeu? pelo esperma e pelo sangue! [...] Aids não toma conhecimento de macheza, pega pra lá e pega pra cá, pega em home, pega em bicha, pega em mulhé, pega em roçadeira! Pra essa peste num tem bom! Quem boboia fica premiado. E fica um tempão sem sabê. [...] Então te cuida! Sexo, só com camisinha.

Fonte: <http://www.scribd.com/doc/2299681/Lingua-falada-e-escrita-exercicios>. Acesso em: 30/06/2020.

Qual o motivo do autor do texto ter utilizado a variante linguística própria daquele grupo social?*

Fonte: PET – Volume 2, semana 2 (Minas Gerais, 2020).

Observe-se que, nessa primeira questão, é proposta para leitura uma passagem de um texto em que o autor (não identificado) comenta a concepção de língua como “fenômeno social, histórico, ideológico”, segundo o filósofo da linguagem Bakhtin. Pertencendo ao campo das práticas de estudo e pesquisa (Brasil, 2018, p. 515), e configurando-se como um discurso da esfera acadêmico-

científica, o excerto, desencravado das condições concretas de onde emergiu, pode apresentar dificuldades de compreensão para os leitores, estudantes ingressantes no ensino médio, seja pela composicionalidade e estilo, seja pela pouca familiaridade com o tema. Embora não se mencione, no material em análise, a mediação do professor, acreditamos que ela se faz extremamente necessária para que o aluno possa estabelecer o que apregoa o texto trazido à cena pelo material do PET — a diversidade das interações verbais. Por se constituir em meio a relações dialógicas, o enunciado espera uma compreensão responsiva ativa do leitor/destinatário (Bakhtin, 2011), o que dificilmente ocorrerá sem o trabalho do professor.

A questão prossegue e demanda a leitura do excerto de um texto de autoria do dramaturgo brasileiro Plínio Marcos, elaborado para compor um vídeo. Nem a época nem o autor merecem explicações substanciais por parte dos elaboradores do material didático. Note-se que, para responder à questão “Qual o motivo do autor do texto ter utilizado a variante linguística própria daquele grupo social?”, o estudante terá que produzir um texto relacionando as informações anteriores sobre as condições de realização do vídeo ao trecho seguinte, que reproduz um discurso dirigido aos presidiários de uma casa de detenção.

É possível que as respostas atendam ao que foi solicitado no que se refere à escolha da variedade linguística, mas o que nos preocupa não é propriamente a correção da resposta e sim o discurso que ali se constrói. O modo como o enunciado se constitui, pela seleção dos vocábulos e expressões, pelos “recursos fraseológicos e gramaticais da língua” e pela “construção composicional” (Bakhtin, 2011, p. 261), alinhavado ao recorte temático, corre-se o risco de reproduzir, junto

aos alunos, preconceitos de natureza social e cultural ao público em situação de cárcere. Existe uma contradição deflagrada pelo diálogo que se pretende travar entre os textos dados à leitura na questão. Não queremos dizer com isso que determinados textos devem ser evitados. Ao contrário, julgamos que os estudantes do ensino médio já venham, progressivamente, tendo contato com textos produzidos em esferas variadas, o que possibilita discussão diversa e, possivelmente, tensa sobre o homem e a sociedade.

Sob essa perspectiva, concordamos com Bakhtin (2011), para quem a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida se introduz na linguagem. Assim, como ressalta Marcuschi (2008, p. 151):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (Marcuschi, 2008, p. 151)

No volume 3, percebe-se a busca de uma interação com o leitor, traduzida não somente por meio de discussão de um tema bastante atual e relevante para o universo dos estudantes, as *fake news*, como pelo tratamento dado aos gêneros e à forma de conduzir a construção dos conhecimentos (Figura 3). As questões discursivas apresentadas permitem dar voz ao aluno e construir um conhecimento progressivo, a partir das experiências prévias deles, estimulando-os a uma reflexão crítica sobre o tema, para somente depois sistematizar alguns conceitos.

Figura 3: Atividade sobre *fake news*.

ATIVIDADES

Olá, neste PET vamos falar de um assunto que tem ganhado notoriedade no mundo inteiro. No entanto, muita gente ainda não sabe como se defender dele. Você já ouviu falar de **FAKE NEWS**?

