



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLB

ANTONIA LUZIANE SILVA DE CASTRO

ESCRITA/ REESCRITA DE TEXTOS: O CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM COMO  
CAMINHO METODOLÓGICO NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA DO 3º ANO  
DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BACABAL – MA

BACABAL – MA

2023

ANTONIA LUZIANE SILVA DE CASTRO

ESCRITA/ REESCRITA DE TEXTOS: O CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM COMO  
CAMINHO METODOLÓGICO NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA DO 3º ANO  
DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BACABAL – MA

Tese de mestrado apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Federal do  
Maranhão, como requisito para obtenção do título de  
mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

BACABAL – MA

2023



ANTONIA LUZIANE SILVA DE CASTRO

ESCRITA/ REESCRITA DE TEXTOS: O CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM COMO CAMINHO METODOLÓGICO NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BACABAL – MA

Tese de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr.º Paulo da Silva Lima – Orientador  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr.º Rubenil da Silva Oliveira – Examinador  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr.º Waltersar Carneiro – Examinador  
Universidade Estadual do Maranhão

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integra de Bibliotecas / UFMA

Silva de Castro, Antonia Luziane.

ESCRITA/ REESCRITA DE TEXTOS: O CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM COMO CAMINHO METODOLÓGICO NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE BACABAL MA / Antonia Luziane Silva de Castro. - 2023.

90 f.

Orientador(a): Paulo da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal - MA, 2023.

1. Ciclo de ensino aprendizagem. 2. Escrita e reescrita de textos. 3. Gêneros textuais. I. da Silva Lima, Paulo. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, pela força e pela coragem que me concedeu, permanecendo ao meu lado em todo o percurso desta caminhada.

Aos meus pais, Jorge e Paixão, por me ensinarem o valor de viver com simplicidade e por me educarem no caminho da verdade e da honestidade.

A Grande Família, alicerce em meus dias mais difíceis, quando iniciei o curso de Letras – Português na UFMA/Bacabal em 2016. Eles que me acolheram, me deram um lar, foram amigos, irmãos, família e sempre torceram por minhas conquistas. Obrigada, João Emanuel, Mariana, Agnaldo, Arlete, Andreza e Jaqueline, se hoje concluo mais esta etapa é graças a vocês!

A minha irmã Luciana pelo companheirismo e palavras de incentivo.

A Paulo da Silva Lima, amigo, professor e orientador. Ele que acreditou e me incentivou durante toda a graduação que poderia ingressar em um mestrado. E que com muita paciência e sabedoria, acompanhamento e incentivo, me ajudou a concluir mais esta empreitada.

A Edice Oliveira César (*in memoriam*) que sempre torceu pela realização dos meus sonhos. E que hoje, de onde estiver, encontra-se feliz por esta conquista.

Aos meus afilhados (as), cuja alegria impulsionam-me para enfrentar todos os desafios e obstáculos.

Aos meus avós, Raimundo e Maria, por sempre em suas orações intercederem pela minha vida e por me abençoarem todos os dias.

As minhas irmãs do coração, Cristina e Carmina, por me apoiarem durante todo o meu percurso de estudo e por sempre torcerem pela minha felicidade.

A todos os meus professores da Universidade Federal do Maranhão/Campus Bacabal, pelo muito que me ensinaram durante minha carreira como pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, pelas oportunidades de aprimoramento e evolução dos meus conhecimentos.

Aos amigos que conquistei durante o Mestrado. Obrigada por todas as palavras de apoio. Pessoas como vocês, que torcem e ajudam ao próximo, serão eternamente abençoadas por Deus.

A uma pessoa muito especial, Marcelo, que chegou para confortar e aconchegar, trazendo amor, carinho e serenidade à minha vida.

Ao professor Rubenil da Silva Oliveira que desde a graduação incentiva e acompanha minha árdua jornada. Obrigada por ter aceitado participar da banca examinadora desta tese.

Ao professor Waltersar Carneiro pela paciência e compromisso em avaliar esta tese.

A todos os amigos que acompanham minha trajetória. Obrigada por cada palavra de incentivo e por todo o apoio concedido. Cada um de vocês é especial em minha vida!

## EPÍGRAFE

Só tão alto quanto o que alcanço  
posso crescer,  
só tão longe quanto exploro  
posso chegar,  
só na profundidade para o que olho  
posso ver,  
só à medida que sonho  
posso ser.

Karen Ravn

## RESUMO

A presente pesquisa aborda o processo de escrita/reescrita de textos na escola, de modo a apresentar propostas didáticas baseadas nas contribuições da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem para o processo de ensino de leitura e escrita de alunos do 3º ano do ensino médio. Para tanto, apresentamos no presente estudo os conceitos e fundamentos dessa ferramenta de ensino, evidenciando a estrutura e análise de gêneros textuais presentes no currículo escolar. As problemáticas que conduzem este trabalho, baseiam-se na constante necessidade de melhorias nas práticas educativas, como por exemplo, o desenvolvimento de metodologias de ensino, que aplicadas no âmbito escolar, auxiliam e contribuem com o avanço da educação, principalmente no desenvolvimento das habilidades pertinentes a leitura e a escrita. Além disso, objetivando avaliar as contribuições do ciclo de ensino aprendizagem, buscamos questionar como o uso dessa metodologia, pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de estudantes do 3º ano do ensino médio. Nesse sentido, em busca de respostas, objetivamos analisar como o processo de escrita/reescrita de textos, através da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de aluno dos anos finais do ensino médio, tendo como base o gênero argumentativo dissertação escolar. Para tanto, nos fundamentaremos, principalmente, nos estudos Silva (2016) e Lima (2014), que trazem perspectivas sobre a metodologia em estudo; nos construtos teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), que abordam o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro; nos estudos de Bronckart (2007), que propõe um modelo de arquitetura textual construído com base nas capacidades de linguagem; além, do aporte teórico de organização das práticas de linguagem (Marcuschi, 2008). Em relação ao tipo de pesquisa, adotamos a pesquisa-ação, uma vez que ela permite aos atores envolvidos a construção de teorias e estratégias, que validadas dentro do seu campo de estudo, acarretam mudanças desejáveis para questionar ou solucionar uma problemática. Ao final desse estudo, buscamos constatar como o uso da abordagem sistêmico-funcional, associada à concepção de letramento como prática social para o estudo e análise de textos, propicia a compreensão dos gêneros e seus diversos propósitos nos variados domínios sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais; escrita e reescrita de textos; ciclo de ensino aprendizagem; métodos de ensino de língua portuguesa.

