



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFRSA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO
Mestrado Acadêmico em Ensino
Área de Concentração: Ensino na escola pública

THAYANNY KELINNY VASCONCELOS DE LIMA

ESCREVER PARA QUÊ?
O ENSINO DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PLANOS DE AULA DO
PORTAL EDUCACIONAL *ESCOLAS NA REDE* (RIO GRANDE DO NORTE)

MOSSORÓ

2024

THAYANNY KELINNY VASCONCELOS DE LIMA

ESCREVER PARA QUÊ?
O ENSINO DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PLANOS DE AULA DO
PORTAL EDUCACIONAL *ESCOLAS NA REDE* (RIO GRANDE DO NORTE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública.

Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Orientador: Dr. Ananias Agostinho da Silva.

MOSSORÓ
2024

V331e Vasconcelos de Lima, Thayanny Kelinny .
ESCREVER PARA QUÊ? O ENSINO DE ESCRITA DA
LÍNGUA PORTUGUESA EM PLANOS DE AULA DO PORTAL
EDUCACIONAL ESCOLAS NA REDE (RIO GRANDE DO
NORTE). / Thayanny Kelinny Vasconcelos de Lima. -
2924.
104 f. : il.

Orientador: Ananias Agostinho da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ensino (POSENSINO), 2924.

1. Planos de aula. 2. Ensino de Língua
Portuguesa. 3. Produção textual escrita. 4.
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
I. da Silva, Ananias Agostinho, orient. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência

Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

THAYANNY KELINNY VASCONCELOS DE LIMA

ESCREVER PARA QUÊ?
O ENSINO DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PLANOS DE AULA DO
PORTAL EDUCACIONAL *ESCOLAS NA REDE* (RIO GRANDE DO NORTE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública.

Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Orientador: Dr. Ananias Agostinho da Silva.

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em 30 de abril de 2024, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA**
Data: 25/07/2024 11:07:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido –
UFERSA

Documento assinado digitalmente
 **SAMUEL DE CARVALHO LIMA**
Data: 23/07/2024 20:53:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO PARE GLUCK**
Data: 26/07/2024 05:49:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Pará Gluck – Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Durante esse tempo de pesquisa, repleto de momentos de angústia e de insegurança, persistiu uma voz de conforto, que sempre se fazia presente por meio dos laços mais próximos: familiares, amigos de longa data, colegas da vida acadêmica e profissional. Diante disso, gostaria de expressar minha profunda gratidão a cada um que compartilhou sua escuta e apoio comigo ao longo deste período desafiador.

Gostaria, também, de expressar a minha mais sincera gratidão ao meu orientador, pelo seu apoio inestimável, pelos direcionamentos e pela dedicação incansável ao longo deste processo. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e de todos os trabalhos realizados ao longo desses dois anos. Sou verdadeiramente grata pela sua paciência, por sua sabedoria e por seu encorajamento constante.

Gostaria, ainda, de expressar minha profunda gratidão à Rhayanny, minha irmã, e à Luana, minha companheira de vida. Sua presença constante, seu apoio incondicional e seu amor inabalável foram fontes de força e de inspiração para mim durante todo esse período.

Agradeço à Igara, por ter sido minha psicóloga, psiquiatra e o “puxão de orelha” de que eu precisava nos momentos certos. Sua orientação e seu apoio foram fundamentais para enfrentar os desafios desse caminho.

Agradeço imensamente às minhas amigas desde os tempos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) até os dias atuais no trabalho, principalmente à Deuziane, uma amiga que se tornou família. Assim, agradeço aos meus amigos de trabalho que sempre me motivaram, mesmo nos momentos em que duvidei de mim mesma: Daville, Luis, e Adélia. Sou imensamente grata, também, às amigas nas quais me inspiro, Herika e Carol. Suas presenças e seu apoio foram fundamentais em minha jornada, e sou muito grata por tê-los ao meu lado.

Agradeço profundamente aos meus avós paternos, que desempenharam o papel de pais em minha vida. Suas orientações, seu amor incondicional e seu zelo por mim moldaram quem sou hoje. Agradeço de coração aos demais familiares e amigos, tanto do trabalho quanto dos grupos virtuais, que torceram por mim ao longo desse caminho.

Agradeço aos outros dois membros que integraram a banca de defesa, Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima e Prof. Dr. Eduardo Paré Gluck, por aceitarem o convite ao trabalho de avaliarem esta pesquisa, pelos apontamentos finais e pelas orientações necessárias para o seu aprimoramento.

Agradeço de todo coração a Zeus e Herinha, meus fiéis cães companheiros de noites de escrita.

Finalmente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), por proporcionar um ambiente de aprendizado rico em conhecimento, oportunidades e suporte ao longo desta jornada acadêmica.

A todos, deixo aqui o meu sincero agradecimento.

A PONTE
Salto esculpido
sobre o vão
do espaço
em chão
de pedra e de aço
onde não
permaneço
- passo.

Zila Mamede

RESUMO

Esta dissertação propõe uma análise de planos de aula disponíveis no Portal Educacional *Escolas na Rede*, adotado pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (Seec/RN), produzidos por professores que utilizam a referida plataforma. Nesse sentido, objetiva-se analisar as propostas didáticas do ecossistema *Escolas na Rede*, verificando a forma como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdic) dialogam com o ensino de produção textual na sala de aula. Tem-se, assim, três objetivos específicos: realizar um inventário dos planos de aula disponíveis no Portal *Escolas na Rede* voltados para o ensino de produção textual; identificar os gêneros do discurso mais frequentemente solicitados nos planos de aula de produção textual, a fim de compreender a diversidade de formas textuais abordadas no contexto educacional; investigar os critérios de avaliação recomendados pelos planos de aula, explorando se há ênfase na reescrita, quais critérios são sugeridos para avaliação (escrita, modelo de gênero, critérios gerais), e se esses critérios proporcionam uma base para a construção de uma escrita significativa. Diante disso, esta dissertação se apoia em teorias linguísticas, como a perspectiva bakhtiniana sobre gêneros do discurso, contribuições da Linguística Textual (Cavalcante, 2012; Koch, 2018), além de considerar documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia envolve a análise dos planos de aula, identificando os gêneros do discurso mais frequentes, as práticas de leitura e escrita propostas e os critérios de avaliação recomendados. Os dados apontam que o referido portal educacional pode ser entendido como um ecossistema digital (Paveau, 2021 *apud* Giering; Pinto, 2021), já que tal ambiente virtual disponibiliza muitos recursos interativos que visam desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão textual entre os alunos. Pode-se identificar, ainda, a existência de alguns espaços passíveis de aprimoramento, sobretudo no que diz respeito ao direcionamento da atividade, pensando-se no enfoque desta em relação à formação de um público leitor específico. Além disso, notou-se que, apesar de haver enfoque na consideração das tecnologias como ferramentas de busca, de pesquisa, de análise, na prática, frequentemente, tais recursos digitais foram desconsiderados enquanto ferramenta de compartilhamento de textos.

Palavras-chave: Planos de aula. Ensino de Língua Portuguesa. Produção textual escrita. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This dissertation proposes an analysis of lesson plans available on the Portal Educacional Escolas na Rede, adopted by the Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (Seec/RN), produced by teachers using the aforementioned platform. In this sense, the aim is to analyze the didactic proposals of the Escolas na Rede ecosystem, verifying how Digital Information and Communication Technologies (Tdic) interact with the teaching of textual production in the classroom. Thus, there are three specific objectives: to conduct an inventory of the lesson plans available on the Escolas na Rede Portal focused on the teaching of textual production; to identify the most frequently requested speech genres in the textual production lesson plans, in order to understand the diversity of textual forms addressed in the educational context; to investigate the evaluation criteria recommended by the lesson plans, exploring whether there is an emphasis on rewriting, which criteria are suggested for evaluation (writing, genre model, general criteria), and whether these criteria provide a basis for the construction of meaningful writing. In light of this, this dissertation relies on linguistic theories, such as the Bakhtinian perspective on speech genres, contributions from Textual Linguistics (Cavalcante, 2012; Koch, 2018), as well as considering official documents, such as the National Curriculum Parameters and the National Common Curricular Base (BNCC). The methodology involves the analysis of lesson plans, identifying the most frequent speech genres, the proposed reading and writing practices, and the recommended evaluation criteria. The data indicate that the referred educational portal can be understood as a digital ecosystem (Paveau, 2021 apud Giering; Pinto, 2021), as this virtual environment provides many interactive resources aimed at developing reading, writing, and textual comprehension skills among students. Additionally, some areas for improvement can be identified, particularly concerning the direction of the activity, thinking about its focus in relation to the formation of a specific reading audience. Moreover, it was noted that, despite the emphasis on considering technologies as tools for search, research, and analysis, in practice, these digital resources were often disregarded as tools for text sharing.

Keywords: Lesson plans. Portuguese Language Teaching. Written textual production. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EAD – Educação a Distância
EGRN – Escola de Governo do Rio Grande do Norte
Gpelt – Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
ODA – Objeto Digital de Aprendizagem
PNE – Plano Nacional da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
Posensino – Programa de Pós-Graduação em Ensino
RN – Rio Grande do Norte
SD – Sequência Didática
Seec – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, do Esporte e do Lazer
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Uern – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ufersa – Universidade Rural do Semi-Árido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Layout do site – página inicial	50
Figura 2: Recorte de funções do site	51
Figura 3: Item Busque pela BNCC.....	52
Figura 4: O facebook como recurso de aprendizagem	53
Figura 5: O facebook como recurso de aprendizagem 2	53
Figura 6: Categorias associadas ao ensino de gêneros do discurso	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia dos planos de aula.....	55
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	20
2.1 AS CONCEPÇÕES DE TEXTO NO CONTEXTO DE ENSINO BRASILEIRO.....	21
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: HISTÓRIA E ESTRUTURA..	24
2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
2.4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	39
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	48
3.2 DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	49
3.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	54
4 ANÁLISE DE PLANOS DE AULA DO ECOSSITEMA <i>ESCOLAS NA REDE</i>.....	56
4.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	56
4.2 DOS OBJETIVOS E DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de analisar propostas para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente em relação a abordagem de produção textual, considerando os elementos orientadores e de ecossistema e o compartilhamento de conteúdos em rede, desenvolvemos esta pesquisa tendo como objeto de análise planos de aula disponíveis em um portal educacional virtual de livre acesso – o Portal Educacional *Escolas na Rede*. Tal ferramenta digital vem adotada pelas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, o referido portal é de acesso público, de construção coletiva e são os próprios professores que o utilizam que alimentam o seu banco de dados.

Nesse contexto, é preciso situar que os avanços na tecnologia, aliados à rápida transformação das formas de comunicação cada vez mais recentes, têm um impacto significativo nas instituições educacionais, fazendo com que estas enfrentem uma crescente pressão social para que se modernizem e integrem a tecnologia às salas de aula. Essa inclusão, para além de aspectos financeiros e infraestruturais, exige investimentos em abordagens pedagógicas que desafiem as didáticas tradicionais de ensino.

Concernente à questão do ensino de produção textual, sobretudo no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, é imperativo que haja uma discussão aprofundada a respeito, já que, historicamente, essa área concentrou-se, no passado, em atividades de leitura e escrita em papel impresso. Nessa perspectiva, uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tdic) têm consolidado um modo de vida em que as pessoas estão cada vez mais ancoradas nos ambientes virtuais para realizar as mais variadas práticas sociais, um número significativo de escolas tem adotado esses ambientes como espaço para gestão do material didático adotado.

Sobre o ambiente virtual mencionado, pode-se afirmar que o Portal *Escolas na Rede* é uma ação da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (Seec/RN), que tem a finalidade de disponibilizar recursos educacionais digitais diversos, abrangendo objetos de aprendizagem, roteiros de estudos, planos de aula, cursos de curta duração, ferramentas para criação de *games*, infográficos, vídeos e documentos em PDF.

Mesmo com o desenvolvimento acelerado das redes sociais e o crescente interesse de pessoas de todas as idades pelos ambientes virtuais, na escola, os alunos ainda são resistentes

quanto à atividade de produzir textos. Diante disso, uma das questões possíveis de se relacionar ao problema seria o que diz respeito ao reflexo do tratamento didático empregado.

Historicamente, podemos nos reportar ao início do século XX, quando a produção textual ligada a um contexto de ferramentas digitais ainda não era uma realidade efetiva nas escolas. Diante disso, Bonini (2002) identificou que persiste cada vez mais uma necessidade de significação didática mais expressiva para os alunos que considere tal emergência. Isto é: muitas atividades de produção textual na escola ainda carecem de (res)significação da produção escrita para o aluno – que, frequentemente, questiona acerca do “escrever para quê?” ou, ainda, “escrever para quem?”, por associar a escrita na escola a um processo de aprendizagem isolado – e para o professor. Isso nos permite afirmar que a escrita deve ser trabalhada visando o uso, e, assim, os textos digitais estarão presentes nas salas de aulas.

A nosso ver, essa falta de significação na escrita está diretamente relacionada aos objetivos das atividades de produção textual, pois, ao estabelecer objetivos significativos e relevantes, os educadores podem inspirar e motivar os alunos a querer desenvolver suas habilidades de escrita. Diante disso, surgiu a hipótese investigativa em torno do próprio planejamento e abordagem de conteúdos e de atividades didático-pedagógicas elaboradas pelos professores. Esta análise partirá, então, do cenário de concepção dessas atividades, dentro de um contexto determinado – voltadas para o ensino de produção textual na rede pública estadual do Rio Grande do Norte –, sendo, por sua vez, amplamente difundidas num Portal na *internet*, por serem planos criados pelos próprios professores da rede – numa perspectiva de serem atividades que vão além do exercício gramatical e de reproduzir e/ou imitar um modelo de texto específico. Nesse sentido, o interesse em estudar as propostas de produção de texto advindas do referido portal educacional emergem de três frentes. A primeira diz respeito, como justificativa de pesquisa, ao dilema enfrentado por grande parte dos docentes de Língua Portuguesa do país quando o assunto é a prática de escrita de textos.

Escrever não é tarefa fácil. Por sua vez, trabalhar textos com os alunos em sala de aula é ainda mais desafiador, pois estes tendem a acreditar que a leitura e, sobretudo, a escrita são atividades apenas de interesse escolar, esquecendo-se de que esse aprendizado ultrapassa as paredes da escola. Por esse motivo, atividades que proporcionem aos alunos a vivência do texto como interação social passam a ser mais significativas para os discentes, uma vez que, por meio da produção de textos (orais e escritos), é possível a interação. Ademais, por se tratar de um portal com materiais fornecidos por professores que estão em sala de aula, há uma ênfase em compreender os objetivos das propostas pedagógicas apresentadas pelos educadores.

A segunda questão está associada aos resultados referentes à leitura e escrita no país, pois, de acordo com a última pesquisa realizada pelo estudo nacional *Retratos da Leitura*, realizado pelo Instituto Pró-Livro, em 2019, o brasileiro lê, em média, 4,2 livros ao ano. Segundo o mesmo estudo, entre os fatores que impulsionam a leitura dos brasileiros, a motivação escolar aparece com 7%. Trata-se de um dos reflexos de um país que pouco lê, o que reflete, inclusive, na avaliação de escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2023, por exemplo, que teve nota média obtida pelos candidatos de 641,6 pontos.

Além disso, a terceira frente diz respeito à vinculação desta pesquisa aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisas em Estudos Linguísticos do Texto (Gpelt), especialmente, em sua linha de pesquisa que trata sobre produções e ensino de texto em espaços escolares. Vale destacar, ainda, que tal grupo – no qual esta investigação está inserida – discute as práticas de leitura e de escrita com textos no ambiente escolar. Nesse sentido, a compreensão das dinâmicas discursivas e das estratégias linguísticas empregadas no processo de produção textual ganha destaque, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e aprofundada no campo da Linguística Textual.

Além disso, a realização desta pesquisa poderá trazer contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, pois, ao analisar os planos de aula disponíveis no Portal Educacional *Escolas na Rede*, esta investigação poderá oferecer uma visão aprofundada sobre a dinâmica da sala de aula de Língua Portuguesa. Assim, ao examinar os planos elaborados por professores em exercício, é possível compreender também como esses educadores concebem e aplicam suas abordagens educacionais voltadas ao ensino de produção textual.

No que diz respeito ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, no qual se desenvolve a presente investigação, esta contribuição busca evidenciar como as práticas educacionais analisadas têm implicações relevantes para a Linguística Textual, pois tal discussão enriquece a compreensão da prática docente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e contribui para a Linguística Textual, ao proporcionar uma percepção sobre como as teorias linguísticas estão sendo aplicadas e assimiladas em contextos educacionais efetivos. Dessa forma, a pesquisa não apenas aborda o ensino em sua manifestação prática, mas também promove uma conexão valiosa entre as teorias linguísticas e sua implementação efetiva em sala de aula.

Na perspectiva da Linguística Textual como campo científico, é possível identificar algumas tendências e perspectivas que frequentemente são consideradas enquanto concepção da linguagem na área. Primeiro, pode-se mencionar a concepção de Linguagem como ação Social. Isso porque muitos estudiosos da Linguística Textual enfatizam a visão da linguagem

como uma atividade social, destacando como o uso da linguagem é fundamental na interação humana e na construção de significados compartilhados.

Nessa perspectiva, o texto é visto como uma prática social que reflete e influencia as relações entre os indivíduos e grupos na sociedade. A seguir, pode ser mencionado, também, o conceito de Linguagem como processo. A exemplo da tese de Muniz-Lima (2022) que, em diálogo com Koch (2018), defende que os sentidos dos textos se constroem na interação e na sua relação com os gêneros:

não trataremos aqui a interação apenas como um tipo de conhecimento compartilhado sobre as ações de linguagem convencionadas para dados propósitos, embora estejamos admitindo todos esses saberes como necessários a qualquer situação interacional. A interação é um acontecimento concreto, socioculturalmente situado, e é por isso que a noção de texto aqui defendida também o é (p. 48-49).

Somada a essa perspectiva, outra concepção importante na Linguística Textual que diz respeito à abordagem do texto como produto de interação, é a ideia de que a linguagem é um processo dinâmico, em constante evolução. Segundo essa abordagem, os textos são vistos como eventos comunicativos que ocorrem em contextos específicos, e a compreensão textual envolve a consideração de fatores contextuais, sociais e culturais.

Para Cavalcante (2012), um dos tipos de conhecimentos ativados na compreensão e na produção de sentidos de cada texto diz respeito ao trabalho sociocognitivo da referenciação. Conforme a autora, a atividade referencial é social, porque considera a existência de fatores sociais que, por sua vez, afetam a produção de sentidos, já que os referentes e os modos de dizer cada vez mais amplos e estritos remetem a experiências multifacetadas de atores sociais diversos. No entanto, não se trata apenas de uma instância social, porque também é cognitiva, já que "os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando para tanto o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua 'bagagem' mental" (Cavalcante, 2012, p. 113).

A análise textual, nesse contexto, envolve a consideração acerca de como os textos contribuem para a construção e para a negociação de significados em determinados contextos sociais. Adotando essa abordagem, a presente análise adere à compreensão da linguagem como forma de interação, reconhecendo sua natureza dinâmica e contextualizada na interação entre os indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, compreendemos que um texto não alcança a sociedade meramente por meio de sua composição e estrutura, mas também por intermédio de enunciados concretos e vivenciados no cotidiano. Por conseguinte, tanto na posição de produtor quanto de receptor da mensagem em uma comunidade discursiva viva, a assimilação dos

gêneros do discurso ocorre de maneira intrínseca à participação nesse contexto comunicativo, envolvendo todos os seus membros. Assim, a aquisição dos gêneros se assemelha ao processo de aprendizado da fala, corroborando com a afirmação de Bakhtin (2011), para quem a aprendizagem da língua se dá por meio de enunciados e não por orações isoladas.

Diante da intrínseca ligação entre interação social e produção dos gêneros do discurso, emergiram questionamentos que fundamentam esta pesquisa. Isso porque esta investigação busca indagar se as atividades criadas pelos professores no portal *Escolas na Rede* para o ensino de produção textual vão além do exercício gramatical e da reprodução ou imitação de modelos de texto, proporcionando um ensino produtivo e com possíveis impactos na formação do aluno. A resposta a essas indagações pode resultar em percepções sobre os objetivos almejados e aponta para a influência dessas escolhas na representação das esferas sociais situadas no discurso escolar. Busca-se investigar, portanto, se tais atividades podem levar a um ensino significativo para os alunos, a fim de corroborar a existência de uma proposta que favoreça sua utilização, especialmente diante do desafio de integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula.

Dado o exposto, o nosso objetivo geral é analisar as propostas didáticas do ecossistema *Escolas na Rede*, verificando a forma como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação dialogam com o ensino de produção textual na sala de aula. Para tanto, emergiu a necessidade de contemplar os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar um inventário dos planos de aula disponíveis no Portal *Escolas na Rede* voltados para o ensino de produção textual;
- b) identificar os gêneros do discurso mais frequentemente solicitados nos planos de aula de produção textual, a fim de compreender a diversidade de formas textuais abordadas no contexto educacional;
- c) investigar os critérios de avaliação recomendados pelos planos de aula, explorando se há ênfase na reescrita, quais critérios são sugeridos para avaliação (escrita, modelo de gênero, critérios gerais), e se esses critérios proporcionam uma base para a construção de uma escrita significativa.