Um estudo da Universidade de Stanford revelou que a maioria dos estudantes não conseguiu distinguir a diferença entre as chamadas notícias falsas e notícias reais. Aqui no Brasil, a matéria já virou disciplina em algumas instituições, como uma ação para fornecer aos estudantes as habilidades de Letramento Digital. Agora, queremos saber:

- 1— Como você sabe se uma fonte de notícias é confiável?

Fonte: PET – Volume 3, semana 1 (Minas Gerais, 2020).

Ao trazer para a leitura e discussão a necessidade de refletir sobre o fenômeno da desinformação, o gênero didático utilizado encontra-se em sintonia com a BNCC, que reforça:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018, p. 16)

Apesar de não serem exploradas as potencialidades dos gêneros escolhidos para tratar do papel das tecnologias na sociedade da pós-verdade, o conjunto das questões procura estimular o aluno a se posicionar perante o contexto de circulação de informações em ambiente digital, estando, mais uma vez, em conformidade com a BNCC, quando frisa que é necessário oferecer “[...] propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital” (2018, p. 478), ainda que se questione o acesso restrito de grande parte das famílias brasileiras ao universo da *web*.

O tratamento dado à charge permite a compreensão da articulação dos aspectos constitutivos do gênero — linguagens verbal e não verbal —, próprios dos textos multimodais, mas estes não estão relacionados aos campos de atuação e às mídias onde costumam circular, conforme se mostra na Figura 4.

Figura 4: Atividades sobre charge

Leia a charge e responda:



Retirado do site: <https://blogdoafmr.com/2018/03/25/charge-fake-news/>. Acesso em 15/06/2020.

- 5 – A informação apresentada pelas charges é apresentada pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. Nessa charge, podemos afirmar que:
- a) a informação é expressa pelas falas das personagens.
 - b) a linguagem verbal não contribui para o entendimento da charge.
 - c) a charge critica o fato das pessoas basearem suas informações nas mídias digitais.
 - d) a linguagem não verbal seria desnecessária para entender a charge.
- 6 – Sobre as charges, é **incorreto** afirmar:
- a) As charges e as tirinhas não podem ser consideradas como gêneros textuais, visto que a linguagem Não-Verbal é a linguagem predominante.
 - b) As charges são consideradas um gênero textual que explora: a imagem, as palavras e o humor.
 - c) A charge é comumente utilizada com a intenção de fazer críticas políticas e sociais, sempre preservando como traço predominante o humor.

Fonte: PET – Volume 3, semana 2 (Minas Gerais, 2020).

Percebe-se, em quase todos os volumes, uma concepção estanque e uniforme de gênero, em que não há espaço para o tratamento da dinamicidade dos textos, tendo em vista a situação enunciativa, os propósitos comunicativos dos locutores, as esferas de circulação,

entre outros. Para responder à questão 5, é necessário que os alunos estabeleçam as diferenças entre “mídia digital” e “rede social”, distinção que poderia ter sido explorada ao longo das atividades.

Uma vez que se busca a construção e a sistematização dos conhecimentos por parte dos alunos, de modo mais autônomo, que prescinde até mesmo da atuação do professor, o material poderia utilizar, ao final de cada bloco de atividade, boxes com informações sobre o funcionamento dos gêneros, das mídias, dos contextos, com indicação de sites de pesquisas, referências bibliográficas, entre outros.

Antes de finalizar o exame do volume 3, cumpre realçar, na questão 7 (p. 5), a primeira proposta de produção textual do plano de estudos, que demanda do estudante elaborar “um texto ou uma charge” para tratar dos modos de identificação da veracidade ou falsidade das informações. Consta-se, novamente, que não há uma preocupação em refletir sobre o texto a ser escrito, tendo em vista possíveis interlocutores, finalidades, suportes e mídias de circulação, o que esvazia a prática discursiva a ser empreendida e a torna uma tarefa meramente escolar. Vale assinalar que não se reivindica, aqui, um trabalho de cunho classificatório dos gêneros, tarefa complexa, dadas as condições de natureza sócio-histórica e cultural de que se revestem as práticas sociais em que os gêneros são agenciados. No entanto, no volume em questão, perde-se a oportunidade de um trabalho com a linguagem que articule os recursos linguístico-textuais e a variedade de funções dos gêneros em pauta: nota informativa de portal em ambiente digital, infográfico a ser publicado em jornal, relato de pesquisa ou notícia.