## ABSTRACT

This research addresses the process of writing/rewriting texts at school, in order to present didactic proposals based on the contributions of the methodology of the teaching-learning cycle to the process of teaching reading and writing to students in the 3rd year of high school. Therefore, in this study, we will present the concepts and foundations of this teaching tool, highlighting the structure and analysis of textual genres present in the school curriculum. The issues that drive this work are based on the constant need for improvements in educational practices, such as the development of teaching methodologies, which applied in the school environment, help and contribute to the advancement of education, especially in the development of skills relevant to reading and writing. In addition, aiming to evaluate the contributions of the teaching-learning cycle, we seek to question how the use of this methodology can contribute to the development of reading and writing skills of students in the 3rd year of high school. In this sense, in search of answers, we aim to analyze how the process of writing/rewriting texts, through the methodology of the teaching-learning cycle, helps in the development of reading and writing skills of students in the final years of high school, based on the argumentative genre school dissertation. To do so, we will be based mainly on the studies Silva (2016) and Lima (2014), which bring perspectives on the methodology under study; in the theoretical constructs of the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Parameters of the Portuguese Language (PCNLP) and the Curricular Document of the Maranhense Territory (DCTMA), which address the teaching of Portuguese in the Brazilian school context; in studies by Bronckart (2007), who proposes a model of textual architecture based on language capabilities; in addition, the theoretical contribution of organization of language practices (Marcuschi, 2008). Regarding the type of research, we adopted action research, since it allows the actors involved to build theories and strategies, which validated within their field of study, lead to desirable changes to question or solve a problem. At the end of this study, we will seek to verify how the use of the systemic-functional approach, associated with the concept of literacy as a social practice for the study and analysis of texts, provides an understanding of genres and their different purposes in different social domains.

**KEYWORDS:** extual genres; writing and rewriting of texts; teaching-learning cycle

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa .....	30
Quadro 2: Fases do projeto de letramento australiano .....	44
Quadro 3: Gêneros descritos no projeto australiano Reading to learn (Ler para aprender).....	48
Quadro 4: Fases dos gêneros da família das Estórias sintetizada por Rose (2010) .....	52
Quadro 5: Resumo das atividades desenvolvidas com base na metodologia do ciclo de ensino aprendizagem .....	64
Quadro 6: Produção inicial – Aluno-A1.....	67
Quadro 7: Produção final – Aluno-A1.....	68
Quadro 8: Produção inicial – aluno A-2.....	70
Quadro 9: Produção final – aluno A-2.....	72
Quadro 10: Produção inicial – aluno A-3.....	74
Quadro 11: Produção final – aluno A-3.....	76



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LSF – Linguística Sistêmico Funcional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

LDB – Lei de Base e Diretrizes da Educação

PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional da Educação

TDIC – Tecnologias digitais da informação e da comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>18</b>
<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro.....	18
1.2 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S).....	21
1.3 O ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	25
1.4 O ensino de Língua Portuguesa e Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio.....	31
1.5 A Produção Textual e as Práticas de Linguagem .....	34
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>39</b>
<b>A PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY .....</b>	<b>39</b>
3.1 O Ciclo de Ensino Aprendizagem e suas Origens .....	39
3.2 O Ciclo de Ensino Aprendizagem em sua Fase Atual .....	45
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>56</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
4.1 Justificativa da pesquisa .....	56
4.2 O desenvolvimento da pesquisa .....	59
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>64</b>
<b>O PROCEDIMENTO DA METODOLOGIA DO CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL .....</b>	<b>64</b>
5.1 Análise dos dados: dissertação escolar .....	64
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tem sido alvo de inúmeras pesquisas e discussões, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita nos diversos níveis escolares. Dentre essas pesquisas, temos o Censo Escolar<sup>1</sup>, que discute o desenvolvimento da Educação Básica brasileira, por meio de pesquisas estatísticas, coletando assim o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por mostrar como está a qualidade da educação no Brasil.

De acordo com Saviani (2007, p. 1245), “O IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência”. Dessa forma, ele possibilita inferir os resultados pertinentes a aprendizagem em todo o âmbito nacional. Além de possibilitar a construção de processos de assistência, dando apoio e incentivos financeiros aos municípios.

O IDEB, além de mostrar a real situação do contexto escolar brasileiro, seja ele em nível de unidades federativas, estaduais ou municipais - possibilitando acompanhar se há a efetivação das políticas públicas destinadas aos setores educacionais - funciona como um condutor em prol da qualidade da educação, tendo em vista que através dele, torna-se possível acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em um só indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reúne dois importantes conceitos para a qualidade da educação brasileira: a média de desempenho nas avaliações e o fluxo escolar. Em razão disso, seu cálculo é realizado a partir dos dados da aprovação escolar, obtidos através do censo escolar, e das médias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável por medir o desempenho dos estudantes.

A combinação entre a aprendizagem e o fluxo escolar dar-se-á em razão de equilibrar as duas dimensões, tendo em vista que de acordo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando necessidade de melhoria no sistema. Entretanto, se o sistema acelerar a aprovação do aluno sem a devida qualidade, haverá igualmente necessidade de melhoria do sistema, pois teremos resultados insatisfatórios nas avaliações.