Para atingir esses objetivos apresentados, recorreremos a um levantamento de dados detalhados das ocorrências tanto dos objetivos trazidos nos planos, quanto das atividades e propostas de avaliação propostas por eles. Nesse sentido, a fim de abordar essas questões, optamos por analisar o espaço de disponibilização de planos de aula, um ambiente situado no ecossistema *Escolas na Rede* que oferece planos de aulas criados por e para professores da

Educação Básica. Sinalizando o que propomos a estudar, passamos, agora, para a explanação da trajetória percorrida para abordar esse questionamento e concretizar esses objetivos.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução, que apresenta o tema, destaca a presença crescente das tecnologias digitais na educação e a necessidade de integrar as Tdics no ensino. Também aborda os objetivos da pesquisa e a apresentação do ecossistema *Escolas na Rede*.

O segundo capítulo explora as teorias e as concepções que orientaram a pesquisa, incluindo a perspectiva de Cavalcante (2012; 2022) sobre a produção de sentidos em textos de diversos gêneros do discurso, bem como toma por base os escritos de Marcuschi (2008), Koch (2018) e Adam (2011). Finalmente, parte-se para a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao ensino de gêneros do discurso.

O terceiro capítulo descreve o objeto de estudo e a metodologia utilizada na pesquisa, destacando a escolha do ecossistema *Escolas na Rede* e seus recursos disponíveis.

O quarto capítulo apresenta os resultados da análise dos planos de aula e das sugestões de atividade, examinando as características dos gêneros do discurso em cada aula e as práticas de leitura e escrita propostas, considerando BNCC.

Já no capítulo 5, buscamos tecer reflexões sobre o que nos mostram essas observações, oferecendo considerações preliminares e sugestões específicas para pesquisas futuras, abordando questões relevantes relacionadas a este estudo.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BRASILEIRO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil remonta ao período colonial, quando Portugal exerceu influência direta na sua estruturação. Iniciado no século XVI, esse processo, a princípio, visava a catequização dos indígenas e a exploração das riquezas locais, sob a tutela dos jesuítas. Com a chegada de uma pequena parcela da nobreza no século XVIII, o sistema educacional teve de adaptar-se às necessidades dos colonos portugueses, focando na formação das elites coloniais.

Para Falcon (1982), os colégios jesuítas desempenharam um papel fundamental nessa fase, proporcionando uma educação completa às elites coloniais e destacando-se na formação intelectual e moral da sociedade. No entanto, a ascensão do marquês de Pombal ao poder no século XVIII resultou na expulsão dos jesuítas, gerando uma lacuna na educação colonial e demandando reformas significativas no sistema educacional. Por sua vez, as reformas pombalinas introduziram mudanças estruturais, como o estabelecimento das aulas régias e a reformulação do currículo, buscando manter a continuidade do trabalho educacional após a saída dos jesuítas.

Depois da era pombalina, o período imperial testemunhou um ensino secundário em estado caótico, com esforços concentrados na formação da elite dirigente. Isso se altera um pouco no século XX, com uma evolução gradual no ensino de língua portuguesa, focado inicialmente nos componentes curriculares clássicos e pautado por uma transição gradual para a inclusão de novas práticas pedagógicas.

Mais recentemente, a introdução da BNCC representou um marco significativo, alinhando-se com os princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), buscando garantir uma formação básica comum e respeitar os valores culturais nacionais. A BNCC, nesse sentido, é um documento que propõe uma abordagem ampla para o ensino de Língua Portuguesa, incorporando práticas de letramento e valorizando a diversidade cultural e linguística.

Na BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa diz respeito ao português brasileiro, o que aproxima alunos e professores de sua realidade linguística, atualizando e contextualizando o ensino da norma-padrão. Dessa forma, a introdução do componente de Língua Portuguesa na BNCC apresenta, entre outros aspectos, os pressupostos pedagógicos do componente, as competências específicas do componente, as práticas, eixos e campos de atuação que organizam os objetos de conhecimento e as habilidades do componente. Essas habilidades estão associadas a eixos, correspondentes a quatro tipos de práticas próprias dos

diferentes usos da linguagem. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização, são eles:

- a) leitura – desenvolver interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, visando sua compreensão e interpretação. Isso é importante, por exemplo, para fruir esteticamente de textos literários ou para informar-se a respeito de temas sociais relevantes e poder discuti-los.
- b) produção de textos – desenvolver autoria (individual ou coletiva) de textos escritos, orais e multissemióticos, para, por exemplo, narrar fatos cotidianos de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica, divulgar conhecimentos específicos por meio de uma reportagem, etc.
- c) oralidade – desenvolver práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, para, por exemplo, participar de webconferências profissionais, seminários escolares ou declamar poemas.
- d) análise linguística/semiótica – desenvolver análise e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido, para, entre outras coisas, mobilizar conhecimentos ortográficos, sintáticos e discursivos na produção de textos com significados mais precisos.

Essas práticas, por sua vez, se inserem em cinco campos de atuação, que apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. Ela estabelece, portanto, objetivos claros de aprendizagem, organizados em áreas de conhecimento e competências específicas, e promove o desenvolvimento de habilidades significativas na leitura, na produção de textos e na oralidade.

Ao longo das décadas, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por transformações significativas, refletindo debates sobre concepções de linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas. Nesse ínterim, a inserção da BNCC representa um avanço importante na busca por uma educação inclusiva e de qualidade, que prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

2.1 AS CONCEPÇÕES DE TEXTO NO CONTEXTO DE ENSINO BRASILEIRO

Pelo prisma dos documentos oficiais, o texto, enquanto um complexo multissemiótico, não apenas reflete as visões e interações humanas, mas também as materializa, capturando a lógica do pensamento, emoções, paixões e habilidades cognitivas. Essa concepção, alinhada à postura dialógica de Bakhtin (2011), posiciona o texto como o elemento fundamental em todos os componentes curriculares humanísticos, refletindo a realidade imediata do pensamento e das vivências.

Koch (2018) e Marcuschi (2008) oferecem perspectivas complementares, destacando o texto como um espaço de construção e negociação de significados, influenciado pelo contexto sociocognitivo. Por conseguinte, os princípios da textualidade, delineados por Marcuschi (2008), promovem a dialogia no texto, facilitando a interação entre os participantes da comunicação.

Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin (2011) e as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) situam os textos em práticas sociais e culturais específicas, ressaltando os gêneros do discurso como padrões comunicativos reconhecíveis e as sequências didáticas como estruturas pedagógicas para ensinar a produção textual em contextos educacionais.

Também é preciso mencionar que as concepções de texto propostas por Bakhtin (2011) e por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma abordagem interativa, evidenciando a produção textual como uma resposta a situações específicas, e destacando a importância de uma metodologia pedagógica que valorize o uso da linguagem em contextos sociais.

Por sua vez, Antunes (2003) elabora princípios que reforçam essa perspectiva dialógica do ensino da escrita, enfatizando sua natureza colaborativa, suas múltiplas funções comunicativas, sua adaptação aos diferentes contextos e gêneros do discurso, suas condições distintas de produção e recepção, suas etapas interligadas e suas convenções gráficas.

Oliveira, Nascimento e Silva (2021) conectam esses princípios à Filosofia do Círculo de Bakhtin, destacando a relação entre cooperação, ideologia, estilo, situação, avaliação e convenções gráficas na produção textual. No contexto educacional, a concepção de escrita varia entre enfoques na língua, no escritor e na interação. Desse modo, a ênfase na interação, atualmente promovida no ensino de língua portuguesa, reconhece o papel fundamental do diálogo entre escritor e leitor na produção textual, capacitando os alunos a agir linguisticamente de acordo com diferentes contextos comunicativos.

Nesse contexto, deve-se situar que a abordagem interacionista vai além do mero ensino de regras gramaticais, buscando capacitar os alunos a criar textos que atendam às suas necessidades comunicativas individuais em diversos contextos. Assim, o ensino por meio dos

gêneros do discurso visa tornar o processo de aprendizado mais significativo, menos fragmentado e mais contextualizado, preparando os alunos para uma comunicação eficaz em diferentes situações.

A esta altura, é preciso mencionar, então, que o ensino da Língua Portuguesa tem enfrentado desafios, levando os educadores a reconsiderar suas práticas pedagógicas em busca de soluções eficazes. Nesse âmbito, uma abordagem promissora tem sido a inserção dos gêneros do discurso no processo de ensino, pois acredita-se que eles possam contribuir significativamente para o desenvolvimento da linguagem, no que diz respeito à leitura, à escrita e ao conhecimento gramatical dos alunos. Além disso, o conceito de gênero do discurso evoca uma variedade de formas e estilos de textos presentes na vida cotidiana e nas aulas de Língua Portuguesa, indo desde contos e poemas até e-mails e cardápios. Entretanto, compreender esse conceito vai além da superfície, envolvendo uma compreensão mais ampla ao longo do tempo.

Os estudos atuais sobre gêneros do discurso enfatizam sua importância na prática comunicativa humana, buscando integrar teoria e prática. Autores como Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) têm contribuído para essa compreensão, relacionando os gêneros do discurso à atividade humana e à organização social. Desse modo, os gêneros são compreendidos como todas as formas de textos, orais, escritos e multimodais, que circulam socialmente, facilitando a comunicação e interação verbal entre os indivíduos. Essa visão destaca a função social dos gêneros, essenciais para a interação em sociedade, conferindo-lhes um caráter pragmático e contextualizado. Outra autora importante para entender a noção de texto, na era digital, é Marie-Anne Paveau, que fornece diversos conceitos no âmbito da Análise do Discurso Digital (Paveau, 2021 *apud* Giering; Pinto, 2021).

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso surgem como ferramentas essenciais para o ensino da língua materna, promovendo a integração social e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. No entanto, sua escolha e aplicação requerem uma cuidadosa consideração do contexto educacional e das necessidades individuais dos estudantes. Ademais, uma abordagem centrada nos gêneros não exclui o ensino de aspectos gramaticais da língua, mas propõe uma reformulação que possa trazer resultados satisfatórios. Portanto, é fundamental implementar metodologias de ensino que efetivamente integrem os gêneros do discurso ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada para os alunos.

Ainda, devemos destacar a importância da BNCC no contexto da avaliação textual e da construção da autoria dos alunos. Nesse sentido, deve-se discutir as possíveis lacunas existentes

entre as diretrizes da BNCC e a orientação prática dos professores, ressaltando a necessidade de mediação adequada para garantir a formação dos alunos como autores.

Também se deve levar em conta as transformações do ensino de redação no Brasil e a necessidade de preparar os professores para avaliar uma variedade de gêneros do discurso, especialmente os digitais. Com vistas a compreender melhor esse fenômeno, serão apresentadas diferentes abordagens de correção de redações, enfatizando a importância da correção contextualizada e da promoção da autoria do aluno.

Esta pesquisa adota a concepção de texto que fundamenta os estudos atuais da Linguística Textual: “uma unidade de comunicação e de sentido em contexto” (Cavalcante *et al.* 2022), e parte do pressuposto de que a avaliação formativa é fundamental para o desenvolvimento da escrita dos alunos, e estratégias como a sequência didática são sugeridas como formas de integrar a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se com as diretrizes da BNCC. Em suma, a avaliação textual e sua relação com a construção da autoria do aluno constituem uma realidade complexa, que necessita de abordagens pedagógicas eficazes para promover o desenvolvimento da escrita e da expressão individual dos estudantes.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: HISTÓRIA E ESTRUTURA

Os primeiros passos do ensino de Língua Portuguesa no Brasil se deram durante o período colonial. Devido à estrutura política de então, Portugal ditou como esses primeiros passos foram dados. Nesse contexto, podemos situar que a organização dessa fase da instrução no território brasileiro se iniciou no século XVI, focada na catequese da população indígena e na exploração das riquezas locais (principal objetivo da empreitada colonial portuguesa no continente americano).

A chegada de uma pequena nobreza à colônia, no século XVIII, alterou essa dinâmica, o que fez com que esse sistema de ensino tivesse de assimilar as necessidades educacionais dos filhos dos colonos portugueses. Assim, os jesuítas se tornaram responsáveis por um sistema educacional que atendia a mamelucos, órfãos e filhos dos principais da terra (Mattos, 1958). Tal instância fez com que o sistema educacional de então focalizasse sua atenção e seus recursos na formação das elites coloniais, com especial dedicação à alfabetização, à gramática latina, à retórica e à poética. Nesse cenário, nota-se a existência de um trabalho voltado para a instrução dos colonizadores, em especial os que se destinavam à administração dos postos mais

importantes do sistema e à carreira eclesiástica. Aos indígenas, sobrava apenas a catequese, especialmente instrumentalizada para fins colonialistas (Fávero, 2000).

Vale destacar que os colégios jesuíticos eram verdadeiras instituições de ensino que proporcionavam uma educação completa aos filhos das elites coloniais, incluindo estudos de humanidades, ciências e teologia. Assim, eles desempenhavam um papel fundamental na formação intelectual e moral da sociedade colonial, produzindo líderes religiosos, políticos e pensadores. Enquanto isso, os jesuítas se dedicavam principalmente à catequese dos indígenas, buscando converter e aculturar os nativos. Além dos jesuítas, outras ordens religiosas, como franciscanos, beneditinos e carmelitas, também estavam envolvidas na educação colonial. Embora não tão dominantes quanto os jesuítas, essas ordens mantinham escolas de primeiras letras e gramática, contribuindo para a disseminação da educação básica na colônia (Holanda, 1960).

Com a ascensão do marquês de Pombal ao poder, os jesuítas foram expulsos do Brasil em meados do século XVIII, gerando uma grande lacuna na educação colonial. Isso porque eles detinham quase um monopólio educacional e sua saída repentina deixou um vazio que precisava ser preenchido, o que levou à necessidade de reformar o sistema educacional colonial, especialmente nos aspectos relacionados ao ensino elementar.

A reforma educacional após o despejo dos jesuítas foi liderada principalmente pelo governo colonial, com o Norte e o Nordeste assumindo um papel proeminente nesse processo. Diretrizes foram estabelecidas para o ensino nas povoações indígenas, com ênfase na disseminação da língua portuguesa e na promoção de valores considerados civilizados pela sociedade colonial. Assim, a expulsão dos jesuítas teve um impacto significativo na educação colonial brasileira, provocando mudanças estruturais no sistema educacional e no processo de assimilação cultural das populações indígenas (Azevedo, 1922).

Sob o impacto do livro *Verdadeiro Método de Estudar*, obra do padre e filósofo iluminista Luís António Verney, e da expulsão dos jesuítas, que removeu uma barreira significativa à reforma das mentalidades, as reformas pombalinas da educação foram iniciadas. O primeiro passo foi dado com o Alvará Régio de 1759, que estabeleceu as aulas régias de latim, grego e retórica, seguindo um novo método pedagógico. Esse alvará representou o esforço para manter a continuidade do trabalho educacional após a expulsão, que Pombal sabia ser necessário suprir imediatamente (Falcon, 1982).

Embora o motivo oficial invocado fosse a necessidade de preservar a união cristã e a sociedade civil, ainda não se fazia clara acusação direta aos jesuítas como os culpados por todos os males e pela decadência portuguesa. Essa acusação seria mais tarde expressa de forma

contundente na Dedução Cronológica, publicada em 1767, atribuída a Pombal. O método pedagógico recomendado, apesar de ser semelhante ao proposto por Verney e pela gramática dos oratorianos, foi rotulado como “antigo”, em uma tentativa de valorizar o passado e a experiência, alinhando-se às práticas das nações europeias então ditas civilizadas. Essas reformas marcaram o início de uma renovação educacional no contexto colonial brasileiro, com o Estado assumindo um papel mais proeminente na educação, antes dominada pelo povo jesuíta (Carvalho, 1978).

Ademais, nos primeiros anos do Império, o ensino secundário estava em um estado caótico, mantendo-se o sistema das aulas régias iniciado por Pombal no século XVIII. Tais aulas, que deveriam chegar a cem, ofereciam instrução em componentes curriculares como latim, comércio, geometria, francês, retórica e filosofia, mas ao longo do tempo foram diminuindo até serem extintas em 1857, devido à falta de abrangência curricular e à dificuldade dos alunos em frequentar várias residências de professores. No entanto, as aulas avulsas continuaram a servir aos alunos menos favorecidos economicamente (Haidar, 1972).

Além disso, durante a primeira metade do século XIX, a principal preocupação do governo era a formação da elite dirigente, concentrando seus esforços no ensino superior e secundário, com pouco investimento no ensino primário e técnico-comercial. Então, na tentativa de organizar o sistema educacional da época, foram criados os liceus provinciais a partir do Ato Adicional de 1834, que consistiam em aulas avulsas reunidas em um mesmo prédio, sendo o Colégio de Pedro II, fundado em 1837 na Corte, o principal estabelecimento público de ensino secundário do Império (Haidar, 1972).

Nesse contexto, o modelo adotado para o Colégio de Pedro II foi o francês, com ênfase nos estudos clássicos, no latim e no grego, além de línguas modernas, ciências e história. O currículo era seriado e priorizava a preparação de uma elite, com destaque para o estudo da retórica e da poética, refletindo a importância da oratória na sociedade brasileira da época. Mais especificamente, podemos mencionar que, em 1856, foram propostos e aprovados os programas de ensino que incluíam o estudo da gramática geral e nacional, com aperfeiçoamento posterior na Gramática da Língua Portuguesa (Azevedo, 1963).

No contexto brasileiro, o ensino de língua portuguesa como componente curricular é relativamente recente. Até o século XIX, predominava o estudo de componentes curriculares clássicos como Latim, Retórica e Poética, herdeiros do currículo medieval, especialmente do Trivium. Esses componentes continuaram a moldar o ensino de língua e literatura, mesmo após a criação do componente curricular "Português" e do cargo de “professor de português” no final do século XIX.

Nesse ínterim, durante um longo período, que abrangeu o final do século XVIII até meados do século XX, o ensino de língua portuguesa estava centrado na leitura, entendida como a decodificação e memorização de textos literários, enquanto a produção de texto era relegada a um segundo plano. Por conseguinte, o estudo da gramática nacional era baseado nas categorias gramaticais do latim, e a literatura nacional era analisada segundo os critérios da Retórica e da Poética clássicas.

Os exercícios de composição, como descrições, narrativas e cartas, eram predominantemente realizados nas séries finais do ensino secundário, especialmente nos componentes curriculares de Retórica, Poética e Literatura. Outrossim, a ênfase no ensino da composição refletia a importância dada à habilidade de escrever bem, conforme exigido pelos exames preparatórios para os cursos superiores. Desse modo, no início do período republicano, houve uma expansão do ensino de gramática, leitura e produção de texto, mas ainda fortemente influenciado pelos componentes curriculares clássicos.

Nessa instância, o manual escolar intitulado *Antologia Nacional*, utilizado durante décadas no Ensino Médio, exemplifica essa abordagem, enfatizando a leitura de textos literários para formar um leitor literário e ensinar a norma padrão, então chamada de “norma culta”. Isso porque a composição e a redação criativa eram geralmente deixadas para iniciativas individuais dos alunos e não eram considerados componentes curriculares formais. No entanto, a partir de 1890, com a eliminação da Retórica e da Poética do currículo e sua substituição pela História da Literatura Nacional, ocorreu uma mudança na orientação do ensino de língua portuguesa, refletindo as transformações políticas e sociais do período republicano (Bunzen, 2005).

Então, o ensino da produção de texto foi inicialmente negligenciado em favor do ensino tradicional da composição e redação, que estava fortemente ligado aos componentes curriculares clássicos. Dessa forma, somente a partir dos anos 60 e 70 houve um incentivo à expressão e criatividade dos alunos na redação escolar. No entanto, essa abordagem não enfatizava o ensino da produção de texto como um processo de aprendizagem.

Posteriormente, a década de 1970 marcou mudanças significativas no ensino da língua materna no Ensino Médio, com a introdução da prova de redação nos vestibulares. Isso levou as escolas a darem mais ênfase ao ensino de escrita, introduzindo componentes curriculares específicos para preparar os alunos para os exames. No entanto, a falta de sistematização no ensino da redação era evidente, pois professores e livros didáticos ainda buscavam uma organização, de fato, mais eficaz.

No período, alguns autores foram reconhecidos por promover uma abordagem mais criativa no ensino de redação, mas a falta de sistematização foi apontada como uma limitação.

Além do mais, alguns livros didáticos da década de 1970 buscaram preencher essa lacuna, oferecendo métodos e técnicas para ensinar redação de forma organizada. No entanto, ainda havia desafios a superar na sistematização do ensino do gênero (Bunzen, 2005).

Ainda nos anos 1970 e início dos 1980, o ensino da redação com foco no vestibular cristalizou-se como um objeto de estudo distinto, enquanto pesquisas acadêmicas sobre a produção escrita dos alunos do Ensino Médio começaram a surgir. Essas pesquisas proporcionaram uma compreensão mais profunda das condições de produção de texto na escola, contribuindo para o debate sobre diferentes concepções de linguagem, sujeito e escrita. Surgiu, então, a transição do ensino da “redação” para a prática de produção de textos, refletindo mudanças nas concepções de língua.

Essa mudança de terminologia refletiu uma ampliação da concepção de língua como um sistema dinâmico e flexível, influenciando a abordagem da produção textual nas salas de aula. Além disso, houve uma discussão sobre a escolha do texto como objeto de ensino em contraste com a “redação”, levantando questões sobre as condições de produção de texto na escola e sua relação com a vida real.