O volume 4, assim como o volume 3, focaliza um tema voltado para as interações possibilitadas pelas mídias digitais, com foco

nas relações de trabalho estabelecidas em regime remoto e em comunicações propiciadas pelas redes sociais. Oferece-se à leitura dos alunos uma diversidade de gêneros, tanto do campo pessoal (mensagem de *WhatsApp*) como dos campos jornalístico-midiático e artístico-literário (relato de experiência, tirinha, crônica, lista de atitudes e comportamentos, resenha de documentário, trecho de entrevista, resenha de livro e uma “imagem” retirada de matéria jornalística); no entanto, explora-se muito mais o conteúdo temático, com foco nas mudanças da comunicação interpessoal e profissional advindas do mundo digital. Trata-se de temas que permeiam o cotidiano de muitos jovens, o que poderia suscitar uma reflexão mais aprofundada das questões, caso houvesse uma proposta de discussão em fóruns ou por meio de relatos pessoais que pudessem circular entre os alunos da turma, com a mediação dos professores.

De toda forma, nota-se uma preocupação em oportunizar reflexões sobre questões da atualidade, como as condições de trabalho em regime remoto — ainda que as oportunidades de acesso não sejam problematizadas —, o lugar da mulher na sociedade, a violência contra a mulher, a desigualdade de gênero e a desigualdade social e racial.

O tratamento dado aos textos ainda carece de ser mais bem aprofundado, considerando o funcionamento dos gêneros nas práticas sociais de linguagem em que se inserem os estudantes, como é o caso da familiaridade (ou não) com resenhas, como as que tomam o documentário sobre Malala e o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus.

Como é frequente em várias questões de interpretação, observa-se que, tanto nos comandos como nas explicações prévias, lê-se para

o leitor, impossibilitando que este percorra seu próprio trajeto de compreensão em que a atividade inferencial desempenha papel de relevância: “De acordo com o autor, os trabalhadores remotos são mais produtivos porquê (sic) (...)” (p. 3); “Qual era o problema inicial do tio da tirinha?” (p. 5)¹⁵; “Qual a crítica que o autor faz para as pessoas que estão no shopping?” (p. 7). Apreende-se, assim, uma noção de texto como “repositório de informações” (Marcuschi, 2008, p. 248).

Em seguida, à leitura da resenha sobre *Quarto de despejo*, somos surpreendidos pelo enunciado de uma questão que, formulada imediatamente após a leitura, pode levar o estudante a estabelecer relações equivocadas entre a autoria da resenha e a da obra resenhada: “Através do texto, a autora Carolina Maria de Jesus dá voz à sua condição étnica, social e feminina” (Minas Gerais, 2020, p. 11).

No tocante à produção, flagra-se o uso do termo redação na proposta de elaboração de um texto sobre a violência contra a mulher (p. 9). Como em outros volumes, a produção textual é solicitada sem indicação das condições enunciativas, mesmo quando se define o gênero, como na escrita da carta para Carolina Maria de Jesus. Ainda que se observe uma inconsistência na proposta, ela implica o posicionamento do estudante diante de questões sociais por meio do estabelecimento de relações entre os problemas enfrentados pela autora de *Quarto de despejo* e o que pretende revelar a imagem — como é nomeada a foto da reportagem na questão (Figura 5) — em que se vê, em primeiro plano, uma mulher segurando uma faixa onde se lê: “As mães negras não aguentam mais chorar”.

15 Embora não tenhamos focalizado aspectos relacionados ao uso da variedade linguística de prestígio, julgamos relevante apontar a necessidade de, na reformulação das questões, rever problemas sintáticos que podem desencadear efeitos de sentido ambíguos, como no uso do sintagma “tio da tirinha”.

Figura 5: Atividade de produção textual

- 5 – Através de sua obra, Carolina denuncia os problemas comuns enfrentados pela população, o preconceito, as injustiças contra as mulheres e negros. Apesar de ser uma obra publicada em 1960, ainda hoje, as desigualdades sociais ignoram uma grande parte da população. Veja a imagem a seguir e escreva uma carta para Carolina. Faça uma reflexão sobre o texto *Quarto de Despejo* e a imagem abaixo.



<https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%A2ncia-policial-contra-negros-como-pol%C3%ADtica-de-estado-no-brasil/a-53729007>. Acesso em: 22/07/2020.