Além disso, é importante mencionar que de acordo com dados do INEP, a aplicação do SAEB, possui objetivos específicos em relação à educação básica, sendo eles: (I) avaliar a

---

<sup>1</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acessado em: 21/01/2023

qualidade, a equidade e a eficiência da educação para cada no país em seus diversos níveis governamentais; (II) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (III) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (IV) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, avançando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Em relação a sua aplicação, o Saeb ocorre nas seguintes etapas: 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Sua edição de 2019 marcou o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as matrizes elaboradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017. Em suas novas matrizes, o cronograma do Saeb prevê para 2023 a implementação de testes de Linguagens e Matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC, bem como testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para o 5º ano do ensino fundamental, também em conformidade com o novo referencial curricular. O processo se encerra em 2025, com a aplicação de testes para o ensino médio alinhados à BNCC.

Vale ressaltar que, através de testes e questionários, o Saeb reflete o nível de aprendizagem dos alunos avaliados, permitindo que as escolas e redes de ensino avaliem a qualidade educacional ofertada aos estudantes. Além disso, de acordo com dados do INEP, o resultado das avaliações aplicadas pelo SAEB, são “um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências”. (Brasil, 2022)

Ao nos atentarmos ao desenvolvimento educacional referente ao Ensino Médio, levando em consideração, primeiramente, o IDEB de 2017, podemos notar a existência de resultados que se mostraram insuficientes, tendo em vista que ao observamos a média calculada para todas as redes de ensino do país, que ofertam essa etapa da Educação Básica, temos como média 3.8, sendo que a meta projetada para o ano consistia em 4.7.

Já em relação ao IDEB de 2019, podemos destacar uma evolução significativa em relação ao Ensino Médio, sendo alcançado um indicador de qualidade de 4,2 pontos. Um avanço positivo, tendo em vista o IDEB de 2017. No entanto, apesar de tais avanços a meta prevista para essa etapa da Educação Básica, que consistia em 5.0 para o ano de 2019, não foi atingida. Ou seja, apesar do crescimento observado, o país ainda estava distante da meta projetada.

Em sua última edição (2021), o IDEB atingiu média nacional de 4.2, sendo que a meta estabelecida para o ano era 5.2. O resultado retrata o primeiro reflexo do que a pandemia da

Covid-19 representou para a educação brasileira em relação a aprendizagem. Nesse sentido, o resultado do IDEB (2021), oferece um conjunto de dados a serem explorados por todos os envolvidos no processo educacional, para que assim, possa ser compreendido os efeitos da Pandemia e a identificação de estratégias que possam contornar seus impactos na educação.

Conforme retratado nas duas edições da pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia da Covid-19* (realizada pelo Inep), os resultados do IDEB de 2021 foram impactados, principalmente, pela suspensão das atividades presenciais em todas as escolas públicas brasileiras (99,3%), sendo que apenas 9,9% retornaram à sala de aula durante o ano letivo de 2020. Já em 2021, apesar do acréscimo de estudantes que voltaram a sala de aula (82,6%), ainda tivemos uma média de 100 dias de aula remotas, considerando escolas públicas e privadas das diferentes etapas de ensino.

Para o ano letivo de 2021, conforme dados da segunda edição da pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia da Covid-19*, foram apontadas estratégias pedagógicas e de gestão escolar com o intuito de amenizar o impacto da pandemia, dentre quais, destacaram-se: busca ativa como enfrentamento à evasão escolar; avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos; aulas ou atividades de reforço; aumento da carga horária diária de atividades presenciais; reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdo; e, complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022.

Além de todas essas medidas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), sugeriu em resolução a adoção de um continuum curricular para os anos de 2020 e 2021, favorecendo, assim, o replanejamento do currículo escolar de forma a assegurar o cumprimento, em 2021, das metas que não foram alcançadas em 2020. Outro ponto de destaque do continuum curricular deu-se em razão de evitar a elevação da taxa de reprovação em 2020. Assim, foram propostas, por exemplo, avaliações diagnósticas dos estudantes no momento de retorno às atividades presenciais, que, posteriormente, iriam orientar projetos de recuperação da aprendizagem.

Como consequência desse cenário, o nível da taxa de aprovação de 2020 teve um crescimento em relação ao ano de 2019. Para o ensino médio, a taxa de aprovação passou de 84,7% para 89,8%, comparando o período de antes e depois da pandemia. O aumento da taxa de aprovação justifica-se pelos critérios de aprovação adotados no continuum curricular. Entretanto, apesar do aumento, a elevação do componente de rendimento escolar não se efetivou na mesma proporção, tendo em vista que não houve elevação na proficiência média das avaliações.

A exemplo disso, podemos observar os dados informados pelo INEP em relação ao ensino médio. Em 2021, tivemos nessa etapa da educação básica média de proficiência em língua portuguesa de 275 pontos, sendo que em 2019 a média concentrava-se em 278. Em razão

dessa pontuação o Brasil ocupa o nível 3 de aprendizagem, em uma escala de 8 níveis. Isso significa que os alunos, em geral, não sabem, por exemplo, identificar a finalidade e a informação principal em notícias – habilidade do nível 4 de proficiência (BRASIL, 2021).

Além de todas as informações referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fornecidas através do INEP, temos ainda em relação ao Ensino Médio, um índice elevado de estudantes que concluem essa etapa da Educação Básica, mas não conseguem produzir textos coesos e coerentes em uma situação específica.