Foi na década de 1980 que se presenciou a abertura a um diálogo crescente entre os livros didáticos de redação e as teorias linguísticas, particularmente da Linguística Textual, que influenciou a análise e o ensino dos aspectos da textualidade. Essa abordagem enfocava não apenas as sequências textuais, como narração, descrição e dissertação, mas também aspectos como coesão e coerência. Essas mudanças contribuíram para uma nova ênfase no tratamento da produção de texto, direcionando o foco para as formas globais dos gêneros escolares e os aspectos de textualidade (Bunzen, 2005).

Nesse ínterim, o ensino de produção de texto nas décadas de 1980 e 1990 passou por transformações significativas, refletindo debates sobre concepções de linguagem, gênero do discurso e práticas pedagógicas. Inicialmente, predominava o ensino dos gêneros escolares, muitas vezes vinculados ao texto literário. Entretanto, havia uma sutil movimentação em direção à diversificação, incluindo atividades de produção de outros gêneros, como notícia, carta e reportagem, embora mantendo a estrutura composicional da redação escolar.

Posteriormente, a pedagogia da diversidade, destacada nos PCN, adotou o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, aproximando-se das discussões do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. No entanto, essa perspectiva gerou debates sobre a abordagem dos gêneros, com algumas pesquisas privilegiando a noção de gênero do discurso e outras preferindo a designação de gêneros de texto.

Essas disputas epistemológicas influenciaram a forma como os objetos de ensino foram tratados nos livros didáticos e práticas pedagógicas. Foi aí que a transformação dos gêneros escolares em tipos de texto gerou uma sobreposição de conceitos, afetando a compreensão dos gêneros como objetos de ensino.

A categorização dos gêneros como tipos de texto também foi criticada por reduzir a enunciação a aspectos formais ou textuais, afastando-se do contexto de produção, circulação e recepção dos gêneros. Não é à toa que até hoje ainda persistem debates sobre a categorização dos gêneros, com algumas abordagens enfatizando a necessidade de ensinar os gêneros do discurso e outras defendendo a análise das sequências e operações textuais como objetos de ensino. Essas discussões refletem as tensões entre diferentes concepções sobre o ensino de língua materna, influenciando a escolha dos objetos de ensino e as práticas pedagógicas nas salas de aula e nos livros didáticos (Bunzen, 2005).

A BNCC, homologada em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação e publicada pelo Ministério da Educação, representa uma deliberação de Estado em vez de uma ação governamental específica. Ela está alinhada com a política educacional prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB, que estabelecem a necessidade de conteúdos mínimos para garantir uma formação básica comum e respeitar os valores culturais, artísticos nacionais e regionais. Isso porque a BNCC foi desenvolvida como parte do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e teve várias versões lançadas desde 2015, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua homologação final em 2018 gerou controvérsias políticas, relacionadas a disputas políticas e questões ideológicas (Araújo *et al.*, 2020).

Nesse sentido, é preciso situar que a proposta da BNCC visa orientar a avaliação e formação de professores, além de definir claramente os objetivos de aprendizagem para os alunos em cada fase escolar. No contexto do Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC organiza-se em áreas de conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, cada uma com suas competências específicas. Essas se desdobram em componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, além do Ensino Religioso, com competências e habilidades específicas para os anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) e finais (do sexto ao nono ano) (Araújo *et al.*, 2020).

Desse modo, o documento propõe uma organização em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para cada componente curricular, embora o componente de Língua Portuguesa siga uma estrutura diferente. Essa estrutura visa possibilitar a articulação horizontal

entre as áreas de conhecimento e vertical entre as etapas de formação, garantindo a continuidade das experiências dos alunos. Então, para desenvolver as competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, definindo competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho. Desse modo, as habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, organizados em unidades temáticas ou campos de atuação, termo utilizado apenas no componente de Língua Portuguesa (Araújo *et al.*, 2020).

A BNCC adota uma abordagem ampla para a área de Linguagens, reconhecendo que as atividades humanas se desenrolam em práticas sociais mediadas por diversas formas de linguagem. Para o componente de Língua Portuguesa, por exemplo, tal documento adota uma perspectiva enunciativo-discursiva, que se aproxima da abordagem advinda das teorias do Círculo de Bakhtin. Dessa forma, ela destaca a importância de incorporar as linguagens midiáticas e digitais ao currículo escolar, por meio de práticas de linguagem organizadas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, utilizando gêneros do discurso presentes em cinco campos de atuação social. O documento também apresenta sete dimensões para o desenvolvimento das práticas leitoras em diferentes contextos sociais, detalhando 29 habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, por meio de atividades progressivamente mais complexas (Lopes-Rossi, 2021).

A delimitação do componente de Língua Portuguesa da BNCC busca atualizar-se em relação às pesquisas recentes e às transformações nas práticas de linguagem, especialmente devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Conforme mencionado anteriormente, adota-se uma perspectiva enunciativo-discursiva, enfatizando-se o texto como unidade de trabalho e relacionando-o aos contextos de produção.

Tal proposta visa desenvolver habilidades significativas na leitura, escuta e produção de textos em várias mídias, considerando a centralidade dos gêneros do discurso em diferentes esferas sociais. Além disso, busca-se ampliar os letramentos dos estudantes para uma participação crítica nas diversas práticas sociais, incluindo as multimídias e multissemióticas da era digital.

Nesse enquadramento, a BNCC reconhece a importância de contemplar os novos letramentos digitais, mas também enfatiza a necessidade de reflexão crítica sobre o uso ético, estético e político das tecnologias digitais, além de promover habilidades para lidar com a diversidade e o pensamento crítico diante das informações online. Além disso, ela destaca a necessidade de valorizar a diversidade cultural e linguística, reconhecendo e respeitando as

diversas línguas faladas no Brasil, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e abordando questões como preconceito linguístico e direitos linguísticos das comunidades (Brasil, 2018).

Nesse cenário, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, abrangendo as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta e produções escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Assim, o eixo da leitura envolve a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, contemplando a fruição estética, pesquisa, embasamento de trabalhos, discussão sobre temas sociais, entre outros.

Pode-se notar que a leitura é entendida de forma ampla, incluindo imagens estáticas e em movimento, além do som, em uma abordagem segundo a qual o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, dialogia entre textos, reconstrução da textualidade, reflexão crítica sobre temáticas e validade das informações, compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, estratégias e procedimentos de leitura, e adesão às práticas de leitura (Brasil, 2018).

Nesse caso, o eixo da produção de textos na BNCC abrange práticas de linguagem relacionadas à interação e autoria de textos escritos, orais e multissemióticos, com diversos propósitos, tais como: construir álbuns, produzir almanaques, narrar fatos cotidianos em crônicas, comentar produções culturais, descrever *games* em resenhas, sistematizar dados em relatórios, relatar fatos em notícias, expressar opiniões em artigos e denunciar situações em fotorreportagens.

Some-se a isso o fato de que o tratamento dessas práticas envolve reflexão sobre as condições de produção dos textos, análise das características sociodiscursivas, temáticas e estilísticas dos gêneros, estabelecimento de diálogo e relação entre textos, seleção e organização de informações, construção da textualidade e uso adequado de recursos linguísticos e multissemióticos. Aspectos notacionais e gramaticais também são considerados, assim como o desenvolvimento de estratégias de produção, revisão e edição de textos, utilizando *softwares* de edição adequados às diversas mídias (Brasil, 2018).

Destarte, o eixo da oralidade não se limita apenas à comunicação verbal, mas abrange também elementos paralinguísticos e cinésicos, como expressões faciais, gestos e entonação vocal, que são essenciais para transmitir significados e nuances adicionais durante a interação oral. Além disso, considera-se as diferentes variedades linguísticas presentes em contextos

sociais específicos, exigindo dos alunos a capacidade de adaptar sua produção linguística conforme o contexto e o público-alvo.

Nessa esteira de discussões, estima-se que, ao compreender textos orais, os estudantes devem estar atentos não apenas ao conteúdo explícito, mas também às estratégias discursivas utilizadas, aos recursos linguísticos empregados e aos elementos não verbais que podem influenciar na interpretação do discurso. Nesse diapasão, a produção de textos orais é fundamental que os alunos desenvolvam habilidades de planejamento, produção e avaliação, levando em consideração o contexto específico de interação e os objetivos comunicativos pretendidos. Isso inclui a capacidade de utilizar recursos sonoros, como volume, entonação e efeitos sonoros, de maneira adequada para alcançar os efeitos desejados na audiência (Brasil, 2018).

2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As dificuldades no ensino da Língua Portuguesa têm levado os educadores a repensar suas práticas pedagógicas em busca de soluções. Uma abordagem promissora tem sido a inserção dos gêneros do discurso no processo de ensino, pois eles podem ajudar no desenvolvimento da linguagem, da leitura, da escrita e do conhecimento gramatical dos alunos.

Nesse sentido, é preciso considerar que o termo “gêneros do discurso” evoca uma variedade de formas e estilos de textos presentes na vida cotidiana e, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso inclui desde contos, lendas e poemas até cardápios, tirinhas e e-mails, abrangendo uma vasta gama de complexidade e utilidade. Contudo, a compreensão desse conceito vai além da superficialidade inicial, tendo adquirido uma dimensão mais ampla ao longo dos anos.

Atualmente, os estudos sobre gêneros do discurso destacam sua importância na prática comunicativa humana, buscando integrar teoria e prática. Para isso, é essencial compreender as concepções de linguagem em seu contexto histórico, cultural e social, a fim de incorporar os gêneros como ferramentas de socialização e, consequentemente, de ensino e aprendizagem. Autores como Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) têm contribuído significativamente para essa compreensão mais abrangente. Bakhtin (2011) relaciona todas as esferas da atividade humana à utilização da língua, cada uma com seu repertório específico de gêneros do discurso. Já Marcuschi (2008), pontua o fato de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero, ampliando ainda mais a abordagem desse conceito.

Assim, os gêneros são entendidos como todos os tipos de textos (orais e escritos) que circulam socialmente, facilitando a comunicação e interação verbal entre os indivíduos. Essa visão ressalta a função social dos gêneros, essenciais para a interação e convívio em sociedade, conferindo-lhes um caráter pragmático e contextualizado. Portanto, o conceito de gênero do discurso não se limita apenas ao ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, mas está intrinsecamente ligado à formação do sujeito na sociedade, por meio da linguagem.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são essencialmente formas de ação social, mas sua definição formal é complexa. O autor os descreve como fenômenos históricos e culturais que têm o papel de organizar e estabilizar as atividades cotidianas. Desse modo, os gêneros podem ser vistos como categorias culturais, esquemas cognitivos, formas de ação social, estruturas textuais, formas de organização social e/ou ações retóricas (Marcuschi, 2008). Nessa perspectiva, Antunes (2003) destaca que os gêneros são historicamente enraizados e moldados pelas comunidades ao longo do tempo, influenciando e sendo influenciados por diferentes contextos socioculturais. Essa concepção ampla dos gêneros do discurso ressalta sua importância na comunicação humana, pois eles são a maneira natural pela qual nos expressamos e interagimos socialmente (Antunes, 2003).

Como afirma Marcuschi (2008), os gêneros são instrumentos poderosos em nossa inserção social, sendo parte fundamental da “máquina sociodiscursiva” que nos envolve desde a nossa constituição como seres sociais. Diante dessa vasta abrangência, é crucial delimitar o estudo dos gêneros do discurso para fins específicos, especialmente ao aplicá-los no contexto educacional. Isso porque eles são importantes ferramentas de ensino-aprendizagem, pois proporcionam direcionamento e concretas contribuições para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Podemos então afirmar que os gêneros do discurso, devido à sua capacidade de promover interação verbal e sua estreita ligação aos aspectos históricos e sociais que moldam o sujeito, se mostram essenciais para a prática didático-pedagógica no ensino da língua materna. Segundo Marcuschi (2008), a comunicação verbal depende tanto de gêneros quanto de textos, destacando a importância de abordar o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva dos gêneros do discurso.

Dolz, Novarrez e Schneuwly (2004), por sua vez, enfatizam a relevância dos gêneros no ensino de língua materna, defendendo que a abordagem da língua deve ser feita por meio de textos, sejam eles orais ou escritos, sugerindo sua utilização em sala de aula. Essa abordagem alinha-se com os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), que consideram os gêneros do discurso como ferramentas essenciais para o ensino da leitura, produção de texto e

aprendizagem da língua materna. Propõe-se, portanto, uma metodologia que rompa com o ensino tradicional baseado apenas em aspectos normativos e conceituais. No entanto, conforme destaca Geraldi (2006), essa abordagem centrada nos gêneros do discurso não exclui o ensino dos elementos gramaticais da língua. Pelo contrário, o texto oferece um contexto propício para compreender esses elementos, desde que utilizadas metodologias que explorem o potencial linguístico do texto em questão.

De acordo com Geraldi (2006), trabalhar com gêneros do discurso não se trata apenas de apresentar diferentes estratégias de leitura e produção textual, mas também de auxiliar nos estudos de vocabulário e, especialmente, de gramática. Isso não implica em substituição, mas sim em uma reformulação que possa trazer resultados satisfatórios. Sob esse prisma, atualmente, persiste uma necessidade premente de repensar as aulas de Língua Portuguesa, com foco no uso de textos e gêneros do discurso, adotando uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Os PCN ressaltam que a linguagem não existe no vazio, sendo seu objetivo primordial a interação e comunicação dentro de um contexto social mais amplo (Brasil, 1998). Com a BNCC não é diferente, o que faz com que, diante desse cenário, torne-se muito importante implementar metodologias de ensino que efetivamente integrem os gêneros do discurso ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Segundo Geraldi (2006) e Possenti (2006), o ensino de língua atualmente é considerado insuficiente para tornar as aulas de Língua Portuguesa meios significativos de aprendizado, exigindo, assim, a busca por alternativas que superem essa dificuldade. Essa mudança, destacada pelos linguistas, também reflete o desejo expresso nos PCN, que propõem uma metodologia centrada na utilização dos gêneros do discurso. Para isso, é fundamental compreender a funcionalidade do texto, reconhecido como elemento essencial para garantir a integração e eficácia das aulas de língua materna (Brasil, 1998).

Segundo Koch (2018), dentro da perspectiva histórica e dos estudos da Linguística Textual, o texto é o principal objeto de estudo dessa ciência linguística, apresentando unidades e propriedades específicas. Sendo assim, a autora ressalta a necessidade de reformular o conceito de texto ao longo do tempo, argumentando que investigar apenas palavras ou frases isoladas não permite compreender plenamente os fenômenos linguísticos, os quais só podem ser explicados dentro do contexto do próprio texto (Koch, 2018).

No contexto das discussões acerca de uma nova abordagem metodológica para o ensino da Língua Portuguesa, há um consenso sobre a importância de destacar o texto como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Essa visão é respaldada pela

proposta dos PCN, que encaram o texto como uma unidade de sentido e comunicação (Brasil, 1998).

No entanto, essa abordagem precisa ser adaptada considerando o nível de conhecimento e o contexto social de cada aluno, para melhor se adequar à série escolar e à vida pessoal de cada um. Diante desse enfoque dado ao texto, é essencial compreender tanto teórica quanto praticamente do que se trata esse objeto de estudo.

Segundo Koch (2018), o texto é uma manifestação verbal composta por elementos linguísticos de várias ordens, organizados de acordo com as possibilidades oferecidas pela língua durante uma atividade verbal. Essa organização não só facilita a produção de significados, mas também fundamenta a própria interação como prática sociocultural. Nesse sentido, entende-se que o texto, como expressão linguística, desempenha sua função comunicativa ao facilitar a interação entre os sujeitos, já que tal materialidade se organiza para estabelecer e transmitir significados de forma coerente, adaptando-se às diversas situações de comunicação.

Segundo Antunes (2003), o que torna um texto relevante são os fatores contextuais que o condicionam e destacam, indo além de seus elementos internos. Por isso, eleger o texto como objeto de estudo, considerando tanto sua produção quanto sua recepção, ganha importância no estudo da língua, pois, como afirma Antunes (2003), o conhecimento dos textos e de como eles ocorrem faz parte do entendimento sobre a língua e seu funcionamento.

A análise do discurso digital também tem contribuições a dar no atual contexto de evolução das comunicações e interações humanas. Paveau (2021 *apud* Giering; Pinto, 2021) discute como o conceito tradicional de texto, centrado na linearidade e coesão típicas dos meios impressos, se transforma diante dos hipertextos e da interatividade digital. Neste contexto, a noção de "faire-texte" da Linguística Textual ganha novas nuances.

Inicialmente, a textualidade foi definida por Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Giering; Pinto, 2021) como um conjunto de características que incluem coerência, coesão, intencionalidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, delineando regras para a boa formação textual. Contudo, o avanço teórico subsequente, como apontado por Beaugrande (1997 *apud* Giering; Pinto, 2021), expandiu essa definição ao considerar o texto como um evento comunicativo onde convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, transcendendo assim a visão puramente cognitiva da linguagem.

A evolução teórica não se restringiu apenas ao âmbito internacional, mas também se refletiu nos estudos brasileiros, conforme destacado por Marcuschi e Koch, que enfatizam o caráter plurissemiótico dos textos digitais e a influência da interação social na produção textual.

Em particular, Marcuschi (1999 *apud* Giering; Pinto, 2021) introduziu o conceito de hipertexto, permitindo que leitores se tornem também autores (“lautores” ou “escredutores”), reconfigurando assim a dinâmica tradicional entre produtor e intérprete de texto.

A transição para o digital desafia as concepções convencionais de coerência textual. Enquanto nos textos impressos a coerência se estabelece linearmente, nos hipertextos ela se torna dinâmica e multifacetada, demandando novas estratégias cognitivas tanto para produtores quanto para consumidores de informação (Marcuschi, 1999; Koch, 2018). Koch (2018) destaca que o leitor de hipertexto pode escolher caminhos de leitura, conferindo-lhe maior autonomia na construção do sentido.

Philippe e Adam (2015 *apud* Giering; Pinto, 2021), por sua vez, exploram os aspectos micro, meso e macro da textualidade, enfatizando a conexidade, coesão e coerência como fundamentais para atribuir “julgamentos de textualidade”. Esses critérios se ajustam não apenas aos textos impressos, mas também aos digitais, onde a materialidade técnica e a estrutura reticular dos hipertextos influenciam diretamente sua construção e interpretação.

No contexto europeu, Philippe e Adam (2015 *apud* Giering; Pinto, 2021) discutem a continuidade e textualidade, evidenciando a interdependência entre enunciados e a importância da coesão e coerência no contexto sociodiscursivo. No entanto, a adaptação da Linguística Textual ao ambiente digital ainda enfrenta desafios significativos, contrastando com o cenário brasileiro, onde há uma maior receptividade às demandas digitais emergentes.

A análise do discurso digital, especialmente no contexto contemporâneo da internet, desafia as metodologias tradicionais de estudo textual e discursivo. Marie-Anne Paveau (2021) argumenta que os gêneros nativos digitais, característicos da web, não podem ser adequadamente compreendidos apenas através das lentes convencionais da linguística ou da análise do discurso. Em vez disso, esses discursos estão profundamente entrelaçados com tecnologias digitais, como computadores, smartphones, softwares, aplicativos e redes sociais, formando o que ela chama de “dimensão tecnodiscursiva”.

A tecnodiscursividade implica que a produção e a circulação de discursos online não sejam apenas mediadas por ferramentas tecnológicas, mas co-construídas por elas. Paveau (2021) propõe uma abordagem ecológica do discurso, que não separa o linguístico do tecnológico, nem o humano do não-humano, mas os integra em um continuum. Essa perspectiva reconhece que os artefatos digitais não são meros suportes passivos, mas componentes ativos na produção de significados.

Os discursos digitais são caracterizados por seis atributos principais que desafiam as concepções tradicionais de textualidade e linearidade: composição plurissemiótica,

deslinearização através de links hipertextuais, ampliação enunciativa por meio de comentários e compartilhamentos, relacionalidade intrínseca a outros discursos e dispositivos, investigabilidade através de metadados embutidos nos códigos digitais, e imprevisibilidade devido à influência de algoritmos e programas (Paveau, 2021 *apud* Giering; Pinto, 2021).

A deslinearização, por exemplo, permite aos usuários navegar não linearmente através de hiperlinks, hashtags e URLs, criando uma leitura não sequencial e interativa. Esse processo não só redefine a relação entre escrita e leitura, como também transforma o leitor em co-autor, através do que Paveau denomina *escreitura*. Neste contexto, o texto digital não é estático, mas dinâmico, permitindo ao leitor explorar múltiplos caminhos e construir novos sentidos a partir da interação com os elementos tecnológicos do discurso (Paveau, 2021 *apud* Giering; Pinto, 2021).

A figura do *escreitor* se torna central na compreensão dos discursos digitais, onde cada interação com um hiperlink ou uma hashtag não apenas influencia a experiência do usuário, mas também contribui para a construção de novos discursos e significados. Essa interatividade e participação ativa dos usuários são fundamentais para entender como os discursos digitais são criados, compartilhados e interpretados no ecossistema online (Giering; Pinto, 2021).