Fonte: PET – Volume 4, semana 4 (Minas Gerais, 2020).

Espera-se, mais uma vez, que o estudante invista em outras pistas dadas (na fonte abaixo da foto, por exemplo), para compreender as relações que podem ser feitas acerca da manifestação que denuncia o sofrimento de muitas mães que perderam seus filhos vítimas de preconceito racial.

Ao encerrar, vale pontuar que um dos aspectos positivos no volume 4 é a proposição de pesquisas ligadas aos temas lidos: “Você conhece outras mulheres que lutam por justiça e igualdade? Faça uma pesquisa e escreva os nomes dessas mulheres e suas causas.” (Minas Gerais, 2020, p. 9). No entanto, como já salientamos, não basta solicitar a tarefa, é preciso orientá-la, indicando fontes de pesquisa de modo a confrontá-las e a suscitar o diálogo entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Planos de Estudos Tutorados de 1º ano do Ensino Médio (volumes 1, 2, 3 e 4), empreendida neste artigo, ainda que recortada, possibilitou-nos (re)conhecer práticas de ensino de língua e de linguagens em um contexto de estudos remotos decorrente da pandemia da Covid-19. No exame realizado, buscamos apreender as concepções de língua, linguagem e letramento que parecem orientar os modos de didatizar os objetos de estudo do componente curricular língua portuguesa, especialmente a condução do processo de construção dos sentidos dos textos e de produção textual.

Ao longo do percurso analítico, aclarava-se para nós a asserção postulada por Geraldini (1985), de que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. De fato, as injunções provocadas pelo distanciamento social que levou à realização das atividades educacionais por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) desencadearam a necessidade de buscar novas formas de didatizar os objetos de ensino. Diante desse cenário, o exame efetuado se pautou menos por uma necessidade de avaliar e criticar um material didático, e mais em refletir sobre os possíveis efeitos das atividades realizadas pelos estudantes para o desenvolvimento de capacidades de compreensão e uso da língua, tendo em vista as novas práticas sociais de letramento, com o objetivo de contribuir para a (re)elaboração de outros materiais didáticos no sistema ERE¹⁶.

16 Temos consciência das dificuldades na produção de um material didático em regime de urgência, em contexto de pandemia, e acreditamos que as inconsistências de ordem teórica e metodológica apontadas neste exame não invalidam os benefícios possibilitados pelos PET, para muitos estudantes de Minas Gerais.

Para situar o lugar ocupado pelo manual didático nas práticas de ensino de língua, traçamos um breve percurso histórico que nos permitiu relacionar as transformações ocorridas no exercício da profissão docente e no papel do professor de português no Brasil, considerando as mudanças advindas das condições socioeconômicas de nosso país. Tal como ocorreu a partir da segunda metade do século XX, na emergência de agir e fazer uso de estudos remotos, o docente acabou por assumir novas funções, ora de forma mais autoral e autônoma, em que protagonizava ações por meio de mídias digitais, ora ocupando papel coadjuvante, suplantado por essas mesmas tecnologias ou por propostas didáticas que regiam a atividade docente. No tocante à atuação dos professores frente aos PET, a maioria deles desempenhou apenas a função de corretor e “anotador” das atividades devolvidas pelos alunos, a fim de preencher os formulários do Diário Eletrônico Digital (DED), em cumprimento a determinações da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Esse papel secundário destinado aos docentes se confirma nas “Orientações aos pais e responsáveis” e na “Dica aos alunos”, no primeiro volume, em que não se menciona o professor.

Assim, considerando as peculiaridades vivenciadas em contexto pandêmico e as novas práticas sociais de letramentos que implicaram novas maneiras de interagir, ensinar e aprender a língua, a análise exploratória de algumas das práticas de linguagem presentes nos PET de Língua Portuguesa de Ensino Médio possibilitou refletir sobre alguns pontos que sintetizamos a seguir.

Referentemente ao objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos que lhes possibilitem ler, ouvir e produzir textos de diversas semioses a fim de que possam participar das múltiplas práticas

de letramentos da sociedade, consideramos que o tratamento dado aos textos, na proposição de atividades de compreensão ou de produção, ainda se prende a uma visão de língua uniforme e estática, que privilegia a variedade urbana de prestígio, e com pouca abertura para a diversidade linguística. O modo como se focaliza a variedade desprestigiada, a exemplo do que ocorre no volume 2 do Plano de Estudos Tutorado (semana 2), não permite refletir acerca da relação entre a diversidade linguística e o grupo social, geralmente estigmatizado, o que pode concorrer para acentuar o preconceito.