A exemplo disso, temos as notas pertinentes as redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que em sua última edição (2022), somente 19 participantes, entre mais de 3,3 milhões de inscritos, conseguiram atingir nota máxima, segundo dados do Inep.<sup>2</sup>

Portanto, através dos dados supracitados, nota-se em relação ao âmbito educacional, a necessidade do desenvolvimento de metodologias de ensino capazes de auxiliar em melhorias para a educação básica. E que possam contribuir no desenvolvimento das habilidades relacionadas a leitura e a escrita, de todos os alunos, em seus diversos níveis de aprendizagem.

De acordo com Rangel e Machado (2014, p. 02), “a leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa apropriar-se do conteúdo lido de forma a significá-lo e ressignificá-lo no seu dia a dia”. Diante disso, faz-se necessário implementar e desenvolver nas escolas metodologias que abranjam atividades de leitura, interpretação e escrita, possibilitando ao alunado o conhecimento das diversas possibilidades linguísticas que a linguagem oferece e suas múltiplas formas de assimilá-las.

Dessa forma, podemos citar a metodologia do Ciclo de Ensino Aprendizagem, desenvolvida através da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), destinada a auxiliar no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, tomando como base o texto, ou seja, os gêneros textuais. Cabe destacar que o Ciclo de Ensino Aprendizagem é uma metodologia aplicada como ferramenta didática capaz de auxiliar o professor nas aulas de Língua Portuguesa e que possui como propósito desenvolver habilidades linguísticas em relação ao processo de leitura e escrita.

Ademais, é válido ainda mencionar, que as estratégias organizadas através de três níveis do Ciclo de Aprendizagem são adaptáveis a realidade da sala de aula, tendo em vista que sua aplicação propõe incentivar o envolvimento dos alunos a partir das ações organizadas pelo docente.

---

<sup>2</sup>FONTE: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 17/01/2023

Nesse sentido, na presente tese, buscamos analisar como o processo de escrita/reescrita de textos, através da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de aluno dos anos finais do Ensino Médio, tendo como base o gênero argumentativo dissertação escolar. Para tanto, desenvolveremos em uma escola pública da cidade de Bacabal - MA, propostas pedagógicas com atividades práticas de leitura e escritas que possibilitem aos alunos dos anos finais do Ensino Médio, desenvolver capacidades de linguagens inerentes ao gênero trabalhado. Para então, ao final desse estudo, analisarmos como a metodologia do Ciclo de Ensino Aprendizagem, pode proporcionar melhores resultados nas práticas de leitura e escrita a partir de sua aplicação.

Portanto, no primeiro capítulo, apresentamos as teorias que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa. Inicialmente, destacamos as orientações e debates acerca do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro e suas diferentes influências no âmbito educacional. Por seguinte, temos as orientações curriculares estruturadas a partir dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP), base para referência, reflexão e debate dos objetos de ensino da língua oral, escrita e suas análises. Após, tratamos sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento caráter normativo, destinado a definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens que são essenciais a todos os alunos e que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica. Para então, concluirmos o capítulo abordando o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e suas orientações para o Ensino Médio, considerando que o documento enxerga a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo, tendo-se a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção do currículo”.

No segundo capítulo, apresentamos as teorias que organizam às práticas de linguagem, levando em consideração os gêneros textuais e os interesses e necessidades das atividades de linguagem do ser humano. Para isso, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2008), Lima (2014), Bakhtin (2016), Bronckart (2007), dentre outros. Além disso, considerando que são infinitas e inesgotáveis as formas de interação na/pela linguagem, e que elas se realizam em enunciados relativamente estáveis, enfatizamos a distinção entre os gêneros discursivos, dividindo-os em gêneros primários e gêneros secundários, conforme postulações bakhtinianas. Ao final, apresentamos algumas reflexões a respeito do interacionismo sociodiscursivo, tendo em vista ser uma corrente teórica que considera o texto como a unidade por meio da qual manifestam-se as práticas de linguagem.

No terceiro capítulo, situamos a origem da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, elaborado a partir de projetos sobre escrita e gêneros textuais, desenvolvidos pelos pesquisadores do Departamento de Linguística da Universidade de Sydney (Austrália), partindo do pressuposto de que o principal objetivo desses projetos, consistia em desenvolver uma pedagogia de letramento da ‘Escola de Sydney’, que pudesse capacitar qualquer estudante a ser bem-sucedido nas demandas dos textos escritos escolares. Por seguinte, sintetizamos as principais fases de desenvolvimento dos projetos de letramento australiano e seus objetivos como prática intervencionista no contexto escolar para domínio dos saberes curriculares. Ao final, detalhamos os níveis do ciclo de ensino aprendizagem, apresentado Jim Martin & Joan Rothery, na primeira fase do projeto de letramento australiano - *Writing Project (Projeto de Escrita)*.

Dando continuidade ao terceiro capítulo, apresentamos o ciclo de ensino aprendizagem em sua fase atual, estando ele inserido na última fase do projeto australiano *Reading to learn (Ler para aprender)*, integrando atividades de leitura e escrita em todos os níveis de escolaridade. Por fim, dissertamos sobre os principais gêneros descritos no projeto *Reading to learn (Ler para aprender)*, sobre o trabalho com as etapas e fases de diferentes gêneros textuais e a organização em nove conjuntos de atividades, divididas em três níveis, da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem.

Neste quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para realização da pesquisa. Inicialmente, justifica-se a motivação do estudo, tendo em vista os dados obtidos através de pesquisas que analisam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, principalmente, em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pertinentes ao Ensino Médio, que mostram resultados insuficientes. Por seguinte, enfatizamos os objetivos da pesquisa e qual a finalidade do desenvolvimento da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem neste estudo.

Dando continuidade ao capítulo, explicamos como a pesquisa se desenvolve e seu contexto de realização, para então, apresentarmos uma síntese das atividades desenvolvidas a partir do gênero textual dissertação escolar, tendo como base a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem. Logo após, ressaltamos os aspectos de ordem discursiva, denominados por Bronckart (2007), como capacidades de linguagem, divididas em: capacidade de ação, capacidade discursiva; e, capacidade linguística-discursiva. Vale ressaltar que a teoria de Bronckart (2007) e as três capacidades de linguagem definidas por ele, serão o suporte principal do material a ser analisado no capítulo ‘análise dos dados: dissertação escolar’.