Quanto à produção de significados, Wittke (2012) destaca que todo texto é moldado pela interação comunicativa entre quem o produz e quem o recebe, o que implica em regras, valores e normas sociais determinadas pelos papéis desempenhados pelos sujeitos na sociedade. Portanto, compreender o papel do texto nos processos de ensino e de aprendizagem requer atenção, pois a escolha do texto é fundamental para uma abordagem metodológica eficaz. Desse modo, ele deve ser um instrumento que promova a interação do leitor com o mundo ao seu redor, priorizando o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, tanto na oralidade quanto na escrita.

Uma dos principais interesses na prática pedagógica de Língua Portuguesa é o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção textual e oralidade dos alunos. Isso se torna uma responsabilidade fundamental dos professores, já que o domínio dessas competências é essencial não apenas para o sucesso nesse componente curricular, mas também em outras áreas do conhecimento. Para atender a esses objetivos, o planejamento didático segue as orientações dos PCN, que preconizam o uso de gêneros do discurso adequados para cada nível de escolaridade (Brasil, 1998).

Nesse cenário, os gêneros do discurso surgem como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da leitura, produção textual e oralidade. Segundo Antunes (2003), a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos, na qual os leitores utilizam seus conhecimentos

prévios para atribuir significado ao texto, compreendendo as intenções do autor e interpretando as pistas deixadas no texto. Portanto, é essencial que a leitura vá além da decodificação mecânica, priorizando a compreensão e interpretação, o que permite aos alunos integrar suas habilidades linguísticas e comunicativas, conforme propõem os estudos sobre os gêneros do discurso.

Conforme Marcuschi (2008), a habilidade de escrita desempenha um papel relevante na interpretação dos sentidos gerados pela leitura. É por meio das atividades de produção textual que se pode avaliar se a leitura teve efeitos positivos e tangíveis. Portanto, é fundamental observar nessas práticas os elementos estruturais e as características linguísticas pertinentes ao gênero e ao contexto comunicativo envolvido, incluindo também aspectos relevantes para a oralidade. Isso permite que os alunos desenvolvam competências linguísticas essenciais para diversas situações de interação verbal.

Segundo Marcuschi (2008), a abordagem pedagógica centrada na tríade leitura, produção e análise de textos demanda uma variedade de estratégias didáticas voltadas para o aprimoramento da linguagem oral formal e para a expansão das habilidades de leitura e escrita. Essas estratégias devem ser selecionadas de acordo com o gênero do discurso escolhido, considerando sempre o nível de escolaridade dos alunos e os objetivos educacionais estabelecidos. Portanto, no contexto das atividades pedagógicas de Língua Portuguesa, é imprescindível apresentar propostas que abordem o estudo da língua por meio das unidades fundamentais que compõem o ensino, seja por meio da leitura, oralidade ou produção textual.

No cerne dessas reflexões sobre os gêneros do discurso como elementos-chave no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, surge a preocupação sobre quem deve ser responsável pela seleção desses textos, visando garantir um equilíbrio e tornar as práticas educativas com esses instrumentos verdadeiramente significativas. Nesse sentido, Marcuschi (2008) argumenta que não existe uma lista definitiva de gêneros ideais para o ensino, mas sim exemplares genéricos que possibilitam uma progressão gradual de dificuldade, indo do mais simples ao mais complexo. Ele ressalta a importância de escolher gêneros que promovam tanto a compreensão quanto a produção de textos, levando em consideração as diferentes habilidades dos alunos.

Os PCN também consideram a variedade de gêneros do discurso, relacionando sua escolha às habilidades de fala, escuta, leitura e escrita. Para orientar o processo de ensino, o documento norteador sugere agrupamentos de gêneros, abrangendo desde textos literários até textos de divulgação científica, tanto para produção oral quanto escrita (Brasil, 1998). Esses agrupamentos são organizados de acordo com a função específica desejada, seja para linguagem

oral ou escrita. Nesse contexto, cabe ao professor fazer essas seleções, o que se torna uma responsabilidade desafiadora, exigindo um esforço adicional diante das críticas sobre sua atuação no ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 1998).

Diante de tais considerações, julgamos que há a necessidade de mudanças na prática pedagógica, visando ações mais significativas e interativas, que coloquem os alunos em situações reais de comunicação. O professor, então, deve assumir o papel de mediador, propondo metodologias diferenciadas que explorem o estudo dos gêneros do discurso sob diversas óticas, tornando os alunos competentes na compreensão e uso desses gêneros em contextos sociais variados.

Essa abordagem, centrada nos gêneros do discurso, não só facilita o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas também promove o hábito da leitura, da produção textual e da oralidade. Assim, o professor deve selecionar os gêneros de acordo com o nível de assimilação dos conteúdos pelos alunos, buscando alcançar os resultados desejados por meio de processos complexos de mediação e interação humana.

2.4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo das eras da avaliação textual no Brasil diversas propostas pedagógicas foram feitas, desde a pedagogia temática até a inclusão obrigatória da redação nos vestibulares (BUNZEN, 2005; BRASIL, 2018). Essas tentativas contribuíram para a reflexão sobre a avaliação e o processo de produção textual na escola, apresentando impasses, desafios e possibilidades.

Ademais, ao analisar a BNCC no que diz respeito à produção de textos e à diversidade dos gêneros do discurso distribuídos nos anos escolares, percebe-se uma lacuna significativa entre o que deve ser ensinado e como os professores devem conduzir os alunos no processo de avaliação textual para garantir sua formação como autores (Brasil, 2018). Isso pode representar um retrocesso nas conquistas anteriores, como os PCN, que, embora pioneiros, já não regem a educação brasileira atualmente, porém, ofereciam orientações sobre como ensinar e a essência da construção de uma sequência didática para desenvolver a autoria do estudante (Brasil, 1998).

Embora o foco na ampliação dos gêneros do discurso para incluir os digitais seja importante para atender às necessidades atuais do alunado, se os professores não estiverem preparados para avaliar adequadamente o processo de produção dos alunos, a autoria pode ser comprometida. Do mesmo modo, ainda que a BNCC mencione explicitamente a construção da autoria no eixo de produção de textos, esta não oferece orientações nítidas sobre como os

docentes devem mediar e auxiliar os discentes nesse processo, nem define claramente o conceito de autoria no texto.

Essa lacuna levanta a preocupação de estarmos retornando ao modelo de aluno-função, como mencionado por Geraldi (2006). É preciso considerar, nesse sentido, que o eixo da produção de textos na BNCC abrange as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, seja individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (Brasil, 2018).

Na BNCC, a autoria é entendida como o processo pelo qual os alunos desenvolvem seu próprio estilo de escrita e identidade textual (Brasil, 2018). Para desenvolver esse processo, é necessário que as habilidades e competências do documento normativo, juntamente com a diversidade de gêneros do discurso e suas respectivas esferas de atividades humanas, ofereçam o suporte necessário para que o professor possa avaliar adequadamente o texto do aluno.

Tais considerações permitem-nos supor que a avaliação de um texto não deve ser genérica e descontextualizada, mas contextualizada em situações reais de produção textual pertencentes aos diversos campos de atividade humana. Isso significa que o professor precisa criar situações efetivas de produção de texto que sejam relevantes e significativas para os alunos.

Além disso, há um peso normativo quanto à garantia da diversidade dos gêneros do discurso ensinados em sala de aula, o que requer conhecimentos especializados por parte do professor, especialmente em relação aos gêneros digitais e suas estratégias de produção e revisão. Isso implica o uso de diversas ferramentas, como edição de texto, vídeo, áudio, entre outras, conforme sugerido ao longo dos diferentes anos de escolaridade, para garantir a diversidade proposta pela BNCC.

No Brasil, historicamente, o ensino de redação escolar privilegiou apenas as tipologias textuais, como narração, descrição e dissertação, mas agora está gradualmente se abrindo para uma variedade de gêneros do discurso. No entanto, surge a questão de como preparar os professores para desenvolver instrumentos avaliativos adequados que orientem os alunos nesse cenário de diversidade de gêneros (Cardozo, 2022).

Diante disso, cabe-nos indagar: Quais estratégias podem ser adotadas para orientar os alunos no aprimoramento de produções em mídias diversas, como edição de vídeo e áudio? Como os professores devem avaliar e atribuir notas a esses diferentes tipos de produção? Como podem mensurar a evolução dos alunos nesse processo?

A recente valorização do texto como objeto central de ensino e de aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa demanda diversas estratégias tanto de produção quanto de avaliação. Essa preocupação reflete-se no foco da BNCC, que coloca o texto como

unidade de trabalho e enfatiza as perspectivas enunciativo-discursivas, relacionando os textos aos seus contextos de produção e desenvolvendo habilidades para o uso significativo da linguagem em diferentes mídias e semioses (Cardozo, 2022).

Além disso, é crucial repensar como a escola encara o aluno que escreve. Como anteriormente mencionado, Geraldi (2006) destacou que, muitas vezes, os educandos são vistos como meros reprodutores do que a escola ensina, anulando sua individualidade e transformando-os em “alunos-função”. Portanto, é essencial promover uma abordagem que valorize a autoria e a expressão individual desses, indo além da simples reprodução do que foi ensinado.

Para ilustrar a diferença entre o aluno que apenas reproduz o esperado pela escola e o que demonstra autoria em seu texto, Geraldi (2006) apresenta dois exemplos. Nesses textos, lê-se o seguinte:

Texto 1

A casa é bonita. /A casa é do menino. /A casa é do pai. /A casa tem uma sala./A casa é amarela (Geraldi, 2006, p. 129).

Texto 2

Era uma vez umpionho queroia ocabelo dai um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí passou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritado todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho (Geraldi, 2006, p. 129).

O Texto 1 é típico do aluno “função”, seguindo estritamente regras gramaticais sem expressar originalidade ou motivação. Já o Texto 2, embora desorganizado, revela elementos de autoria, com uma narrativa e tentativa de expressão própria. No entanto, ainda não atende aos padrões da escola.

Nesse sentido, assumir-se como locutor implica ter algo a dizer, razões para dizer e estratégias para comunicar. Isso torna o texto objeto de ensino, construído em um contexto social e discursivo. Além disso, a dimensão discursiva envolve a seleção de informações pelo aluno, alinhada a uma orientação argumentativa. Portanto, o professor pode orientar sugerindo alterações, fazendo perguntas ao texto e contextualizando o processo de produção. Ainda, é necessário ir além da tipologia textual e do tema, estudando o gênero do discurso a ser produzido em módulos e etapas dentro de uma sequência didática, considerando a finalidade e o contexto de atuação.

Na avaliação da produção textual em sala de aula, é essencial considerar a participação tanto do educador quanto do educando, delineando suas funções e os objetivos dessa avaliação. Desse modo, para promover a construção da autoria do aluno e seu desenvolvimento como

locutor, alguns pontos precisam ser definidos e desenvolvidos no processo de avaliação do texto.

Inicialmente, é fundamental que o professor demonstre interesse no conteúdo do texto produzido pelo aluno e saiba como abordá-lo de forma a motivá-lo a escrever conforme seus propósitos discursivos. Isso requer a criação de instrumentos de avaliação adequados para o contexto escolar. Eliana Donaio Ruiz (2010), em sua pesquisa de doutorado, examina diferentes tipos de intervenções dos professores nos textos dos alunos. Nessa obra, destaca-se a preferência dos docentes por corrigir mais detalhadamente a primeira versão das redações.

Podemos, então, chegar a um cenário comum: a maioria dos professores não interfere tanto nas reescritas. Isso porque a correção foca principalmente nos problemas do texto, com pouca atenção às suas qualidades. Isso reflete uma abordagem de “caça-erros”, em que o docente destaca as violações linguísticas em relação a um padrão de bom texto. Enquanto isso, a coerência é essencial para a interpretabilidade do texto pelos usuários (Ruiz, 2010). Sendo assim, os falantes tendem a agir como se os textos fossem coerentes, sendo o produtor sempre orientado a criar um texto com sentido, enquanto o receptor busca compreender o sentido do texto produzido. Essa dinâmica cria um contrato de cooperação entre os interlocutores, no qual o receptor geralmente dá crédito de coerência ao produtor, preenchendo lacunas e fazendo inferências para compreender o texto.

No entanto, quando um professor corrige uma redação, a abordagem é diferente. Por perceber a redação como um exercício de escrita e considerá-la potencialmente incoerente, ele lê o texto com a expectativa de encontrar falhas, em vez de dar crédito de coerência ao aluno. Dessa forma, ele busca identificar problemas de produção e, ao encontrar algo que considera um erro, corrige-o conforme seu papel de corretor. Apesar disso, raramente se observa o uso de expressões positivas, como “bom” ou “muito bem”, para reforçar aspectos positivos da escrita (Ruiz, 2010).

Conforme avaliado por Ruiz (2010), os dados revelam que a intervenção do professor em um texto é uma camada sobreposta ao texto original do aluno, ocorrendo no mesmo espaço físico, ou seja, na folha de papel já preenchida por esse. Essa sobreposição pode ocorrer no corpo do texto, na margem ou após. Assim, diferentes estratégias de correção, como traços, sinais, abreviaturas e comentários, são utilizadas pelos educadores, seguindo três grandes tendências: indicativa, resolutive e classificatória.

Além disso, a maioria dos professores emprega a correção indicativa ou resolutive, sendo a classificatória menos comum. Nas redações analisadas no trabalho de Ruiz (2010), por

exemplo, a correção resolutiva foi menos observada, enquanto as correções indicativa e classificatória tiveram incidências semelhantes.

A correção indicativa, conforme descrita pela autora (Ruiz, 2010), envolve marcar na margem do texto os erros ou partes pouco claras, com poucas alterações no próprio texto. Essa forma de correção é amplamente utilizada pelos professores, sendo frequente tanto na margem quanto no corpo da redação. Estratégias indicativas incluem circundar ou sublinhar palavras problemáticas no texto, ou traçar sinais e expressões breves próximas ao erro. Desse modo, podemos acrescentar que essa correção tem como objetivo simplesmente apontar os problemas sem alterar o texto, indicando onde as correções devem ser feitas pelo aluno. É o método mais comum de correção utilizado pelos professores, seja como única abordagem, seja como complementar a outras formas de intervenção.

O segundo tipo de intervenção escrita mencionado pela autora é a correção resolutiva, que envolve corrigir todos os erros, reescrevendo partes do texto (Ruiz, 2010). Esse método implica em uma interpretação das intenções do aluno e uma delicada operação de separar o que é aceitável no texto original. Assim, notou-se que a correção resolutiva foi o menos utilizado no conjunto de redações analisadas, e geralmente é realizada no corpo do texto, com variação na forma de intervenção, incluindo adição, substituição, deslocamento e supressão de partes do texto (Ruiz, 2010).

Essas estratégias refletem as operações típicas de reformulação textual realizadas pelos escritores ao reescreverem seus próprios textos. Isso porque a maioria das correções resolutivas inclui indicações adicionais para reforçar as mudanças sugeridas, às vezes realizadas no próprio texto e outras vezes no espaço após o texto original. Essas correções apontam para as operações de reformulação textual (adição, substituição, deslocamento e supressão), orientando o aluno sobre onde realizar as mudanças necessárias em seu texto (Ruiz, 2010).

A terceira estratégia de correção de redação, chamada correção classificatória, envolve a identificação não ambígua dos erros por meio de uma classificação (Ruiz, 2010). Nela, o professor sugere modificações em alguns casos, mas geralmente orienta o aluno a corrigir o erro por conta própria. A correção classificatória utiliza um conjunto de símbolos, como letras ou abreviações, conhecidos dos alunos, para classificar o tipo de problema encontrado. Esses símbolos variam entre os professores e geralmente representam termos metalinguísticos referentes à natureza do erro (Ruiz, 2010). Além das letras, outros sinais também são utilizados, o que faz com que a presença da correção indicativa junto com a classificatória reforce o processo de correção. No entanto, a interpretação dos símbolos pode apresentar dificuldades, levantando questões sobre a clareza da identificação dos erros (Ruiz, 2010).

Além das três categorias de correção descritas acima, a autora também observou uma outra forma de intervenção, que chamou de correção textual-interativa. Essa forma envolve comentários mais longos, geralmente escritos após o texto, em bilhetes que se assemelham a cartas devido à sua extensão e estrutura. Esses bilhetes têm duas funções principais: discutir a revisão do aluno ou discutir a própria tarefa de correção do professor. Eles surgem quando outras formas de correção não são suficientes, principalmente no espaço após o texto, chamado de “pós-texto” (Ruiz, 2010).

Tais bilhetes refletem uma troca de turnos na interação entre aluno e professor, ocorrendo após a produção do texto do aluno. Eles podem elogiar o trabalho ou cobrar melhorias, revelando uma relação afetiva entre os envolvidos. Sendo assim, essa troca de bilhetes reflete um diálogo intenso entre aluno e professor sobre a revisão do texto. Além disso, quando os bilhetes cobram melhorias não realizadas pelo discente, assumem uma forma mais negativa (Ruiz, 2010).

Ademais, no processo de interação entre professor e aluno, uma avaliação textual voltada para a construção da autoria é fundamental. De acordo com Guerra (2006), é nesse contexto que o aluno pode recuperar seu papel no aprimoramento do texto, desenvolvendo autoria e autoridade na avaliação. Então, a gestão da construção de critérios avaliativos e o feedback são aspectos essenciais desse processo, como aponta Suassuna (2017).

Além do mais, uma abordagem formativa da avaliação também requer uma reflexão sobre como o erro é concebido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Suassuna (2017) ressalta que o erro pode ter uma dimensão positiva, oferecendo oportunidades para rever escolhas e seus efeitos de sentido. Assim, para utilizar o erro de forma construtiva, é crucial estabelecer um intervalo temporal entre a escrita e sua avaliação, permitindo uma revisão mais ponderada. Além disso, a inclusão de um terceiro olhar, como o de um colega de turma, pode enriquecer o processo de aprimoramento do texto. Nesse contexto, orientar os alunos na construção de um portfólio é fundamental. O portfólio, por exemplo, que armazena diferentes versões do texto, é um instrumento valioso para documentar a evolução individual de cada aluno no aprimoramento de sua escrita, sendo essencial para uma avaliação formativa eficaz, conforme proposto por Guerra (2006).

Ainda acerca dessa abordagem, podemos mencionar que Antunes (2003) destaca que, no âmbito da prática escolar, a avaliação do texto muitas vezes sobrecarrega o professor, relegando ao aluno o papel passivo de ser avaliado. No entanto, ela ressalta a importância da avaliação simultânea ao processo de escrita, onde a reflexão e a busca pela melhor expressão ocorrem durante a produção do texto, visando à melhoria da escrita, não apenas à nota.

Nesse cenário, uma avaliação textual voltada para a autoria requer uma compreensão do que significa “escrever bem”. Segundo Antunes (2003), isso implica adaptar a escrita às condições sociais e culturais de cada contexto comunicativo. Desse modo, a avaliação deve ser um processo cooperativo entre aluno e professor, com implicações significativas para ambos e para a instituição de ensino. Para o professor, os critérios de avaliação devem enfocar uma abordagem abrangente, equilibrada e significativa (Antunes, 2003). Já para o aluno, os critérios de avaliação devem promover a autonomia na autoavaliação, a sensibilidade às variedades linguísticas e a compreensão dos gêneros do discurso.

Ademais, a escola deve priorizar a escrita como centro das atividades em sala de aula, evitando abordagens meramente teóricas e expositivas (Antunes, 2003). É fundamental também dedicar tempo à formação continuada do professor e manter um número adequado de alunos por sala para garantir um atendimento de qualidade e práticas que incentivem o desenvolvimento da habilidade de escrita.

Nesse ínterim, a avaliação textual com ênfase na autoria deve considerar a promoção de experiências de aprendizagem que desenvolvam conteúdos relacionados à construção do aluno como indivíduo no mundo. Estes conteúdos atitudinais, segundo Zabala (1998), frequentemente negligenciados, são essenciais para o desenvolvimento integral do estudante. Assim, enquanto a escola tende a priorizar conteúdos conceituais e procedimentais, os conteúdos atitudinais, que envolvem o posicionamento do educando em relação ao conhecimento, muitas vezes são deixados de lado.

Tal discussão leva-nos a pensar que uma avaliação que foca apenas em aspectos conceituais e factuais tende a ser sancionadora e classificatória, deixando de lado a avaliação da posição ideológica do aluno. Isso resulta na ausência de instrumentos para avaliar a postura do estudante diante dos conteúdos abordados. Para superar essa limitação, é necessário promover conteúdos adaptados às necessidades e realidades do corpo discente, aproveitando os conflitos e desafios do ambiente escolar e social para proporcionar experiências que estimulem a construção do ponto de vista e posicionamento do sujeito no mundo. Dessa forma, é possível promover a formação de um sujeito ativo e crítico, indo além da posição passiva do aluno-função, que apenas segue as imposições da escola, para se tornar um aluno-escriptor-sujeito, capaz de expressar sua própria voz e perspectiva no mundo.

Levando a discussão para outro enfoque, podemos mencionar que a BNCC destaca as dimensões inter-relacionadas que permeiam as práticas de produção e reflexão sobre textos, abordando aspectos como condições de produção, diálogo entre textos, temática, construção textual, aspectos gramaticais e estratégias de produção (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a metodologia para trabalhar as dimensões textuais desse documento norteador deve ser cuidadosamente gerenciada pelo professor, visando a construção da autoria do aluno e o aprimoramento do texto. É crucial, portanto, refletir sobre como organizar e conduzir as atividades em sala de aula de forma eficiente, evitando sobrecarregar os alunos com excesso de conteúdo em pouco tempo (Brasil, 2018). Também pode ser mencionado que a BNCC destaca a importância do desenvolvimento de estratégias de produção textual, mas não oferece orientações claras sobre como o docente pode mediar essas ações para promover a construção de autoria (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a sequência didática (SD) proposta por Dolz, Novarrez e Scheneuwly (2004), surge como uma possibilidade de trabalho. Tal abordagem envolve um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero do discurso específico, desde a leitura e o conhecimento do gênero até a produção do mesmo. Assim, a SD permite ao professor adaptar o trabalho de acordo com as necessidades dos alunos e reunir os conteúdos estudados em uma “lista das constatações”, que servirá de base para a construção de descritores avaliativos. Esses descritores, por sua vez, orientarão o processo de aprimoramento do texto.