Se, nos volumes 1 e 2, não se vislumbra uma relação orgânica entre os tópicos escolhidos (Funções da linguagem e Elementos da comunicação), em diálogo com as práticas sociais de uso da língua, nos volumes 3 e 4 observa-se uma interlocução maior com os gêneros discursivos do ambiente digital, ainda que sem um aprofundamento dos impactos das práticas da cultura digital sobre as experiências dos próprios sujeitos estudantes, em particular, as vivenciadas no contexto de implantação dos PET, em situação de ensino remoto.

Nos volumes analisados, os gêneros são quase sempre tratados de forma padronizada, como entidades estabilizadas, desconsiderando-se os modos como funcionam nas esferas de atividades, as relações sócio-históricas, interdiscursivas e intertextuais que os engendram e, enfim, a diversidade de redes que os sustentam.

Longe de ser um suporte a abrigar atividades pedagógicas e textos a serem explorados com finalidade escolar, entendemos que o material didático, impresso ou eletrônico, pensado como gênero da esfera didática, afigura-se pela ação do professor e de outros agentes da instância educativa (alunos e comunidade escolar), como possibilidade de desenvolvimento das capacidades languageiras dos

estudantes, em um processo que se constitui nas práticas sociais e interativas, que implicam protagonismo do sujeito em formação.

Assim, esperamos que a análise dos PET, que não pretendeu ser conclusiva devido ao recorte dos dados, possa contribuir para outras reflexões sobre a complexa tarefa de elaboração ou reformulação de materiais didáticos que tenham como compromisso o papel social de formar leitores, ouvintes e produtores de textos, de modo a ensejar uma atuação mais igualitária de todos na sociedade e a ampliar as possibilidades de participação social e democrática.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: Língua Portuguesa. Guia de livros didáticos: ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2017>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.
- BRITTO, Luís Percival. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna R. Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, E. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, p. 73-117, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Elizabeth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, n. 2, v. 10. Belo Horizonte, p. 107-133, jul./dez., 2002.

DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FONSECA, Eliane Geralda da Silva. *A constituição identitária de sujeito-leitor: representações mapeadas no discurso de licenciandos em Letras*. 2020. 213f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais. PUC-MG, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_ElianeGeraldaDaSilvaFonseca_8374.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste Editora, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Angela. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, n. 2, v. 9. São Paulo, p. 72-91, ago./dez., 2014.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Estratégias linguístico-discursivas e argumentação: resignificando projetos de ensino na formação docente. In: CORDEIRO, Gláís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). *Letramento, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. São Paulo: Pontes, p. 125-153, 2017.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Saberes e representações: práticas de letramento em aulas de língua materna. In: FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; DIONÍSIO, Maria de Lourdes (Orgs.). *Perspectiva. Dossiê: Letramentos em contextos educativos*, n. 2, v. 28. p. 498-507, jul-dez., 2010b.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Orgs.). *Análises do discurso hoje*. V. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, p. 157-179, 2010a.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. Souza-e-Silva. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L.A. (Org.). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, p. 145-225, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Plano de Estudo Tutorado/ PET: Ensino Médio. Regular diurno. Português. Belo Horizonte. v. 1, 2, 3, 4, 2020*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_MdggzKUEe1_lRv6dqTlwQN9W1lgoBzz/viewhttps://drive.google.com/file/d/18S_nYKWrrhMfONVklqlo4tngUwQs_pi8FH/viewhttps://drive.google.com/file/d/1BtBbMQKlz3Z0mMK9HJ18NvUiGuH_d6At/viewhttps://drive.google.com/file/d/12ZxIZ13z-8xykEecn4wk4hBhK-lkBlLp/view. Acesso em: 20 maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum: Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: SEE, 2007. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 20 maio 2025.

RANGEL, Egon. O Livro didático para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clecio. (Org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 17-38, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. In: *Revista Triângulo*, n. 3, v. 13. p. 24-38, set./dez., 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. São Paulo: Pontes, p. 17-38, 2017.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. (Orgs.) *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras, p. 31-76, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