No quinto capítulo, são apresentadas as descrições e as análises do material coletado a partir do desenvolvimento das estratégias do ciclo de ensino aprendizagem, tomando como base



o gênero textual dissertação escolar. Conforme mencionado, o campo de estudo escolhido destina-se a uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Bacabal – MA.

Cabe destacar que todos os textos analisados, apresentam duas versões, uma elaborada na etapa escrita individual e outra reescrita após a sistematização das atividades referentes ao nível 3 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem - que abrange a construção do período; a ortografia, fonologia e morfologia; e a escrita de períodos. Além disso, é importante mencionar que os textos analisados, pautam-se, principalmente, nas capacidades de linguagem definidas por Bronckart (2007), sendo assim analisadas as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (planificação do texto) e as capacidades linguístico discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

## CAPÍTULO I

### O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos as teorias que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa. Inicialmente, destacamos as orientações e debates acerca do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro e suas diferentes influências no âmbito educacional. Por seguinte, temos as orientações curriculares estruturadas a partir dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP), base para referência, reflexão e debate dos objetos de ensino da língua oral, escrita e suas análises. Após, tratamos sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento caráter normativo, destinado a definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens que são essenciais a todos os alunos e que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica. Para então, concluirmos o capítulo abordando o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e suas orientações para o Ensino Médio, considerando que o documento enxerga a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo, tendo-se a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção do currículo”.

#### 1.1 O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro

O debate acerca do ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar brasileiro, passa por diferentes dimensões que influenciam, principalmente, a forma como a língua materna é ensinada na sala de aula. Tendo em vistas as diferentes metodologias utilizadas pelos professores, que muitas das vezes, tornam o ensino mecanizado, não abordando a linguagem como fator crucial do processo de aprendizagem.

Entretanto, podemos observar que a precariedade do ensino se dá devido a fatores relacionados a própria educação. Temos docentes que além de enfrentarem a falta de valorização da sua atividade, ainda, não recebem durante o ano letivo Formações Continuidas de qualidade, dificultando assim o acesso a metodologias e didáticas que os permitam aprimorar o processo de ensino. Outro ponto, diz respeito aos docentes lidarem com alunos sem apoio familiar na educação, principalmente, no ensino médio, fase em que os estudantes enfrentam inúmeras mudanças em busca de sua própria identidade.

É diante desse cenário que temos um ensino considerado insuficiente, como demonstram os dados de pesquisas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP)<sup>3</sup>, em que mais da metade dos alunos avaliados não conseguem ler e escrever textos de gêneros variados, ou seja, dominar a Língua Portuguesa em diferentes situações de uso, tanto dentro como fora da escola. Dessa forma, observamos a necessidade de discussões que foquem em adequar o ensino, ofertando subsídios necessários para a oferta de uma educação de qualidade.

Referente ao ensino de língua portuguesa, podemos situar diferentes problemáticas que afetam a aprendizagem dos alunos, dentre elas, concerne às práticas de leitura e escrita nos diversos níveis escolares. De acordo com Lima e Sousa (2016), em muitas escolas brasileiras, as práticas docentes, não tomam o texto como objeto de ensino. Em razão disso, Lima e Sousa (2016, p. 169), destacam que:

No que diz respeito a leitura e a produção textual, de um lado, muitas das vezes, são feitas apenas atividades de leitura e extração de informações que ignoram as possibilidades de reflexão e crítica ou produções escritas/orais desvinculadas do contexto de produção e dos objetivos da enunciação.

Isso evidencia que, em alguns casos, as ações pedagógicas pautadas para o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, têm como referência o uso do texto apenas pautado na nomenclatura dos elementos gramaticais, sem haver uma reflexão dos contribuintes linguísticos que evidenciam os efeitos textuais. Trabalhado dessa forma, o texto em nada auxilia o aluno sobre os mecanismos linguísticos e sua importância no processo de leitura e produção textual.

Por outro lado, conforme Lima (2014), muitos professores inserem o texto em suas aulas, levando em consideração seu funcionamento e seu contexto de produção. Nesse caso, há um trabalho pautado nas concepções interacionistas da linguagem, que considera os gêneros textuais como manifestações linguísticas que se materializam através de textos orais, escritos ou multimodais. Nessa concepção, Lima e Sousa (2016, p. 169), enfatizam que:

Os gêneros textuais podem viabilizar melhores condições para o ensino da leitura e da produção escrita/oral, considerado como um instrumento que as pessoas usam para interagir e assim dar aos alunos as condições necessárias para efetivarem práticas de linguagem no ambiente escolar.

Nesse sentido, os gêneros textuais funcionam como articuladores das práticas sociais e dos objetivos de ensino, ou seja, são capazes de unir a leitura, a produção de textos e a análise linguística nas aulas de língua materna. Com isso, a escola assume papel crucial para concretização dessas práticas, pois, será o local em que os alunos efetivarão a linguagem.

Nesse caso, para Schneuwly e Dolz (2010), conforme citado por Lima e Sousa (2016, p. 169), os educandos, no papel de sujeitos:

---

<sup>3</sup> Os resultados do SAEB estão disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 19/04/2023

[...] aprenderão a mobilizar um conjunto de capacidades fundamentais para realizarem uma ação de linguagem. Em primeiro lugar, compreenderão que é necessário conhecer o contexto de interação e o gênero para estabelecer interações na sociedade. Depois, aprenderão que faz sentido conhecer o aspecto discursivo, a organização textual, por exemplo, dos gêneros textuais, e, em seguida, assimilarão a importância de conhecer os aspectos gramaticais, as unidades linguísticas ou os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros adotados em uma comunidade discursiva.