Para garantir uma progressão de conhecimento alinhada com a BNCC, a sequência didática oferece uma alternativa viável. Por meio do uso desse instrumento, o professor pode criar um sistema coerente e eficaz de avaliação, abrangendo desde avaliações diagnósticas até avaliações formativas e somativas ao longo das etapas da SD. Isso permite uma avaliação abrangente e contínua do progresso dos alunos na construção de autoria e no aprimoramento de seus textos (Brasil, 2018).

Podemos mencionar, também, que o uso da sequência didática se alinha com as diretrizes da BNCC no que diz respeito ao ensino dos gêneros do discurso, mobilizando conhecimentos sobre textos, língua e diferentes linguagens para desenvolver habilidades de leitura, produção e tratamento de linguagens. Isso porque, por meio da sequência didática, um gênero específico é explorado em um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos e o professor estudam e analisam exemplos desse gênero em diversas formas de expressão, como oral, escrita, som e imagem (Brasil, 2018).

Nesse sentido, podemos afirmar que a produção textual na sequência didática é precedida por atividades de leitura, e os alunos são incentivados a produzir textos para situações de comunicação reais, indo ao encontro da participação em diferentes esferas de atividades humanas proposta pela BNCC (Brasil, 2018). Além disso, a ordem dos conteúdos dos módulos é guiada pela avaliação diagnóstica feita na primeira versão da produção do gênero estudado,

permitindo adaptações e ressignificações da sequência didática para atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Finalmente, considerando o processo avaliativo centrado na construção da autoria, propõe-se um sistema avaliativo que integre a sequência didática, os descritores avaliativos, o processo de aprimoramento do texto e as dimensões textuais. Esse sistema deve ser cíclico, com foco no desenvolvimento da autoria do aluno, reconhecendo a língua como um espaço de interação entre sujeitos e atores sociais (Brasil, 2018).

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são abordados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, será explanada a sua caracterização e uma contextualização acerca da abordagem geral da pesquisa, delineando o seu escopo e os objetivos. Em seguida, serão discutidos os materiais envolvidos, bem como os critérios de seleção adotados. Desse modo, esta seção visa fornecer uma compreensão abrangente do encaminhamento metodológico adotado, estabelecendo as bases para coleta, análise e interpretação dos dados ao longo do presente estudo. Além disso, apresentaremos a metodologia utilizada para analisar as propostas didáticas do ecossistema *Escolas na Rede*, verificando a forma como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação dialogam com o ensino de produção textual na sala de aula.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Caracterizamos a pesquisa, com base em Gil (2002) e Paiva (2019), como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, de objetivo descritivo-exploratório e de procedimento documental. Ela é de abordagem qualitativa porque permite uma compreensão profunda e detalhada do fenômeno estudado, possibilitando a análise de aspectos subjetivos e contextuais; e é de natureza aplicada porque tem objetivo minimizar problemas práticos e fornecer contribuições diretas para a prática profissional ou social, através da proposição de intervenções ou melhorias baseadas nos achados, alinhando-se com a necessidade de aplicabilidade e relevância prática (Gil, 2002).

Além disso, ela tem como objetivo descritivo-exploratório, já que visa tanto descrever as características do fenômeno em estudo quanto explorar novas perspectivas no processo de análise de dados. E, também, é de procedimento documental porque tem como base sólida as informações previamente documentadas. Dessa forma, a pesquisa estruturada com base nesses parâmetros proporciona uma investigação robusta, capaz de gerar conhecimentos significativos e aplicáveis, contribuindo para a compreensão das propostas didáticas de produção textual que utilizam as Tdic do ecossistema *Escolas na Rede*.

3.2 DEFINIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa são os planos de aula focados no ensino de produção textual disponíveis no Portal *Escolas na Rede*, sendo estes documentos de domínio público. Desse modo, a seleção desses planos foi realizada por meio de uma amostragem intencional, garantindo assim uma compreensão abrangente do ensino de produção textual no contexto do referido portal. Assim, optamos por focar em planos que tratem do ensino de produção textual no ensino médio, devido à importância dessa etapa educacional no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

A seleção dessa coleta de dados consistiu como estratégia principal na busca pela análise dos planos de aula disponíveis no portal com foco nos objetivos e nas atividades propostas nesses planos voltados para o ensino de produção textual. Essa análise nos permitirá examinar os objetivos educacionais dos planos, assim como as atividades propostas para alcançar esses objetivos. Dessa forma, pudemos compreender a abordagem de ensino textual adotada, identificar as estratégias de ensino utilizadas e avaliar a adequação dessas práticas para promover o desenvolvimento da habilidade de produção textual entre os estudantes do Ensino Médio.

Para chegar aos dados coletados, foram selecionados os planos que estivessem situados no âmbito do Ensino Médio e que tivessem relação com o ensino de Língua Portuguesa. Primeiro, houve uma busca pelo termo “Plano de aula”. Como foram muitos achados – 1.639 páginas de resultados –, utilizou-se os descritores “Ensino Médio” e “língua portuguesa”. Assim, ao passar título por título dos planos de aula resultantes, mantivemos somente os que estavam associados ao ensino de produção de textos e que fossem direcionados ao Ensino Médio (visto que, muitos planos voltados para o Ensino Fundamental eram encontrados no descritor “Ensino Médio”). Foram desconsiderados, também, planos que não tinham atividades previstas. Então, optou-se por observar os planos que contemplassem os objetivos e as atividades previstas e que estivessem voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o que levou a selecionarmos os onze primeiros achados.

Ademais, a análise dos dados coletados foi realizada via utilização de técnicas de análise de conteúdo, permitindo-se a identificação de padrões, temas e tendências emergentes nos referidos planos de aula. Por conseguinte, a convergência dos dados de diferentes planos contribuirá para a validade e confiabilidade dos resultados. Vale destacar, ainda, que o Portal *Escolas na Rede* é um ecossistema digital, já que, para Hein *et al.* (2020), trata-se de um ambiente digital no qual diferentes participantes interagem por meio de uma plataforma digital.

Esses participantes são, geralmente, consumidores, fornecedores de serviços, empresas, entre outros. Nesse ínterim, podemos afirmar que essa plataforma, por ser um ecossistema digital, atua como facilitadora dessas interações sociais, o que permite que os diversos atores, nesse caso, professores, se conectem e realizem trocas de informações ou colaborem, de alguma forma, com o conhecimento do outro.

Desse modo, podemos situar que essa plataforma estudada oferece alguns recursos educacionais digitais para que tenha essa troca entre professores, como objetos de aprendizagem, roteiros de estudos, planos de aula, cursos, ferramentas para criar, games, infográficos, vídeos, documento em PDF, sites e outros materiais destinados à estimular a aprendizagem.

Podemos, ainda, destacar que tal iniciativa é promovida pela Seec/RN, com o intuito de ampliar a utilização das Tdic, no que diz respeito ao planejamento docente, à prática pedagógica em sala de aula e além dela. Trata-se de uma ferramenta que busca dar suporte aos estudantes no reforço escolar, pois também pode ser utilizada pelo aluno que, de forma independente, pode estudar por meio dela. É importante ressaltar, nesse sentido, que todo o acervo disponibilizado é público e gratuito, ou seja, quem posta seu plano de aula nela, disponibiliza-o para o domínio público.

Metodologicamente, para que um professor possa contribuir com a criação e com o compartilhamento de planos ou atividade, é necessário realizar um cadastro. Esse cadastro não está restrito aos docentes servidores do estado, visto que qualquer interessado, independente do vínculo institucional, pode se cadastrar disponibilizar materiais oferecidos pela plataforma.

A Figura 1 apresenta uma ideia do *layout* do referido portal:

Figura 1: Layout do site – página inicial

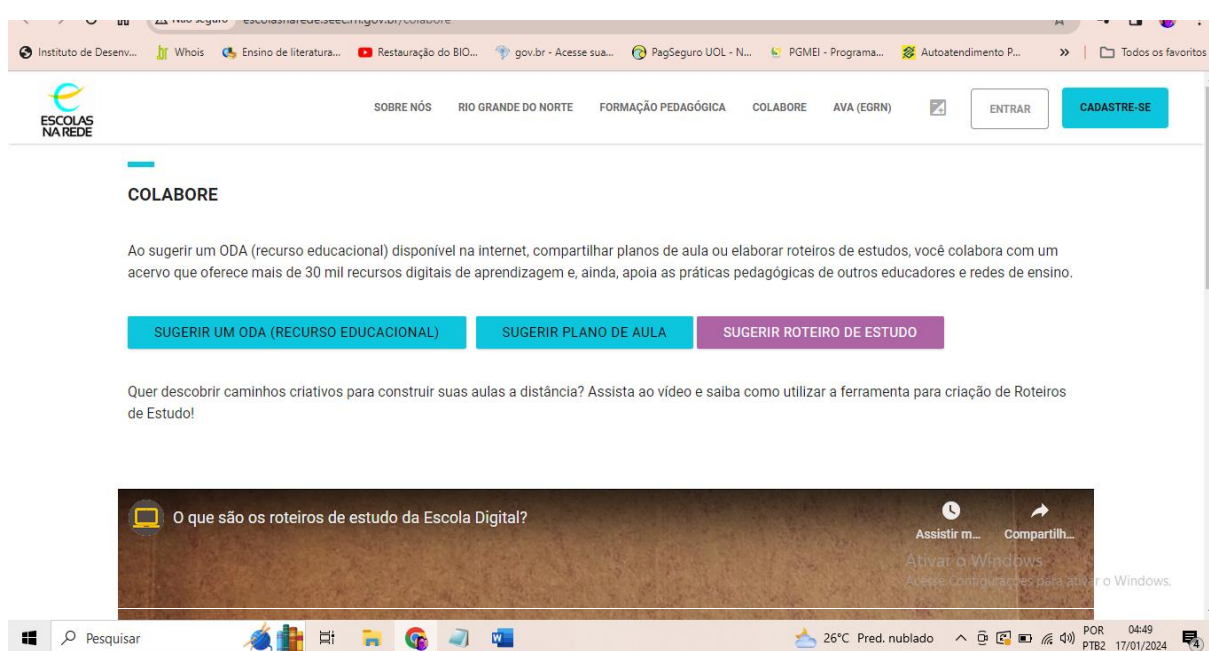


Fonte: Captura de tela realizada pela autora

Na parte superior do portal, os usuários encontram as seguintes seções disponíveis para navegação: “SOBRE NÓS”, que oferece informações sobre a plataforma e seus objetivos; “RIO GRANDE DO NORTE”, fornecendo conteúdo específico relacionado ao estado; “FORMAÇÃO PEDAGÓGICA”, dedicada a recursos e suporte para o profissional; “COLABORE”, reservado à participação por meio da contribuição dos usuários; e “AVA (EGRN)”, um espaço destinado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem voltado para a Educação a Distância (EAD) no contexto educacional.

Este estudo foca na análise dos planos de aula que são inseridos na seção “COLABORE”. Desse modo, o objetivo deste capítulo é direcionar a atenção de maneira específica para essa área, buscando compreender, minuciosamente, como o conteúdo é disponibilizado e observar os objetivos e os recursos que já estão disponíveis.

Figura 2: Recorte de funções do site



Fonte: Captura de tela realizada pela autora

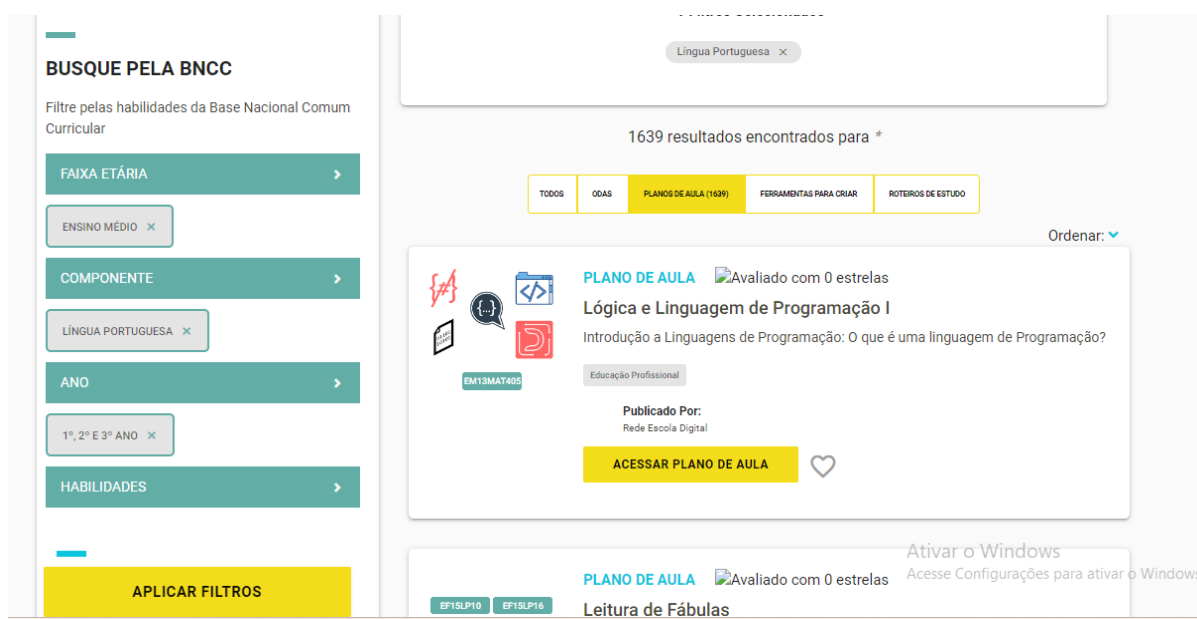
Conforme pode ser observado na figura 2, na seção “Colabore”, são disponibilizadas três abas distintas, sendo que cada uma delas é destinada a um material específico de contribuição. A primeira delas é a aba “Sugerir um ODA (Objeto Digital de Aprendizagem)”. Nesse espaço, os colaboradores podem propor a criação de recursos digitais voltados para o processo de aprendizagem. Isso abrange desde aplicativos educacionais até vídeos instrutivos e jogos interativos, todos concebidos visando o entendimento dos conteúdos. A segunda aba é denominada “Sugerir um Plano de Aula”. Nessa seção, os professores podem oferecer sugestões

para planos de aula em diversos componentes curriculares e níveis de ensino.

A terceira aba é “Sugerir Roteiro de Estudo”. Aqui, os usuários têm a possibilidade de contribuir com ideias para roteiros de estudo. Essa seção é justamente um espaço em que o colaborador pode deixar recomendações de materiais de leitura, exercícios e outras estratégias que auxiliem os estudantes autônomos. Vale destacar que o escopo deste estudo, conforme já mencionado, incida sobre a aba “Sugerir um Plano de Aula”, e estes devem ter ênfase nos elaborados para o ensino de produção textual no componente curricular de Língua Portuguesa, especialmente voltados para o nível de Ensino Médio.

Ainda no que se refere à Figura 1, na parte inferior da imagem encontramos a seção “Navegue pelo Nosso Acervo”, que engloba uma variedade de recursos educacionais, incluindo “Objetos de Aprendizagem”, “Roteiros de Estudo”, “Planos de Aula”, “Cursos” e “Ferramentas para Criar”. Ao utilizar a barra de pesquisa dedicada ao tópico “Planos de Aula”, os usuários têm acesso a 1639 planos de aula, quando são aplicados os filtros “Ensino Médio” e “Língua Portuguesa” nas três séries.

Figura 3: Item Busque pela BNCC



Fonte: Captura de tela realizada pela autora

É importante informar que, no portal, não é permitida a separação do Ensino Médio em séries, o que demandou a pesquisa das três séries correspondentes a esse nível de ensino. Dessa forma, os planos de aulas disponibilizados abrangem distintos componentes essenciais, incluindo a descrição, as habilidades da BNCC, os objetivos do plano, como se dará o desenvolvimento – no qual o professor delineia de maneira sequencial os procedimentos a

serem seguidos, detalhando igualmente as atividades propostas. Ao final, caso ache necessário, incorpora-se a avaliação, especificando os critérios que devem ser utilizados para mensurar o alcance dos objetivos. Além disso, há, também, o espaço para os recursos utilizados, identificando as ferramentas e materiais didáticos que podem ser utilizados. Nas figuras 4 e 5, por exemplo, pode-se notar a estratégia de mobilizar o *facebook*.

Figura 4: O *facebook* como recurso de aprendizagem

1 Descrição » 2 Objetivos » 3 Desenvolvimento » 4 Avaliação » 5 Ods Utilizados » 6 Outros Materiais » 7 URL's Externas

Rede Escola Digital

Abordando os gêneros textuais a partir de postagens do Facebook

FILTROS

2ª Série EM 3ª Série EM
1ª Série EM Vídeo
Língua Portuguesa

Licenças de Uso

Creative Commons: Atribuição-
NãoComercial-SemDerivados (CC BY-
NC-ND)

Conectividade

Offline (download)

Acessibilidade

Descrição:

Compreensão dos gêneros textuais a partir da postagem de Facebook, suas características principais como: o compartilhamento rápido de informações, é um gênero escrito, pode conter narração, injunção, exposição, argumentação ou outros tipos textuais, expressa opiniões, relatos, desabafos, compartilha notícias, realiza divulgações, faz perguntas, citações de frases, observações, etc. Análise de uma diversidade de gêneros textuais que não se encontram apenas nos exemplos tradicionais dados na escola, mas também em suas atividades do dia a dia, especificamente os que são utilizados no Facebook, suas funções, suas características próprias, os termos da escrita.

rede sociais facebook gênero textuais

HABILIDADES DA BNCC

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Fonte: Captura de tela realizada pela autora

Figura 5: O *facebook* como recurso de aprendizagem 2

1 Descrição » 2 Objetivos » 3 Desenvolvimento » 4 Avaliação » 5 Ods Utilizados » 6 Outros Materiais » 7 URL's Externas

Rede Escola Digital

Abordando os gêneros textuais a partir de postagens do Facebook

FILTROS

2ª Série EM 3ª Série EM
1ª Série EM Vídeo
Língua Portuguesa

Licenças de Uso

Creative Commons: Atribuição-
NãoComercial-SemDerivados (CC BY-
NC-ND)

Conectividade

Offline (download)

Acessibilidade

Descrição:

Compreensão dos gêneros textuais a partir da postagem de Facebook, suas características principais como: o compartilhamento rápido de informações, é um gênero escrito, pode conter narração, injunção, exposição, argumentação ou outros tipos textuais, expressa opiniões, relatos, desabafos, compartilha notícias, realiza divulgações, faz perguntas, citações de frases, observações, etc. Análise de uma diversidade de gêneros textuais que não se encontram apenas nos exemplos tradicionais dados na escola, mas também em suas atividades do dia a dia, especificamente os que são utilizados no Facebook, suas funções, suas características próprias, os termos da escrita.

rede sociais facebook gênero textuais

HABILIDADES DA BNCC

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Fonte: Captura de tela realizada pela autora

Por fim, o plano também traz links que proporcionam encontrar referências para recursos adicionais. Essa estrutura de plano bastante abrangente visa fornecer todo o “passo a passo” para a condução da aula, alinhada aos objetivos educacionais.

3.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE DEFINIÇÃO DO CORPUS

Considerando o que foi exposto nas subseções anteriores deste capítulo metodológico, é preciso pontuar que direcionaremos nosso foco de análise para uma descrição detalhada dos planos de aula disponíveis no referido portal educacional. Ademais, devido à impossibilidade de separar as três séries de ensino nos filtros de busca, nosso enfoque recairá sobre os planos concebidos para todo o Ensino Médio.

Ao iniciar a coleta dos planos de aula, nos deparamos com alguns desafios que impactaram o levantamento dos dados. O primeiro obstáculo surgiu em decorrência do fato de muitos dos planos disponíveis estarem vinculados ao perfil do portal *Nova Escola* – reconhecido por sua atuação na criação de materiais educacionais como planos de aula, artigos e vídeos, abrangendo diversas áreas do currículo escolar. No entanto, devido ao nosso propósito de analisar planos desenvolvidos por professores apenas em exercício, optamos por não utilizar os planos do *Nova Escola*.

O segundo problema enfrentado foi a presença de planos destinados ao Ensino Fundamental (mesmo após a aplicação do filtro para o Ensino Médio, como mencionado na subseção 3.2). Suspeitamos que isso possa ter ocorrido por causa de alguma confusão dos professores ao anexar os planos, desconsiderando os filtros disponíveis. Portanto, também desconsideramos tais planos.

O terceiro desafio enfrentado foi que, por não haver uma área específica de produção textual, os planos estavam todos contidos na área “Língua Portuguesa”, que continha um volume considerável desses documentos disponíveis no portal. Foi necessário, portanto, realizar um inventário pessoal para evitar a necessidade de retornar ao portal repetidamente e imergir novamente em um grande número de planos.

Por fim, o quarto desafio foi a constatação de que nem todos os planos disponíveis ofereciam atividades práticas voltadas especificamente para a escrita. Considerando que o nosso foco de análise abrange as atividades propostas, foi necessário descartar esses planos que não contemplavam atividades.

Assim, além dos problemas anteriormente mencionados, essa limitação na variedade de atividades disponíveis para análise foi mais um fator a ser levado em consideração na escolha dos onze planos que compuseram *corpus* da pesquisa, esse número possibilitou uma análise abrangente dos objetivos e das atividades propostas. A seleção levou em consideração os apontamentos referentes aos planos desconsiderados, como a exclusão daqueles que são

fornecidos diretamente pelo portal *Nova Escola*, a identificação de planos inadequados ao Ensino Médio e a necessidade de evitar a sobrecarga de informações, devido ao volume significativo desses documentos disponíveis.

Com base no inventário pessoal dos planos de aula, evidencia-se uma diversidade na escolha das tipologias e gêneros que visam o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes. Nesse sentido, o quadro 1 apresenta o agrupamento de acordo com as tipologias textuais predominantes.

Quadro 1: Tipologia dos planos de aula

Tipologia	Planos	Número de planos
Expositivo	Texto e intertextualidade na escrita em sala de aula; Gênero discursivo "memes";	2
Argumentativo	Abordando os gêneros discursivos a partir de postagens do Facebook; Produção escrita - gênero discursivo: notícia; Artigo de opinião: aulas remotas em tempos de pandemia; Produção Textual: O valor da Educação como objeto de transformação social; Projeto de Leitura e escrita: Intolerância – Antissemitismo;	5
Narrativo	Criação de pequenas História em Quadrinhos com base em Literatura Brasileira; Fotos em Quadrinhos;	2
Não se enquadra	Ler entender e produzir: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita.	1

Fonte: Elaborado pela autora.

No Ensino Médio, a ênfase na argumentação reflete a necessidade de preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade e no mundo acadêmico. Assim, a habilidade de construir e defender argumentos de forma coerente e persuasiva é fundamental nas mais diversas esferas comunicativas. Essa priorização da argumentação é evidente nos planos de aula, nos quais se observa uma forte presença de atividades voltadas para a produção e análise de textos argumentativos, como artigos de opinião e ensaios. Finalmente, após a aplicação do filtro por componente curricular e seleção dos planos de aula voltados para o ensino médio, o *corpus* da pesquisa está delineado.

4 ANÁLISE DE PLANOS DE AULA DO ECOSISTEMA *ESCOLAS NA REDE*

Este capítulo é dedicado à análise de dados da pesquisa. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo *analisar as propostas didáticas do ecossistema Escolas na Rede, verificando a forma como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação dialogam com o ensino de produção textual na sala de aula*. Diante disso, temos como *corpus* de análise onze planos do ecossistema *Escolas na Rede*. Assim, neste capítulo é dividido em dois tópicos de análise: “Critérios de avaliação” e “Dos objetivos e das propostas de atividades”.

4.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Como evidenciado no capítulo destinado à teoria consultada, a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, marcou uma importante transição no ensino de Língua Portuguesa, ao ir além das práticas embasadas no estruturalismo. Esses parâmetros, agora substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representam um marco na reflexão sobre o ensino de leitura e escrita nas escolas.

Nesse contexto de explanações, podemos mencionar que a BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, propõe uma abordagem que valoriza os gêneros do discurso como instrumento central de reflexão, questionando uma visão de língua desvinculada da prática e adotando uma perspectiva interacionista, na qual a linguagem é compreendida como uma atividade social e culturalmente situada. Essa mudança paradigmática promovida pela BNCC oferece um novo horizonte para o ensino de língua materna, sobretudo no que diz respeito à produção textual, pois enfatiza a importância da prática contextualizada e significativa na formação dos estudantes.

Nesse íterim, interagir por meio da linguagem implica em participar de uma atividade discursiva, que consiste em comunicar algo a alguém, utilizando uma determinada abordagem, em um contexto histórico específico e sob circunstâncias particulares de diálogo. Essa interação envolve não apenas a oralidade, mas também a escrita, que desempenha um papel significativo nesse processo.

É importante reforçar então que, para que ocorra verdadeiramente uma relação dialógica na interação verbal, é crucial que qualquer forma de expressão linguística (escrita, oral ou semiótica) seja inserida na esfera do discurso, isto é, que se transforme em enunciado, e que o indivíduo adote uma posição social (Faraco, 2009).

Diante disso, no âmbito da prática da produção em sala de aula, surge a questão sobre como os gêneros do discurso, ao serem introduzidos nesse contexto, podem adquirir características mais específicas, alinhadas com os padrões escolares, conforme destacado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004). Isso pode, em certa medida, comprometer o aspecto sócio-interacional original desses gêneros.

No entanto, mesmo diante desse cenário, é viável implementar atividades que capacitem os alunos a desenvolver habilidades tanto de interpretação quanto de produção de enunciados, orais e escritos, que estejam em sintonia com as demandas sociais da sociedade contemporânea. Ademais, um dos aspectos essenciais na elaboração desses enunciados é a busca pela verossimilhança com a realidade, considerando-se, também, os gêneros do discurso com os quais os cidadãos em formação serão confrontados ao longo de suas vidas. Para isso, é fundamental que os comandos de produção indiquem claramente o contexto temporal e espacial da escrita, sua finalidade, o público-alvo e a promoção de diferentes vozes que contribuam para a construção do sujeito como um ser histórico e socialmente situado.

Em consonância com as ideias de Cavalcante (2012), entendemos que um texto não alcança a sociedade meramente por meio de sua composição e estrutura, mas por intermédio de enunciados concretos e vivenciados no cotidiano. Isso porque, tanto na posição de produtor quanto de receptor da mensagem em uma comunidade discursiva viva, a assimilação dos gêneros do discurso ocorre de maneira intrínseca à participação nesse contexto comunicativo, envolvendo todos os seus membros. Portanto, compreendemos a escrita com significado como aquela que está enraizada em um contexto comunicativo, englobando a participação social, além da busca pela verossimilhança e por um direcionamento claro e preciso, que considere situações efetivas de uso da linguagem.

Por isso, com base em toda a teoria estudada sobre o que se entende como ensino significativo do texto, apresentaremos três categorias que consideramos fundamentais ao ensino do texto que serão utilizadas para analisar o corpus. Essas categorias são apresentadas na figura 6.

Figura 6: Categorias associadas ao ensino de gêneros do discurso



Fonte: Elaboração própria

O contexto comunicativo, a participação social e o direcionamento claro e preciso, conforme mencionado anteriormente, são características que precisam ser considerados se levarmos em conta o ensino de produção textual em relação à elaboração de um projeto de dizer que englobe uma escrita com significado. Desse modo, quando falamos em significado, estamos nos referindo à consideração de questões reais da língua(gem) associadas a práticas efetivas de uso da linguagem.

4.2 DOS OBJETIVOS E DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Com base nos conceitos e nas perspectivas discutidos até o momento, iniciaremos a análise dos dados coletados. A análise será conduzida com o intuito de compreender mais profundamente as relações entre os elementos textuais, os contextos comunicativos e as dinâmicas de participação social, conforme delineado pelas teorias, especialmente aquelas propostas por Cavalcante (2012).

Sendo assim, a proposta do anexo “A”, intitulada “abordando os gêneros discursivos a partir de postagens do *Facebook*”, visa oferecer uma compreensão dos gêneros do discurso através da análise das publicações. Esse plano de aula destaca as características principais desse gênero, tais como o compartilhamento rápido de informações, sua natureza predominantemente escrita e a variedade de tipos textuais que podem ser encontrados nessas postagens, incluindo narração, injunção, exposição e argumentação. Além disso, o referido plano reconhece que as postagens no *facebook* servem como veículo para a expressão de opiniões, relatos, desabafos, compartilhamento de notícias, divulgações, perguntas, citações de frases e observações diversas.

É possível observar que, pela escolha dos textos ser justamente advinda de postagens de determinada rede social, essa proposta não se limita aos exemplos tradicionais fornecidos no

ambiente escolar, indo em busca de analisar a diversidade de gêneros do discurso presentes nas atividades cotidianas do aluno. Assim, mesmo o *facebook* não sendo uma rede social em alta, esta proposta pode ser adaptada à rede social que estiver em alta no momento da aplicação. A escolha do texto em si, vinculada à ferramenta que seria mais próxima do cotidiano dos alunos, destacando suas funções, características próprias e os termos específicos da escrita que os definem, já é uma proposta que visa o trabalho com os gêneros do discurso situados em meio a um contexto comunicativo e à participação social efetiva.

Quanto à proposta de atividade apresentada, ela consiste em uma abordagem interdisciplinar que integra o ensino de gêneros do discurso com a análise de um filme e o uso prático das redes sociais, em particular o *facebook*.

A Atividade 1 consiste na exibição do filme "A Rede Social", proporcionando uma compreensão aprofundada da história e dos eventos que levaram à criação do *facebook*. Em seguida, a Atividade 2 promove uma discussão em sala de aula sobre o filme. Após essa discussão, os alunos usarão as redes sociais para compartilhar suas opiniões, destacando cenas significativas e apresentando suas perspectivas pessoais. Cada aluno criará uma postagem-resenha, incluindo uma recomendação do filme, incentivando a reflexão crítica e o diálogo. Dessa forma, a atividade de produção textual não será apenas lida pelo professor e corrigida, posteriormente, para a obtenção de uma nota. O plano contém um objetivo estrutural do texto, um contexto de verossimilhança a partir de um trabalho com o gênero situado no mundo real. Nesse sentido, essa atividade busca promover a interação social dos alunos e a reflexão crítica sobre a produção cinematográfica.

A atividade 3, por sua vez, objetiva ampliar a compreensão dos gêneros do discurso, mostrando aos alunos que estes não estão limitados ao contexto escolar, mas estão presentes em suas atividades diárias, como é o caso dos gêneros encontrados nas redes sociais. Com isso, a análise dos *prints* do *facebook* ajuda os alunos a identificar os diferentes gêneros presentes na plataforma e suas características específicas.

A atividade 4 promove a prática da escrita, ao selecionar e analisar *posts* do *facebook*, incentivando os alunos a transcrevê-los para a norma culta da língua, o que os leva a refletir sobre as adaptações necessárias ao migrar da linguagem informal, aspecto característico de uma significativa parte das publicações das redes sociais, para a linguagem formal. Em resumo, essa proposta de atividade proporciona uma abordagem prática e contextualizada para o ensino de gêneros do discurso, integrando diferentes habilidades linguísticas e promovendo a reflexão sobre a linguagem em diferentes contextos comunicativos.

No plano de aula do anexo “B”, intitulado “GÊNEROS DISCURSIVOS 01”, a proposta de exercício concentra-se na identificação de protótipos de gêneros do discurso como parte fundamental do processo de compreensão textual. Já a proposta de exercício, centrada, exclusivamente, na identificação de modelos de gênero pode ser analisada por sua abordagem potencialmente restritiva. Vale destacar que essa atividade apresenta um link direcionado à resolução de uma atividade online na qual o aluno deve ler os textos e identificar se é, por exemplo, uma carta, um bilhete ou até mesmo uma postagem na internet. Embora seja importante que os alunos desenvolvam habilidades de reconhecimento e classificação dos diferentes tipos de textos, uma ênfase exclusiva nessa atividade pode negligenciar aspectos que tornariam esse reconhecimento mais significativo para a compreensão dos gêneros do discurso.

Há, portanto, algumas lacunas. É importante observar que essa atividade, por exemplo, não envolve a produção textual dos alunos, o que pode limitar ainda mais sua eficácia em promover uma compreensão significativa dos gêneros do discurso. Assim, ao não engajar os alunos na criação de textos, tal proposta pode negligenciar a oportunidade de desenvolver habilidades de expressão e produção que, além das fronteiras físicas do texto, são igualmente importantes no domínio da linguagem.

Nesse ínterim, conforme abordado por Zabala (1998), é comum que a escola privilegie os conteúdos conceituais e procedimentais, enquanto os conteúdos atitudinais, que abarcam o posicionamento do aluno em relação ao conhecimento, frequentemente sejam negligenciados. Não é por acaso que uma avaliação que se concentra exclusivamente nos aspectos conceituais tende a ser punitiva e classificatória, desconsiderando a avaliação da postura ideológica do aluno.

A partir da análise dessas atividades, subjaz a pergunta que leva o título dessa pesquisa “Escrever para quê?”, já que persiste a necessidade de que o aluno compreenda que a atividade de escrever é unicamente de domínio escolar, quando sabemos que, nas interações sociais, estamos a todo momento nos valendo de textos para nos comunicarmos, para interagir em sociedade. Outrossim, essa atividade do plano de aula do anexo “B” desconsidera justamente esse contexto comunicativo, isolando a atividade escolar do texto enquanto participação social e apartando-se de um direcionamento claro e objetivo.

Passando, então aos objetivos e atividade no anexo “C”, intitulado “Produção Escrita - Gênero Discursivo: Notícia”, propõe-se uma abordagem centrada na prática da produção textual, especificamente no gênero notícia. A proposta de atividade, por sua vez, apresenta objetivos claros e alinhados com o desenvolvimento das habilidades dos alunos em relação ao gênero notícia. Os objetivos do plano de aula são: Compreender as características do gênero

notícia e identificar as características do gênero em questão. Por conseguinte, observamos que eles não deixam claro a proposta de atividade e, a princípio, podem nos lembrar uma atividade como a anterior, mas a proposta consiste em produzir uma notícia, já explorando a produção textual, algo que a anterior não fez.

No desenvolvimento da atividade, o professor inicia a aula abordando pontos relevantes sobre o uso e a importância das redes sociais, o que serve para contextualizar os alunos e ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema. Em seguida, os discentes realizam uma leitura – silenciosa e individual – de duas notícias sobre tecnologia retiradas de perfis jornalísticos no *facebook*, selecionadas previamente pelo docente.

É interessante notar que, os exemplos de notícias são retirados de meios jornalísticos digitais, estabelecendo um diálogo com a realidade adolescente, já que esse público consome notícia provenientes das redes. Em seguida, poder-se-ia –, a fim de buscar estabelecer uma comparação e uma inclusão do aluno nas notícias de jornais especializados historicamente em transmitir notícias, – ser sugerida uma comparação entre tipos diferentes de notícias (virtuais e advindas de jornais físicos, por exemplo).

Posteriormente, sugere-se que haja uma discussão em grupo, na qual o professor chama a atenção para o tratamento dado à temática, à linguagem, às imagens e ao formato das notícias. Essa etapa permite aos alunos identificarem o gênero e esclarecerem eventuais dúvidas quanto ao vocabulário utilizado. Seria interessante, entretanto, a fim de aprofundar ainda mais a discussão, uma reflexão em torno da confiabilidade das notícias nas esferas digitais.

Por fim, como atividade de casa, os alunos são orientados a revisar seus rascunhos e produzir as notícias completas. Ou seja, trata-se de uma proposta de atividade de reescrita e de reflexão sobre o que se vai publicar. Na aula seguinte, as notícias são analisadas criteriosamente pela sala e a melhor será selecionada para ser inserida no blog da escola. Mostra-se, dessa forma, um direcionamento a um público alvo.

Não se pode ignorar a importância de considerar um público leitor: o aluno, ao saber que sua produção terá mais leitores que o professor, vislumbra, em sua escrita, uma responsabilidade social, e isso cria um impacto na melhor escolha das palavras, na variação linguística mais adequada ao texto, na observância dos desvios, no segmento do modelo do gênero do discurso. Ou seja, a escrita ganha um significado que vai além da leitura do professor, para que este atribua uma nota, embora isso também seja importante e seja feito.

No anexo “D”, intitulado “Texto e Intertextualidade na Escrita em Sala de Aula”, propõe-se uma reflexão voltada para o desenvolvimento interativo e colaborativo do conhecimento sobre diferentes gêneros, além de enfatizar o reforço da aprendizagem por meio do *feedback*. O

feedback é uma estratégia vital para o aluno-escritor que deseja melhorar a qualidade e a eficácia de seus textos. Ele contribui para a identificação de erros, para o refinamento das ideias e para a clareza e coerência da escrita.

Ademais, no desenvolvimento da atividade, os alunos são convidados a participar ativamente do processo de aprendizagem, inicialmente com a apresentação e a discussão dos conteúdos relacionados à intertextualidade. Esse processo colaborativo permite o compartilhamento de conhecimentos, experiências e perspectivas.

A tarefa de casa proposta, que consiste em trazer para a sala de aula um texto e/ou imagem relevante do conhecimento popular, visa estimular os alunos a explorar diferentes fontes de informação e expressão cultural. Estima-se que essa coletânea de textos e imagens deve servir como base para a atividade seguinte, na qual os alunos farão uma releitura do material selecionado, ressignificando-o de acordo com seus próprios contextos de vida, experiências, leituras e preferências pessoais. Além disso, o compartilhamento dessa atividade concentra-se nos participantes em sala de aula.

O plano de aula do anexo “E”, por sua vez, se concentra na produção de um artigo de opinião sobre as aulas remotas em tempos de pandemia. A proposta apresenta objetivos relevantes, tais como o desenvolvimento da prática da leitura e da interpretação, e o estímulo a elementos como criatividade, memorização e criticidade dos alunos diante das reportagens jornalísticas sobre o tema.

Nessa atividade, a escolha do tema foi bastante pertinente para o contexto da época, visto que teve relação direta com o convívio do aluno, que teve sua vida escolar diretamente afetada pela pandemia do Covid-19. No entanto, há uma observação a respeito da falta de esclarecimento sobre o público-alvo. Como o artigo de opinião é um gênero do discurso destinado à leitura pública, é crucial que os alunos tenham em mente os leitores de seus textos. Não é à toa que a falta de ênfase nesse aspecto pode resultar em uma falta de direcionamento na escrita, pois isso pode fazer com que o alunado não consiga adaptar seu tom, seu estilo e sua argumentação de acordo com o público pretendido. Assim, conhecer o auditório é fundamental para a garantia de uma comunicação eficaz.

Além disso, considerando o contexto pandêmico em que essa proposta foi disponibilizada, seria mais significativo para o aprimoramento da escrita que estes educandos e educadores aproveitassem as oportunidades oferecidas pela internet, como blogs ou plataformas online para a divulgação de textos. Isso não apenas forneceria uma audiência real para os textos dos alunos, mas também os incentivaria a considerar a relevância de seus artigos para um público mais amplo.

É importante notar que não queremos sugerir que toda atividade feita em sala de aula deva extrapolar os muros da sala, mas entendemos que a natureza do gênero é social em sua essência. Então, confrontados pelo dialogismo bakhtiniano, sabemos que todo texto é construído de alguém para alguém. Dessa maneira, refletimos que considerar uma produção textual que parte de um ser, que é social, em direção a um outro ser, também social, contendo uma intenção comunicativa, é indispensável.

Seguindo para o plano de aula do anexo “F”, intitulado "Produção Textual: O valor da Educação como objeto de transformação social", podemos situar que este analisa a classe gramatical original da palavra “Maria”, enquanto substantivo próprio – nome, inclusive, da personagem principal do vídeo – e seu uso na expressão "Vida Maria", passando a ocupar uma posição adjetivadora, visto que parafraseia “Morte e vida severina”, quando diz “e se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina”. A análise possibilita uma reflexão sobre o nome Maria (essa escolha em grande escala em tempos passados, sobretudo no interior – local onde se passa o vídeo –), quem são estas “tantas marias” e como a escrita, ou a falta dela, influenciou na vida dessas pessoas, ao ponto de se chamar “Vida Maria”, isto é, que carga significativa traz esse substantivo adjetivado. Nesse plano, os alunos são incentivados a compreender como a linguagem reflete e influencia a realidade social. Nesse sentido, a exibição do vídeo “Vida Maria” serve como um reforço para a temática, destacando o papel crucial da educação na vida das pessoas.

Durante a discussão sobre o papel da Educação, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre como ela pode transformar vidas e promover mudanças sociais. Trata-se de uma discussão muito importante atualmente, uma vez que a educação tem sido constantemente questionada pelos alunos, tendo como um dos principais argumentos para o questionamento, as possibilidades financeiras existentes (nas redes sociais), sem ela.

Nesse contexto, a análise e a discussão das charges selecionadas pelo professor ampliam essa reflexão, permitindo aos alunos a exploração das diferentes perspectivas e abordagens relacionadas ao tema da educação. Além disso, a produção de uma redação estilo Enem com o tema “a Educação como objeto de transformação social” desafia os discentes a aplicarem seus conhecimentos e reflexões de forma argumentativa e propositiva.

A etapa de produção textual é estruturada com a produção do rascunho seguida pela revisão e correção do texto pelos colegas. Essa abordagem promove não apenas a escrita autônoma dos alunos, mas também a colaboração e a aprendizagem mútua através da leitura crítica e da revisão entre pares. Ao final, a produção do texto é realizada, considerando os critérios de avaliação estabelecidos previamente.

Uma maneira de aproveitar as Tdics nessa proposta e trazer mais significado contextual aos alunos é a utilização de plataformas de publicação online, como o *Medium* ou *Wattpad*, para o compartilhamento dos textos dissertativos. Esse método não apenas amplia a audiência potencial dos trabalhos, mas também proporciona aos estudantes uma oportunidade de contextualizar seus escritos em um ambiente digital dinâmico. Isso porque, ao longo do tempo, com todas as produções publicadas, os alunos terão a oportunidade de acompanhar os textos dos colegas e enriquecer seus próprios repertórios, além de observar e refletir sobre sua própria evolução, à medida que avançam de um texto para o próximo.