Para isso, quando pensarmos em ensino de língua portuguesa é preciso que as práticas pedagógicas, avancem no sentido de proporcionar aos estudantes verdadeiros momentos de linguagem no espaço escolar. O que pode ser efetivado, à medida que os professores passem a utilizar em suas propostas pedagógicas ferramentas didáticas que tomem a linguagem como ação social.

A linguagem como prática social tem muito a acrescentar no processo construtivo de uma educação de qualidade, que evidencie as construções sociais que perpassam o saber docente, pois é na/linguagem que o indivíduo se constitui, enquanto sujeito da sociedade (BENVENISTE, 2008).

Para Bastolla e Souza (2017), a linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social. Em razão disso:

Sua multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações (Bastolla e Souza, 2017, p. 01).

Assim, no dizer de Bakhtin (2010, 289), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas a utilização da língua”. Ou seja, cada enunciado reflete suas condições e finalidades específicas. Para Bakhtin (2010, p. 289), o enunciado, ainda, é:

Um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por mais de um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.

Além disso, é importante situar que ao abordarmos a linguagem como prática social, temos que considerar sua relação e interação com a articulação de ideias, tendo vista que o discurso se constitui a partir da relação dialética entre linguagem e práticas discursivas, conforme situa Bastolla e Souza (2017).

O espaço escolar, torna-se, portanto, ambiente de suma importância para o desenvolvimento de práticas discursivas, pois, nele pode ser incluído e desenvolvido um trabalho interdisciplinar, considerando o processo pedagógico como fator de desenvolvimento da argumentação, que para Koch (1987), concretiza-se através da interação social por intermédio da linguagem.

Dessa maneira, torna-se importante, constantemente, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e discursivas docentes, para que assim, o ensino-aprendizagem seja elo entre o conhecimento de mundo do aluno e seus valores socioculturais.

## 1.2 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S).

Desde o início da década de 80, o ensino de língua portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. O eixo dessa discussão, refere-se a dificuldades das escolas em ensinar a ler e a escrever, sendo este, o principal motivo do fracasso escolar da educação pública brasileira, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP).

Essas evidências, apontaram a necessidade de reestruturação do ensino de língua portuguesa, objetivando encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e escrita. Em razão disso, surgiram reorientações curriculares estruturadas a partir do documento de Língua Portuguesa (PCNLP), base para referência, reflexão e debate dos objetos de ensino da língua oral, escrita e suas análises.

A partir de sua publicação, ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças, principalmente na concepção de linguagem e língua materna abordada no cenário educacional. A primeira, considerada como forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. E a segunda, vista como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade (BRASIL, 1997)

Além disso, com os PCNLP, o ensino de gêneros textuais passou a ser analisado como uma possibilidade para as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, para que isso pudesse ser efetivado, o ensino de línguas, precisou ser direcionado a partir do texto, pois o falante se comunica através de textos, sejam eles, orais ou escritos.

Diante disso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Dessa forma:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 1997, p. 18).

Além disso, segundo o PCNLP (1997), os gêneros textuais são determinados historicamente e suas intenções comunicativas, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. Assim, é por isso que:

Quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas... (Brasil, 1997, p. 18).

Portanto, observa-se que a abordagem dada ao ensino de línguas, a partir do PCNLP, fez com que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente a inserção dos gêneros como um aliado para práticas discursivas, assumissem novas perspectivas no espaço escolar. Com isso, pode-se situar que os gêneros textuais são excelentes aliados para o ensino de língua, uma vez que eles são a forma como esses “textos” (a língua) se organizam nas inúmeras situações interativas que vivemos no dia a dia (Lima e Lima, 2016).

Outro ponto importante do PCNLP (1997), concerne ao estabelecimento de eixos integradores, partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais. Para que assim, “os indivíduos se apropriem dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio; além de expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui, especificamente, situações linguisticamente significativas” (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse sentido, temos a linguagem verbal como atividade discursiva, em que seus resultados são textos orais ou escritos, produzidos para serem compreendidos. Entretanto, o processo de produção e compreensão, desdobram-se, respectivamente, em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Dessa forma, quando se afirma que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (Brasil, 1997).

Com a necessidade de delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, surge no ano 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

As diretrizes dos PCNEM (2000), tinham como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atendesse às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. Em sua elaboração foi incluído a visão das áreas abordadas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) e suas disciplinas potenciais, permitindo, assim, refletir sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no ensino médio (Brasil, 2000).

A partir da proposta de mudança no ensino, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o desenvolvimento das competências referentes ao ensino médio, passaram a ser organizadas com base na linguagem, considerada a área básica para a formação educativa. Considerada como transdisciplinar, a linguagem para os PCNEM (2000, p. 05), é vista como:

A capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Sua compreensão pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “ver a si mesmos e ao mundo”, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis.

Por isso que a linguagem, a partir dos PCN’S, passou a ser compreendida no espaço escolar como prática social, pois, é a partir dela que o homem cria a fala (linguagem verbal), sendo na e pela linguagem que ele reproduz e transforma seus espaços.

Nesse sentido, a linguagem verbal, de acordo com os PCNEM (2000, p. 06), pode ser considerada como:

Um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. Na interação verbal, os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos, em sistemas simbólicos, por atributos e intencionalidade. A fala como mediadora entre as relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que se expressam, se concretizam e proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional.

No campo dos sistemas de linguagem, pode ser delimitado, ainda, a linguagem verbal e não-verbal, além de seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais, tendo em vista a estrutura da comunicação dar-se-á de forma visual e/ou gestual. Ela, ainda, influi e influencia a organização do espaço social, através das ações do agentes coletivos, normas, costumes, rituais e comportamento, que a mostram como produto e produtora da cultura e da comunicação social (Brasil, 2000).