O plano de aula do anexo “G”, intitulado “Criação de pequenas Histórias em Quadrinhos com base em Literatura Brasileira”, possui objetivos que visam estimular o interesse pela leitura e promover a valorização da literatura brasileira, tanto clássica quanto contemporânea. Através da criação de histórias em quadrinhos – algo que já vem sendo feito por grandes editoras que observaram nesse gênero a continuidade do interesse por clássicos – os alunos são incentivados a explorararem as obras, contribuindo para uma compreensão mais profunda da literatura.

O desenvolvimento da aula começa com a seleção e o aprendizado do manuseio das ferramentas adequadas para a criação das histórias em quadrinhos. Em seguida, o professor seleciona as obras literárias que serão utilizadas de acordo com o conteúdo pedagógico. A produção textual de quadrinhos, embora por vezes negligenciada no contexto do ensino médio, frequentemente, quando acionada, revela-se como uma estratégia pedagógica altamente atrativa para os alunos.

É fundamental, entretanto, a fim de buscar o direcionamento mencionado nesse trabalho, considerar uma estratégia de compartilhamento dos quadrinhos produzidos pelos alunos, levando em conta o público leitor. Nesse sentido, plataformas como o *instagram* têm se destacado como ferramentas eficazes de divulgação de quadrinhos. Um exemplo é o quadrinho “Confinada”, de Leandro Assis e Triscila Oliveira, que denuncia a desigualdade brasileira com uma trama envolvendo uma patroa e uma empregada em quarentena durante a pandemia.

Surgido no *instagram*, o referido quadrinho conquistou grande sucesso entre os usuários da rede social, evidenciando o potencial das mídias digitais para amplificar vozes e denunciar questões sociais pertinentes. Após seu êxito online, ele ganhou uma versão em livro físico. Isso demonstra como a internet pode contribuir para o aumento do alcance e, conseqüente, da visibilidade das produções dos alunos, que antes teriam, no máximo, alguns leitores de murais da escola. Como dito, embora essas ações não precisem ser deixadas de lado, há outras formas de promover uma maior interação com o público.

A proposta de plano de aula do anexo “H” aborda aspectos que levam em consideração a natureza interacionista da escrita, ao assumir uma posição social pelos alunos, a busca pela verossimilhança de realidade de comunicação social e a consideração do público leitor. Nessa proposta, por meio da realização de apresentações orais em formato de seminário, seguidas de discussões em sala de aula, os alunos são incentivados a interagir, compartilhar conhecimentos e debater ideias sobre o tema da intolerância e do antissemitismo.

A proposta de plano de aula do anexo “I”, para a criação de histórias em quadrinhos por meio de fotografias, oferece uma abordagem bem distinta da que é encontrada no anexo “G”, incorporando elementos da tecnologia educacional ao ensino dos gêneros do discurso. Ao introduzir os alunos ao gênero das histórias em quadrinhos, o plano busca não apenas desenvolver a compreensão da estrutura e da função de textos do gêneros, mas também incentivar a criatividade por meio da tecnologia.

A integração da tecnologia, através do uso de fundo verde, refletores e programas de edição de imagem, por exemplo, proporciona uma experiência significativa aos alunos, uma vez que, atualmente, uma considerável parte dos jovens estão inseridos nesse universo de edições. Assim, eles podem explorar o contexto escolar de diferentes formas de expressão e experimentar novas possibilidades de criação a partir do que eles já têm conhecimentos fora da escola. Além disso, ao envolver o alunado na produção de roteiros, cenários e figurinos, o plano define um contexto comunicativo e promove participação social.

A culminância do projeto, com a apresentação dos trabalhos produzidos a toda a comunidade escolar em um evento específico, evidencia a valorização e o reconhecimento do esforço e da criatividade dos alunos, além de considerar um público leitor do trabalho, trazendo para essa proposta um direcionamento efetivo. Essa abordagem não apenas fortalece o senso de pertencimento dos estudantes à escola, mas também proporciona uma oportunidade para que eles compartilhem suas produções com um público que vai além da figura do professor. Esse tipo de proposta enriquece o ambiente escolar, agindo na promoção de troca de conhecimentos, tornando, também, a produção textual mais significativa.

O plano de aula do anexo “J” tem como foco principal a compreensão e produção do gênero “memes”, reconhecendo sua relevância no cotidiano dos estudantes e explorando diversos aspectos relacionados a esse fenômeno cultural da internet. Ao promover o conhecimento sobre os memes, incluindo elementos como origem, características, tipos, função social e linguagem empregada, esse plano busca proporcionar uma análise reflexiva desse tipo de produção textual já pertencente ao cotidiano da maioria dos alunos.

Assim, a apresentação inicial do tema por meio de slides e a visita online ao “museu dos memes” fornecem uma introdução abrangente e contextualizada, permitindo a ampliação – explícita ou implícita – do conceito de texto.

O museu do meme poderia ser explorado ao lado do museu da língua portuguesa, a fim de possibilitar reflexões acerca da escrita, tentando mostrar que os registros escritos que fazemos hoje, um dia poderá estar apresentada para futuras gerações. Desse modo, a discussão posterior dos memes escolhidos, com ênfase nas relações com o contexto social de produção, estimula a reflexão sobre o papel dos memes na comunicação e na construção de cultura. Inclusive, a evidência de um museu dos memes mostra a proporção que este gênero tomou.

A produção de memes oferece aos alunos a oportunidade de aplicar, de forma criativa e autônoma, o conhecimento adquirido, utilizando o gerador de memes disponibilizado. Dessa forma, a socialização da produção realizada e a postagem dos memes no blog da escola traz o direcionamento ao público leitor abrangente defendido nesse estudo.

O plano de aula do anexo “K”, intitulado “LER ENTENDER E PRODUZIR: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita” destaca a relevância do reconhecimento e do uso apropriado dos gêneros do discurso situados no âmbito da prática da leitura e da produção de textos. No entanto, é importante notar que, embora o plano aborde os diferentes gêneros, ele parece carecer de uma imersão mais profunda dos alunos neles. Ademais, a ausência de atividades práticas que envolvam a escrita (assim como no plano 2) – algo que não é indicado no título – faz com que haja uma falta de atribuição de significado aos gêneros do discurso, que pode limitar a compreensão e a aplicação dos conceitos aprendidos. Seria benéfico incorporar atividades que permitam aos alunos não apenas reconhecer os gêneros, mas também explorar seu uso em contextos reais, promovendo, assim, uma compreensão mais profunda e significativa.

Com os resultados apresentados, a pesquisa traz algumas contribuições significativas para o campo educacional. Primeiramente, ela proporciona uma compreensão sobre como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para diversificar e enriquecer o ensino de gêneros textuais, promovendo uma aprendizagem mais interativa e envolvente. Além disso, as descobertas também evidenciam como as tecnologias podem facilitar a personalização do ensino, permitindo que os educadores adaptem os conteúdos e os seus planos de aula às reais necessidades e estilos de aprendizagem individuais dos alunos. Por fim, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também fomentam a colaboração e a criatividade entre os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, objetivou-se analisar as propostas didáticas do ecossistema *Escolas na Rede*, verificando a forma como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdic) dialogam com o ensino de produção textual na sala de aula. Para isso, exploramos diversos planos de aula que foram disponibilizados em um Portal educacional, entendido por este estudo como um ecossistema digital, já que tal ambiente virtual disponibiliza muitos recursos interativos que visam desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão textual entre os alunos (Paveau *apud* Giering; Pinto, 2021).

Nesse sentido, cada plano de aula analisado apresentou objetivos específicos e atividades para alcançá-los. Observamos, então, as duas instâncias assinaladas, uma vez que um pode ser associado à realização do outro. No entanto, embora muitos planos trouxessem muitas propostas que integrassem as tecnologias e estimulassem a criatividade dos alunos, ao analisarmos alguns deles, pudemos identificar alguns espaços passíveis de aprimoramento, sobretudo no que diz respeito ao direcionamento da atividade, pensando-se no enfoque desta em relação à formação de um público leitor específico.

Corroboramos, por conseguinte, que o texto, que é construído de alguém para alguém, de acordo com o dialogismo bakhtiniano, é uma produção que parte de um ser – social –, situando-se em direção a um outro ser, munido de um objetivo comunicativo. Por isso, o ensino de cada texto, enquanto espaço de interação, na escola, por meio do trabalho com os gêneros do discurso, não pode ser desprezado nas atividades de produção textual.

Ademais, um aspecto comum observado entre os planos de aula analisados é a ênfase no reconhecimento de diferentes gêneros do discurso e na sua importância no que diz respeito ao âmbito da comunicação escrita escolar. No entanto, muitos desses planos tendem a focar apenas na identificação superficial dos gêneros, sem oferecer oportunidades significativas para que os alunos possam se engajar em práticas de escrita.

Desse modo, essa perspectiva de distanciar o texto da realidade cotidiana e apresentar o estudo do texto como algo exclusivamente escolar pode, aparentemente, restringir o conhecimento dos gêneros por parte dos alunos a algo puramente escolar. É, pois, a partir dessa observação como professora – e na comprovação das atividades dos planos – que observamos os alunos, sobretudo quando estes são confrontados a escrever um texto e se questionam: “escrever para quê?”.

Apreende-se daí que pode perdurar um “enfado” e até mesmo falta de vontade quando não há um direcionamento claro acerca do porquê de realizar uma atividade de produção textual,

não apenas para cumprir uma meta de correção e de aprendizado de nomenclaturas e estéticas textuais, embora tudo isso seja importante e seja dever da escola.

Além disso, observamos que poucos planos de aula consideram o papel do público leitor na produção textual, mesmo aqueles que parecem considerar a existência de um contexto social significativo para o aluno. Notou-se, por exemplo, a consideração das tecnologias como ferramenta de busca, de pesquisa e de análise, mas, na prática, frequentemente, tais ferramentas digitais foram desconsideradas enquanto ferramenta de compartilhamento de textos.

Nesse sentido, é importante reafirmar que, embora seja fundamental para os alunos compreenderem os diferentes gêneros do discurso, também é importante que aprendam a adaptar sua escrita para atender a necessidades e expectativas do público-alvo. Isso porque a falta de ênfase nesse aspecto pode resultar em textos que não ressoam com o público, limitando, assim, o interesse pela escrita e focando apenas na obtenção de notas escolares. Tal abordagem, por sua vez, pode refletir em um distanciamento do texto enquanto algo pertencente à sociedade.

A análise do *corpus* é dividida em duas partes distintas. Na primeira parte, são descritos os critérios de avaliação, destacando-se a transição no ensino de Língua Portuguesa com a introdução dos PCN em 1998, posteriormente substituídos pela BNCC em 2018. Esta última propõe uma abordagem centrada nos gêneros do discurso como peça central do ensino, enfatizando a linguagem como uma atividade social e culturalmente situada. Essa mudança paradigmática oferece novas perspectivas para o ensino de produção textual, focando na prática contextualizada e significativa para os estudantes.

A interação por meio da linguagem implica em participar de uma atividade discursiva, comunicando algo a alguém dentro de um contexto histórico e circunstâncias específicas de diálogo, tanto na oralidade quanto na escrita. Para que essa interação seja verdadeiramente dialógica, é crucial que qualquer forma de expressão linguística se transforme em enunciado e que o indivíduo adote uma posição social.

No contexto da sala de aula, surge a questão de como os gêneros do discurso podem ser introduzidos de forma a manter sua natureza sócio-interacional original, alinhando-se com os padrões escolares. Embora isso possa, em certa medida, comprometer a autenticidade dos gêneros, é viável implementar atividades que desenvolvam habilidades de interpretação e produção de enunciados que sejam relevantes para as demandas sociais contemporâneas.

Um aspecto crucial na elaboração desses enunciados é a busca pela verossimilhança com a realidade, considerando os gêneros com os quais os alunos se confrontarão ao longo de suas vidas. Portanto, os comandos de produção devem especificar claramente o contexto temporal e

espacial da escrita, sua finalidade, o público-alvo e a promoção de diferentes vozes que contribuam para a construção do sujeito como um ser histórico e socialmente situado.

Os objetivos e as propostas de atividades contidas nos planos de aula foram analisados à luz dessas considerações teóricas. Cada proposta foi avaliada quanto à sua capacidade de promover a compreensão dos gêneros do discurso, os contextos comunicativos e as dinâmicas de participação social. Propostas que integraram o uso de redes sociais e filmes como o *facebook* e "a rede social" buscaram explorar a diversidade de gêneros presentes no cotidiano dos alunos, contextualizando sua aprendizagem de forma significativa.

Por outro lado, atividades que focaram apenas na identificação de modelos de gêneros do discurso sem envolver a produção textual dos alunos foram criticadas por sua potencial limitação em promover uma compreensão expressiva e autêntica dos gêneros. A ênfase na produção de textos como notícias e artigos de opinião, contextualizados e destinados a um público específico, demonstrou uma abordagem mais eficaz para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Finalmente, outro ponto a ser considerado é a integração de tecnologias digitais no ensino da literatura e de produção textual. Assim, embora alguns planos de aula incorporem o uso de ferramentas tecnológicas na execução da atividade, como a criação de memes e histórias em quadrinhos online, muitos deles ainda carecem de uma abordagem mais abrangente e criativa para explorar o potencial dessas tecnologias na educação como meio de divulgação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARAÚJO, D. L. de; LOURENÇO, D. C. G.; NASCIMENTO, A. N. do; EVARISTO, A. C. da S.; SILVA, L. N. da; MORAIS, L. R. de; SILVA, S. P. da. A BNCC de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a proposta para o componente Língua Portuguesa. **Currículo & Docência**, Recife, v. 2, n. 02, p. 47-65, 2020.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora da UNB, 1963.
- AZEVEDO, J. L. de. **O Marquês de Pombal e sua época**. Rio de Janeiro; Lisboa: Anuário do Brasil; Seara Nova; Renascença Portuguesa, 1922.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. bras. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2024.
- Bonini, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, 20(1), 23–47. <https://doi.org/10.5007/%x>. 2022
- BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CARDOZO, J. R. M. Do aluno-função ao sujeito-autor nas lacunas da BNCC: apresentação de um instrumento de avaliação textual. **Brazilian Journal of Developmente**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 32496-32516, abr., 2022.
- CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1978.
- CAVALCANTE, M. M; *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes, 2022.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; SALES, G. (orgs.) (trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FALCON, F. J. C. **A época pombalina**. São Paulo: Ática, 1982.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L. Heranças - a educação no Brasil Colônia. **Rev. ANPOLL**, Campinas, n. 8, p. 87-102, jan.-jun., 2000.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagens e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIERING, M. E.; PINTO, R. O discurso digital nativo e a noção de textualidade: novos desafios para a Linguística Textual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 30-47, 2021.

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

GUERRA, J. Avaliação do escrito. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 179- 187, jul.-dez. 2006.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Império**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1972.

HEIN, A.; SCHREIECK, M.; RIASANOW, T.; SOTO, D.; WIESCHE, M.; BÖHM, M.; KRCMAR, H. “**Digital platform ecosystems**”. *Electron Markets*, v. 30, p. 87–98, 2020.

HOLANDA, S. B. de. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

KOCH, I. G. V. A construção textual do sentido. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2018 .

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018 .

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realiza-las em sala de aula? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez., 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, Cognição e Referência. O desafio do hipertexto. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latino-americana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, 5 a 9 de abril de 1999.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MUNIZ LIMA, I. Modos de interação em contexto digital. 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, A. F. F. de; NASCIMENTO, I. A. de A.; SILVA, M. do S. P. da. O ensino da produção de texto em perspectiva dialógica: implicações para o ensino fundamental I. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-15, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019, 157 p. v. 1.

PAVEAU, M. A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017.

WITTKE, C. I. O importante papel do texto nas aulas de língua materna. In: Simpósio internacional de ensino de língua portuguesa, 2. **Anais**. Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-13.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE AULA 1

FILTROS

[2ª Série EM](#)[3ª Série EM](#)[1ª Série EM](#)[Vídeo](#)[Língua Portuguesa](#)

PLANO DE AULA



Abordando os gêneros discursivos a partir de postagens do Facebook

DESCRIÇÃO

Compreensão dos gêneros discursivos a partir da postagem de Facebook, suas características principais como: o compartilhamento rápido de informações, é um gênero escrito, pode conter narração, injunção, exposição, argumentação ou outros tipos textuais, expressa opiniões, relatos, desabafos, compartilha notícias, realiza divulgações, faz perguntas, citações de frases, observações, etc. Análise de uma diversidade de gêneros discursivos que não se encontram apenas nos exemplos tradicionais dados na escola, mas também em suas atividades do dia a dia, especificamente os que são utilizados no Facebook, suas funções, suas características próprias, os termos da escrita.

rede sociais facebook gênero textuais.

HABILIDADES DA BNCC

EM13LP34: Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas - texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

EM13LP36: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web</i> 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

EM13LP50: Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

OBJETIVOS

- Compreender os gêneros discursivos a partir da postagem de Facebook, cuja característica principal é o compartilhamento rápido de informações.
- Analisar uma diversidade de gêneros discursivos que não se encontram apenas nos exemplos tradicionais dados na escola, mas também em suas atividades do dia a dia, especificamente os que são utilizados no Facebook, suas funções, suas características próprias, os termos da escrita.
- Aplicar os conhecimentos do cotidiano relacionando-os àqueles a nível institucional.

DESENVOLVIMENTO

Atividade 1

Exibir o filme “A Rede Social”, um filme estadunidense de 2010, sobre a fundação da rede social

Facebook e seus desdobramentos, lançado no Brasil em 3 de dezembro de 2010, tem duração de 2:00h. O filme foi dirigido por David Fincher, e é composto por um grande elenco.

Sobre o filme:

Tudo começa no ano de 2003, na Universidade de Harvard, quando o estudante Mark Zuckerberg obcecado pela área virtual tem a ideia de criar um site o FaceMash para medir a beleza das estudantes de Harvard, após o término do seu namoro com Erica. Devido à popularidade do FaceMash, Mark chama a atenção dos gêmeos Cameron e Tyler e logo após começa a trabalhar para os gêmeos como programador do site “Harvard Connection”. Algum tempo depois, Mark fala com Eduardo sobre sua ideia para o site Thefacebook, uma rede social para os estudantes de Harvard, explicando que seria um meio das pessoas compartilharem suas informações pessoais e sociais com segurança. Eduardo concorda em ajudar Mark pagando a ele US\$ 1.000 para iniciar o site. Eles distribuem o link para as conexões e rapidamente se transforma em um sucesso entre os estudantes. Com a ajuda de Christy, namorada de Eduardo, eles conseguem marcar um encontro com Sean Parker, co-fundador do Napster. Mark fica impressionado com Parker por ele apresentar uma visão parecida com a dele.

Nenhum acordo foi feito e mesmo assim Parker sugeriu que eles mudassem o nome de Thefacebook para Facebook. Os gêmeos Winklevoss descobrem que o Facebook se expandiu para três universidades, decidindo processar Mark por acreditar que ele roubou suas ideias. É realizada uma festa em comemoração aos 1 milhão de membros do Facebook, na qual Parker e alguns estagiários do Facebook são presos por tráfico de cocaína. Mark responde por dois processos: um feito pelos Winklevoss e o outro por Eduardo. O filme termina com Mark mandando um pedido de amizade para sua antiga namorada, Erica, pelo Facebook e atualizando a página à espera de uma resposta.

Atividade 2

Após as duas primeiras aulas, nas quais foi exibido o longa A Rede Social, tecer uma breve discussão com a turma acerca do filme com o objetivo de recordar, com os alunos, os momentos mais importantes, bem como saber suas opiniões sobre a produção.

Sugerir aos alunos que postem em suas respectivas contas de Facebook sua opinião sobre o filme, ressaltando as cenas mais importantes/interessantes, seus pontos positivos, pontos negativos, e por fim, se recomendam ou não que seus amigos assistam ao longa.

Para que todos tenham acesso fácil às postagens dos alunos é necessária a criação de uma hashtag, como, por exemplo: #sobrearedesocial.

Orientar os alunos que eles devem ter em mãos, na aula seguinte, um print ou uma transcrição

fiel do post (de preferência um print, inclusive dos comentários que seus amigos fizeram em seu post, caso ocorram).

Atividade 3

Após mostrarem a tarefa da aula anterior, iniciar uma exposição de alguns gêneros discursivos. Pedir à turma que dê exemplos de gêneros discursivos (Obs.: observar se os alunos utilizarão exemplos repetitivos, como carta, receita, notícia, propaganda, etc.) se isso acontecer é necessário fazê-los compreender que os gêneros não estão presentes apenas no âmbito escolar, mas também em atividades desempenhadas diariamente que nos proporcionam prazer, a saber, como por exemplo, as redes sociais.

Depois, exibir em data show o print de uma tela de login do Facebook, de uma timeline e de um feed de notícias, identificando com os alunos os gêneros presentes em cada um desses prints, bem como a diferença entre eles e suas principais características e finalidades.

Atividade 4

Selecionar e exibir no datashow alguns dos posts, identificar neles, características de “escrita de Facebook”, em seguida, pedir que transcrevam (se necessário) para a norma culta. Após isso, discutir com os alunos sobre quais adaptações precisaram.