A linguagem, ainda, por seu caráter dialógico impõe uma visão que transcende o ato comunicativo, tendo em vista que ela se mostra articulada por múltiplos códigos, processos e procedimentos comunicativos, garantia de atuação ativa na vida social. Para tanto, os PCNEM (2000), destacam as competências necessárias para assegurar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, abrangendo a linguagem como articuladora de significados coletivos e produtora de sentido. Cabe destacar que a proposta das competências não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir as capacidades necessárias para que os alunos possam prosseguir e participar da vida social.

Para tanto, temos destacados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), dez competências que garantem o ensino-aprendizagem nessa etapa da Educação Básica, sendo elas:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação; Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção; Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade; Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar; Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; e, Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (Brasil, 2000, p. 6 -15).

Em relação aos conhecimentos da área de Língua Portuguesa no PCNEM (2000), destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais. Para isso, no espaço escolar a disciplina Língua Portuguesa, insere-se no eixo interdisciplinar em que o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Ela, ainda, integra-se à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por sua natureza basicamente transdisciplinar entre as linguagens e por permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Em relação ao processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pressupõe-se uma visão sobre o que é linguagem verbal, por “ela se caracterizar como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (Brasil, 2000, p. 18). Além disso, sua gênese encontra-se na linguagem verbal, uma vez que nela estão presente o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, distribuídos em um mundo sociocultural (Brasil, 2000).

Assim, no ensino de Língua Portuguesa, a linguagem verbal, para efeito didático, é o principal material de reflexão do professor de língua materna, uma vez que ela é o seu instrumento de trabalho. Seu caráter sócio interacionista, aponta “para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (Brasil, 2000, p. 18). E, sua unidade básica considera o texto como principal parâmetro, uma vez que ele é compreendido no PCNEM como a fala e o discurso que se produz; e, sua função comunicativa, como o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.



Nesse sentido, o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. Pois, “o texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem” (Brasil, 2000, p. 18). Ou seja, o homem é visto como um texto que constrói textos.

Para a disciplina de Língua Portuguesa também há competências específicas que correspondem a disciplina dentro da área e que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Assim, de acordo com os PCNEM (2000), espera-se que, ao final do Ensino Médio, o aluno objetive competências em relação à compreensão da Língua Portuguesa, que lhe possibilitem:

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas); confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (Brasil, 2000, p. 23 - 24).

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda definem que no Ensino Médio, devem ser desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa competências e habilidades que permitam o desenvolvimento de aspectos voltados para a contextualização sociocultural. Nesse sentido, podemos tanto considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; quanto, entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

### 1.3 O ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, destinado a definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens que são essenciais a todos os alunos e que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica. Ela, assegura que os direitos de aprendizagem sejam desenvolvidos em conformidade com o que conceitua o Plano Nacional da Educação (PNE). Sua aplicação, enquanto documento normativo, destina-se exclusivamente:

À educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNED) (Brasil, 2018, p. 06).

A integração da BNCC visa atender o âmbito federal, estadual e municipal, contribuindo para o alinhamento entre a política nacional da Educação Básica e outras políticas e ações que abrangem à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e os critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018, p. 08).

Dividida em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a BNCC garante a esta última etapa da Educação Básica a continuidade do proposto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências, orientadas para o princípio da educação integral. Em razão disso, conforme exposto na BNCC (2018, p. 469):

As competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa (Ensino Médio), sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Assim, temos um currículo dividido em: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área de conhecimento, possui competências específicas que se articulam às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, no entanto, com adequações, pois faz-se necessário levar em conta o atendimento das especificidades dos estudantes do Ensino Médio. Além disso, essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

No Ensino Médio, o foco da área do conhecimento Linguagem e suas Tecnologias, pauta-se na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018).

Cabe destacar que a área de Linguagens e suas Tecnologias abrange os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Entretanto, trataremos aqui apenas do componente Língua Portuguesa, sendo este o foco deste capítulo.

Nesse sentido, reiteramos que a partir da Lei nº 13.415/2017, que institui a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o componente Língua Portuguesa – tal como Matemática – passa a ser oferecido nos três anos do Ensino Médio. Assim, as habilidades desse componente, apresentam-se organizadas por campo de atuação social, como no Ensino Fundamental, sem indicação de seriação (Brasil, 2018).

É válido mencionar que para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que:

Os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485).

Entretanto, essa demanda exige a ampliação, nas escolas de Ensino Médio, de situações que favoreçam, aos estudantes, aprendizagens que os orientem a tomar e sustentar decisões, além realizar suas próprias escolhas, assumindo posições conscientes e reflexivas. Para tanto, estes precisam estar balizados pelos valores da sociedade democrática, compreendendo sua inserção em um estado de direito. Além disso, ainda é exigido para as escolas de Ensino Médio:

Possibilitar, aos estudantes, condições, tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (Brasil, 2018, p. 486).

Ademais, conforme destacado na BNCC (2018), faz-se importante que os jovens, ao explorarem as diversas possibilidades expressivas da linguagem, possam realizar reflexões, que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses, que podem ser: *visuais* (imagens estáticas e em movimento), *sonoras* (música, ruídos, sonoridades), *verbais* (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e *corporais* (gestuais, cênicas, dança). Essa organização híbrida e multissemiótica, incorporada por diferentes sistemas de signos em sua constituição, é definido pelos estudiosos como multimodalidade, pois, efetiva-se simultaneamente por vários meios e formas.

Portanto, a priorização das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) no ambiente escolar, torna-se um aliado para potencialização do acesso a saberes sobre a cultura digital e suas práticas, tendo em vista que, direta ou indiretamente, os estudantes são impactados diariamente pelas TDIC, que despertam seu interesse pelo mundo da tecnologia. Nesse sentido, “sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos,

como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (Brasil, 2018, p. 487).