AVALIAÇÃO

Aferir a evolução e o desempenho dos alunos por meio da participação e interesse nas atividades propostas. Observar também o desenvolvimento dos alunos quanto às habilidades de leitura e escrita e compreensão dos gêneros estudados.

Avaliar a pertinência dos argumentos utilizados no debate, bem como empenho em contribuir para o bom andamento da atividade.

ANEXO B – PLANO DE AULA 2

FILTROS



Licenças de Uso Atividades para Estudantes Conectividade Modalidade de ensino

PLANO DE AULA



GÊNEROS DISCURSIVOS 01

DESCRIÇÃO:

Conceituar e conhecer as características básicas dos gêneros discursivos que circulam na vida cotidiana e acadêmica é fundamental para a eficiência comunicativa. Apesar de não ser possível esgotar o estudo de todos os gêneros, ao se debruçar sobre os mais significativos, o professor tem a oportunidade de instrumentalizar o aluno para a observação e análise de outros que, eventualmente, vier a conhecer no contexto extraescolar. É importante frisar aos alunos que os gêneros são dinâmicos, ou seja, alguns caem, eventualmente, em desuso e outros surgem, em função das necessidades do emissor, do receptor, do contexto e, até, de novas tecnologias.

Gêneros discursivos

HABILIDADES DA BNCC

EM13LP01: Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

EM13LP02: Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).



EM13LP07: Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

OBJETIVOS

- Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
- Reconhecer a importância dos mais variados gêneros discursivos a partir da sua natureza funcional em situações de comunicação.
- Identificar o gênero discursivo a que pertence um texto, reconhecendo as marcas linguísticas que o caracterizam.
- Identificar os gêneros discursivos usados no dia a dia e compreender suas características centrais.
- Comparar a estrutura e os objetivos dos gêneros discursivos (bilhete, piada, anúncio etc.).

DESENVOLVIMENTO

Introdução exploratória oral, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Exploração oral sobre o gênero discursivo e suas funções em situações de comunicação.

Exemplificações de gênero discursivo.

Apreciação de ODA sobre o tema. Análise de gêneros discursivos.

Aplicação de exercícios.

AValiação

Observação dos alunos simultânea à exploração do conteúdo, mediante questionamentos, participações e intervenções.

Desempenho nos exercícios aplicados ao final da exploração conceitual, exemplificação e demonstrações do conteúdo abordado na aula.

ANEXO C – PLANO DE AULA 3

FILTROS



PLANO DE AULA

Produção escrita - gênero discursivo: notícia

DESCRIÇÃO:

Professor, para nosso estudante, é fato que estamos todos rodeados por notícias, sejam elas por meio dos jornais, das revistas, dos programas de TV e até mesmo das redes sociais. É importante, claro, saber identificar uma notícia, reconhecer suas características e produzi-la. É disso que este plano trata. Todavia, indo além: neste nosso mundo repleto de fake-news, cabe a nós instrumentalizar nossos alunos para a averiguação da veracidade dos fatos e, finalmente, a identificação do olhar do repórter em um texto aparentemente isento, imparcial. Está lançado o desafio!

Gênero discursivo Notícia

HABILIDADES DA BNCC

EM13LP01: Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

EM13LP36: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web</i> 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

EM13LP38: Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

EM13LP39: Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, <i>URL</i>, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).

OBJETIVOS

- Compreender as características do gênero notícia.
- Identificar as características do gênero em questão.
- Produzir uma notícia.

DESENVOLVIMENTO

No início da aula, o professor levanta alguns pontos a serem discutidos sobre as redes sociais: se os estudantes conhecem, se usam com frequência, com que intuito, entre outros pontos.

Logo após, o professor pede que os alunos façam uma leitura silenciosa e individual de duas notícias sobre tecnologia retiradas de perfis jornalísticos da rede social Facebook, previamente escolhidos pelo professor. Depois da leitura silenciosa, o professor lê as notícias em voz alta.

Em seguida, o professor chama a atenção dos alunos para o tratamento dado à temática nos dois textos, atentando também para a linguagem, as imagens (caso haja) e o formato como aparecem.

Após a discussão realizada, o professor pergunta se os estudantes conseguem identificar o gênero dos dois textos e se ficaram com alguma dúvida quanto à significação de algum vocábulo.

Dando continuidade, o professor faz indagações sobre o gênero notícia e o que há em comum a partir dos traços pertinentes que podem ser observados nos dois textos lidos, a fim de ativar seus conhecimentos prévios e/ou sua capacidade de percepção do gênero em questão.

Após os posicionamentos dos alunos, o professor comenta as características do gênero, apontando-as dentro dos dois exemplares que foram lidos e discutidos por eles.

Em seguida, o professor apresenta à sala um ODA relativo ao gênero notícia .

A seguir, o professor pede que os alunos comecem a rascunhar uma notícia a partir da mesma temática abordada em sala, levando em consideração toda a discussão realizada.

Ao final, o professor pede, como atividade de casa, que os alunos revisem os seus rascunhos, para produzirem as notícias e as levem na aula seguinte, para que, após análise criteriosa da sala, seja selecionada a melhor notícia a fim de ser inserida no blog da escola.

AVALIAÇÃO

Atentar para a participação dos alunos, levando em consideração as opiniões apresentadas acerca do gênero, o senso crítico e o desenvolvimento da produção escrita.

ANEXO D – PLANO DE AULA 4

FILTROS

Aplicativo Móvel

PDF

Língua Portuguesa

Educação de Jovens e Adultos

1ª Série EM

PLANO DE AULA



Texto e intertextualidade na escrita em sala de aula

DESCRIÇÃO:

Este Plano de Aula é voltado para a introdução do conteúdo texto e intertextualidade a partir das produções dos alunos no contexto de sala de aula. Em um momento de criação textual com os alunos, o professor poderá trabalhar cada produção individual de forma interativa, considerando os ODAS apresentados neste plano como objetos digitais de aprendizagem. A tarefa principal é utilizar, ao criar textos, recursos textuais e intertextuais, explorando-se os aspectos semânticos da escrita e sua interpretação. Uma sugestão interessante seria desenvolver esse tema com o professor de artes, na medida em que esse componente curricular propicia a releitura de obras clássicas. Outra questão muito significativa que deve ser frisada durante as aulas é a questão do plágio: enquanto este desmerece e oculta o autor original e se apropria indevidamente de sua criação, a intertextualidade faz, em última análise, uma homenagem a esse artista.

Um ponto interessante ao se considerar a intertextualidade, é partir de obras consagradas e conhecidas do público em geral, para que a citação fique claramente marcada. Como exemplo, temos o quadro Monalisa, de Leonardo da Vinci, que tem recebido várias releituras, de acordo com a época e o contexto.

Texto Intertertualidade

Texto e Intertextualidade

Releitura

Paródia

HABILIDADES DA BNCC

EM13LGG601: Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

EM13LGG604: Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

EM13LP50: Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

OBJETIVOS

- Desenvolver de forma interativa e colaborativa o conhecimento sobre diferentes gêneros textuais.
- Reforçar a aprendizagem a partir do feedback sobre as produções criadas e a sua comparação com os ODAs apresentados.

DESENVOLVIMENTO

Após a apresentação e discussão dos conteúdos dos ODA Intertextualidade e da elaboração coletiva das respostas ao ODA Texto e Intertextualidade, os alunos terão por tarefa de casa levar para a sala de aula um texto e/ou imagem relevante e sedimentada no imaginário e conhecimento populares, com o objetivo de criar uma coletânea. Na aula seguinte, de posse desse repositório, que será socializado, cada aluno ou dupla selecionará um texto e/ou imagem e fará uma releitura desse material, ressignificando-o, de acordo com seu cotidiano, leituras, filmes e preferências.

AVALIAÇÃO

Além da avaliação da participação em sala durante as atividades teóricas e práticas, será também aplicada uma nota avaliativa para a apresentação da lição de casa e para a atividade.

ANEXO E – PLANO DE AULA 5

FILTROS

PLANO DE AULA



Artigo de opinião: aulas remotas em tempos de pandemia

DESCRIÇÃO:

Neste plano de aula, abordaremos o gênero artigo de opinião, considerando o tema aulas remotas, tão "presentes" na vida de todos os alunos na atualidade. Muito além da produção textual e do trabalho com o uso formal da língua, este plano pretende incitar uma reflexão não só acerca das vantagens e desvantagens do ensino à distância, porém, mais ainda, das ações - ou ausência delas - por parte do poder público, para que essas aulas efetivamente ocorram de modo democrático e sejam minimamente eficientes.

Artigo de opinião Aulas remotas em tempos de pandemia

HABILIDADES DA BNCC

EM13LP05: Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

EM13LP07: Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

EM13LP33: Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

EM13LP36: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web</i> 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

OBJETIVOS

- Desenvolver a prática da leitura, interpretação e expressão, estimulando criatividade, memorização e criticidade diante das reportagens jornalísticas de assuntos relacionados às aulas remotas em questão.
- Produzir um artigo de opinião autoral, a partir das leituras e discussões sobre o tema proposto.

DESENVOLVIMENTO

Etapa 1: Solicitar aos alunos a leitura dos textos-base nos links indicados.

Etapa 2: Assistir ao vídeo referente à temática da aula.

Etapa 3: Pesquisa na internet: cada aluno irá pesquisar e compartilhar com os demais colegas, via *whatsapp* ou *e-mail*, uma reportagem jornalística que aborde o tema das aulas remotas em tempos de pandemia. Poderá ser vídeo ou link, da referida reportagem.

Etapa 4: Produção textual escrita de um texto dissertativo-argumentativo, em Word, que será enviado por e-mail, ou entregue na escola (impresso).

AVALIAÇÃO

Participação nas discussões acerca do tema abordado, tendo como ponto de partida os textos jornalísticos selecionados.

Produção individual de artigo de opinião, a partir do conhecimento prévio adquirido nas aulas, considerando a própria vivência acerca do tema e respeitando as características do gênero em questão.

ANEXO F – PLANO DE AULA 6

FILTROS



PLANO DE AULA



Produção Textual: O valor da Educação como objeto de transformação social

DESCRIÇÃO:

O tema da produção textual sugerida neste plano de aula é fundamental para que se conheça o destino de muitas meninas que reproduzem o de suas mães e avós. Como sugestão, seria interessante, antes de iniciar o plano propriamente dito, inquirir os alunos: qual o nome mais recorrente das mulheres brasileiras (seja único ou composto)? A partir daí, apresentar o curta e abrir o debate.

Trabalho infantil Educação

HABILIDADES DA BNCC

EM13LP01: Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

EM13LP02: Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

EM13LP03: Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

EM13LP04: Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

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.

OBJETIVOS

- Analisar a classe gramatical original de Maria e seu uso na expressão Vida Maria.
- Discutir a temática do vídeo com enfoque no papel da Educação para a vida das pessoas.
- Reconhecer como a Educação pode transformar vidas. Analisar e discutir, nos grupos, 3 charges selecionadas pelo professor, que versem sobre Educação.
- Produzir uma Redação estilo ENEM com o tema: “A Educação como objeto de transformação social”. Proceder à leitura crítica da 1ª versão do texto de um colega.

DESENVOLVIMENTO

Exibição do vídeo (ODA) Vida Maria.

Discussão sobre a temática do vídeo, com enfoque no papel da Educação.

Cada membro do trio analisará uma charge e compartilhará com os demais membros do grupo suas percepções; ao final, será feita uma discussão coletiva acerca das charges analisadas.

Levantamento - ou retomada - das características da dissertação argumentativa com proposta de intervenção.

Produção do rascunho – cada aluno produzirá sua primeira versão do texto.

Revisão do texto: cada aluno revisará o texto de um dos colegas. Dessa forma, todos corrigirão e terão seu texto corrido.

Produção final do texto.

AVALIAÇÃO

Participação na discussão.

Participação na leitura e discussão sobre as charges. Elaboração da Produção Textual.

ANEXO G – PLANO DE AULA 7

2ª Série EM

3ª Série EM

1ª Série EM

História

Arte

Sociologia

PLANO DE AULA



Criação de pequenas História Quadrinhos com base em Literatura Brasileira

DESCRIÇÃO:

Caro professor, esse Plano de Aula pode resultar em um interessante projeto interdisciplinar. A proposta visa a aproximar os alunos da literatura brasileira, de temas que são referenciais nos componentes curriculares de História e Sociologia, como também estimular que utilizem ferramentas de criação de quadrinhos, como uma forma de representar um trecho de uma obra literária. O excerto deverá ser escolhido pelos alunos, com a colaboração dos professores envolvidos. O objetivo deverá ser apresentação de valores simbólicos da cena escolhida. Como estratégia, o professor pode previamente separar e apresentar os trechos de diversas obras e dar segmento ao projeto. O trabalho terminará com apresentações dos quadrinhos e debate e opiniões quanto aos trechos apresentados.

HABILIDADES DA BNCC

EM13LP03: Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

EM13LP46: Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

EM13LP54: Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i>, <i>fanclipses</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

OBJETIVOS

- Estimular a leitura, buscando instigar a curiosidade quanto aos clássicos da literatura brasileira, mas também conhecer outros autores brasileiros contemporâneos. A valorização de significados simbólicos estimula a compreensão de linguagem subliminar.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente o professor seleciona e aprende a manusear a(s) ferramenta(s) que achar melhor e com menor curva de aprendizado.

O professor seleciona as obras que esteja de acordo com o conteúdo pedagógico.

Dividir a sala em grupos pequenos. Neste ponto, o professor escolhe se pedirá uma leitura completa, ou se já terá selecionado os trechos que achar melhor e coerente com o conteúdo. O grupo deve discutir e adaptar como achar necessário.

O professor deve estimular a colaboração entre os alunos do mesmo grupo. O ideal é que sejam de 3 a 4 alunos por grupo.

No final, os alunos apresentam os quadrinho digitais em sala, o professor estimula o debate sobre temas centrais da obra, sobre a linguagem usada nessa mídia, sobre adaptações multimídia.

A avaliação se dá, pela qualidade do trabalho final e, principalmente, pelo conhecimento que o aluno adquirir no processo. Também deverá ser considerada a linguagem simbólica frente ao excerto representado.

ANEXO H – PLANO DE AULA 8

FILTROS

PLANO DE AULA



Projeto de Leitura e escrita:

Intolerância - Antissemitismo

DESCRIÇÃO:

No Projeto de Leitura e Escrita, a partir da leitura de um texto ficcional e não ficcional relacionados ao tema do Antissemitismo, pretende-se desenvolver no aluno a busca do conhecimento e a formação do senso crítico, o que permite ao cidadão tornar-se um agente de transformação da realidade.

Leitura Intolerância Antissemitismo

HABILIDADES DA BNCC

EF01ER04: Valorizar a diversidade de formas de vida.

OBJETIVOS:

- Ler texto ficcional e não ficcional no intuito de levar o aluno à reflexão, discussão e produção de novos significados.
- Formar o senso crítico a partir da leitura não só desses textos mas também com a relação com outras mídias, como reportagens, notícias, relatos, obras de arte e filmes.
- Suscitar no aluno o espírito de pesquisa e compreensão da evolução da história humana.
- Fazer com que o aluno compreenda como a língua e linguagem são utilizadas na construção da discriminação contra um determinado grupo e como isso prejudica sua vida em sociedade e seus direitos civis.

DESENVOLVIMENTO

Os alunos deverão realizar em grupo a apresentação oral em forma de seminário a partir de um subtema, do qual cada grupo ficou responsável. Após haverá uma discussão em sala de aula.

Os grupos deverão entregar uma parte escrita, contando com três textos: relatório da obra ficcional; resumo informativo do texto não ficcional; escrita livre de um texto acerca do tema, que pode ser de qualquer gênero, literário ou não.

AVALIAÇÃO

Avaliar a organização da apresentação dos grupos na apresentação do seminário.

Avaliar a organização textual dos três textos entregues.

ANEXO I – PLANO DE AULA 9

FILTROS

2ª Série EM

8º ano EF

Vídeo

Arte

Língua Portuguesa

PLANO DE AULA



Fotos em Quadrinhos

Descrição:

Conhecer esse gênero discursivo em sua estrutura e função, percebendo características da linguagem das histórias em quadrinhos. Estudar os tipos de balões, sequência de diálogos, temática, etc. Utilizar a tecnologia para inovar de forma semiradical as histórias em quadrinhos tradicionais.

Acessível para deficiência intelectual

História em quadrinhos

Gênero discursivo

HABILIDADES DA BNCC

EF15LP14: Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos.

OBJETIVOS:

- Conhecer esse gênero discursivo em sua estrutura e função, percebendo características da linguagem das histórias em quadrinhos.
- Estudar os tipos de balões, sequência de diálogos, temática, etc.
- Utilizar a tecnologia para inovar de forma semiradical as histórias em quadrinhos tradicionais.

DESENVOLVIMENTO

Após a produção das histórias em quadrinhos um roteiro deverá ser elaborado com as cenas a serem registradas, os educandos irão elaborar uma lista de itens necessários para a montagem dos cenários e figurinos. Posteriormente realizar ensaio das cenas com o fundo verde e os refletores para iluminação montados. Registrar as cenas obedecendo o que foi produzido no papel pelos alunos, caso seja necessária alguma modificação o grupo deverá discutir o melhor resultado, coletar as fotografias e transferir para uma pasta na sala do PROGETEC (sala de tecnologia educacional da escola), o próximo passo será fazer através do programa Photoshop e do programa power point com o auxílio e orientação do professor de tecnologia a montagem dos quadrinhos com as devidas edições: recorte do fundo verde, clareamento de imagem, inserção de imagens, animais, objetos necessários presentes nos diálogos, balões de fala, títulos, legendas, etc. A culminância consistirá na apresentação dos trabalhos produzidos a toda Unidade Escolar em algum evento(família na escola), alguns alunos voluntários devem representar a turma e apresentar os trabalhos aos outros alunos das demais salas.

AVALIAÇÃO

A culminância consistirá na apresentação dos trabalhos produzidos a toda Unidade Escolar em algum evento(família na escola), alguns alunos voluntários devem representar a turma e apresentar os trabalhos aos outros alunos das demais salas.

ANEXO J – PLANO DE AULA 10

FILTROS

2ª Série EM

3ª Série EM

1ª Série EM

Vídeo

Língua Portuguesa

PLANO DE AULA



GÊNERO DISCURSIVO "MEMES"

DESCRIÇÃO:

Videoaula do prof. Noslen acerca dos memes, sua origem, finalidade e características. Por meio do estudo desse gênero discursivo, espera-se que o aluno alcance as seguintes expectativas de aprendizagem: • apreender as características e aplicações sociais do gênero discursivo “meme”; •identificar efeito de ironia ou humor no gênero discursivo “meme”; •inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto; •estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas; •produzir o gênero discursivo “memes” por meio de ferramentas digitais.

memes suporte digital

HABILIDADES DA BNCC

- EM13LGG703: Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
- EM13LGG701: Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
- EM13LGG702: Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e

OBJETIVOS

O objetivo do tema é promover o conhecimento (conceito, tipos, função social, tipos de linguagem empregada, meios de veiculação), análise e produção do gênero discursivo em estudo.

DESENVOLVIMENTO

1º momento: Apresentação do tema por meio de slides - PPT.

2º momento: No Laboratório de Informática - Visita online ao Museu dos Memes.
<https://rede.escoladigital.org.br/odas/museu-dos-memes-32814>

3º momento: Apresentação e discussão dos memes escolhidos enfatizando as relações estabelecidas com o contexto social de produção.

4º momento: Em grupos (quatro ou cinco componentes), faça uma pesquisa sobre o tema, abordando as seguintes questões:

Origem do termo “meme”;

Principais características;

Tipos de “meme”;

Meios em que são veiculados

Dois exemplos de memes e os fatos a que estão vinculados.

O resultado da pesquisa deverá ser apresentado por meio de um vídeo com PowerPoint para a socialização da turma.

5º momento: Socialização do trabalho de pesquisa.

6º momento: Produção de memes pelos grupos já constituídos.

Gerador de Memes. <https://rede.escoladigital.org.br/odas/gerador-de-memes-34022>.

7º momento: Socialização da produção realizada e postagem no blog da escola.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados observando-se a participação, envolvimento e realização nas atividades propostas.

ANEXO K – PLANO DE AULA 11**FILTROS**

Vídeo

3º ano EF

2º ano EF

Língua Portuguesa

PLANO DE AULA



LER ENTENDER E PRODUZIR:

Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita

DESCRIÇÃO:

Leitura de textos diversos

leitura e escrita

HABILIDADES DA BNCC

EF15LP01: Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente

EF15LP16: Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos

OBJETIVOS

- Reconhecer propriedades dos textos e gêneros propostos
- Utilizar diversos gêneros discursivos de forma eficiente e apropriada.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, isto é, o aumento dos níveis ou graus de letramento do sujeito, ocorre na medida em que este se torna capaz de identificar gêneros discursivos, transitar entre eles e utilizar-se desses com propriedade.

Realizar um levantamento dos gêneros discursivos conhecidos e utilizados pelos alunos. Por meio de perguntas e estímulos, o professor propõe e sugere diferentes tipos de gêneros discursivos, fazendo com que a classe note as diferenças e dessa forma consiga compreender a utilidade de cada um.

AVALIAÇÃO

Será no decorrer de todo o processo e ao final uma produção de texto utilizando-se do gênero que cada um se identificou ou melhor assimilou.