Outro ponto a ser destacado, diz respeito a cultura do impresso (palavra escrita), pois, de acordo com a BNCC (2018, p. 487);

Ela deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos<sup>60</sup>, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados.

Ou seja, é preciso garantir que os estudantes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais e que seja garantido a eles o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (Brasil, 2018).

Considerando que ao chegar no Ensino Médio, os alunos já conseguem de forma significativa participar de diversas práticas de linguagem que envolvam os diferentes gêneros textuais e desenvolver habilidades relativas aos usos da linguagem, faz-se necessário a esta etapa da Educação Básica:

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Para isso, além dos eixos de integração propostos para o Ensino Médio – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica – a BNCC consolida os campos de atuação social, propostos para contextualizar as práticas de linguagem em Língua Portuguesa, sendo eles: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e, campo de atuação na vida pública.

Quadro 01: Campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa.

CAMPO DA VIDA PESSOAL	O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários, culturais etc.) ou a formas de

	apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, <i>fanfics</i> etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises.
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Em relação ao campo jornalístico-midiático, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos. No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas.

**Fonte:** (Bncc, 2018, p. 502 – 504)

É válido mencionar que as habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco campos de atuação social. No entanto, ainda que uma mesma habilidade possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica-se aquela com a qual cada habilidade tem maior afinidade (Brasil, 2018).

Em relação aos eixos de integração propostos para o Ensino Médio – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica – que permitem aos educandos ampliarem suas capacidades linguísticas, dentre elas o uso da língua/ linguagens em práticas situadas na leitura e produção textual. É válido destacar que:

Os eixos de integração considerados de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 73).

Dessa forma, o eixo leitura, abordado na BNCC, compreende as práticas de linguagem que se desenvolvem na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador, sendo sucedidas pela conexão com os textos escritos, orais e multissemióticos e suas interpretações. Nesse sentido, podemos ter leituras para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 69).

É importante destacar que no contexto da BNCC a habilidade de leitura não é desenvolvida genericamente, mas de forma contextualizada, abarcando textos pertencentes aos diversos campos das atividades humanas. Nesse sentido, para a BNCC, a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018).

No eixo da produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular, concebe a produção escrita como uma prática de linguagem que deve envolver não só a interação, mas efetivar a autoria do texto escrito, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, a produção escrita passa a assumir diferentes finalidades e projetos enunciativos. Dentre essas finalidades temos:

Construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas, dentre outros. (Brasil, 2018, p. 77)

Cabe ainda destacar que para a BNCC as práticas de produção de textos devem compreender dimensões que se inter-relacionem com as práticas de uso e reflexão. A exemplo disso, podemos citar:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; e, estratégia de produção. (Brasil, 2018, p. 80)

O documento, ainda ressalta que assim como no eixo leitura, as habilidades de escrita não devem ser desenvolvidas de forma genérica, mas contextualizada, a fim de desenvolver de maneira abrangente práticas de escrita que envolva os diversos gêneros que permeiam nossa sociedade. Além disso, de acordo com a BNCC, ainda é importante trabalhar recursos estilísticos e coesivos e dar autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas, tendo em vista que, isso favorece a elaboração de um texto coeso e coerente, com informações organizada, sustentado em argumentos, facilitando a leitura e compreensão.

Em relação ao eixo oralidade, abordado na BNCC, pode-se dizer que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização, com ou sem contato face a face, como por exemplo, aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, dentre outros. Além disso, o eixo oralidade ainda compreende o tratamento de práticas orais, como:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Relação entre fala e escrita. (Brasil, 2018, p. 82)

Ainda na perspectiva da BNCC, cabe mencionar que a primeira face do aprendizado da Língua Portuguesa, passa-se a realizar a partir da efetivação da verdadeira atuação dos estudantes nas práticas linguísticas que envolvem a leitura, a escrita e a produção de texto (orais, escritos e multissemióticos), em campos de atuação específicos. Enquanto isso, a outra face, deriva da reflexão/análise da própria experiência de realização dessas práticas, que para a BNCC, define-se como análise linguística/semiótica. Dessa forma, portanto, podemos dizer que:

O eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2018, p. 82).

Desse modo, o eixo da análise linguística/semiótica, reúne objetivos de aprendizagem voltados para os conhecimentos gramaticais, levando em consideração as regras e convenções de uso formal da língua, dando assim suporte aos eixos leitura, escrita e oralidade. Além disso, os objetivos desse eixo integrador, abarcam entre outros aspetos, todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos); além da fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, e elementos notacionais da escrita (Brasil, 2018).

#### 1.4 O ensino de Língua Portuguesa e Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio

Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão, por meio da resolução nº 313/2021, o Documento Curricular para o Território Maranhense – Ensino Médio, orienta o projeto escolar e as práticas pedagógicas ofertado no Ensino Médio no estado do Maranhão, além de direcionar as equipes escolares no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no âmbito das escolas.

Sua construção, partiu do princípio de um currículo escolar definido para um território enquanto espaço geográfico, compreendendo-se como esse se organizou e se organiza. Nesse sentido, foi preciso conhecer e valorizar como se desenvolvem as relações entre aqueles que dão vida a esse espaço e como vivem todos que nele habitam. Nessa perspectiva, para a constituição do Novo Currículo para o Ensino Médio, apresentado no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), foi necessário reconhecer a diversidade de sujeitos presentes no estado do Maranhão, respeitando os diferentes contextos escolares. Para isso, “fez-se necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo, tendo-se a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção do currículo” (Maranhão, 2022).

Nessa perspectiva, ter-se-á como referência curricular:

Os aspectos inerentes ao estado do Maranhão, mas sem deixar de articular as perspectivas formativas dos estudantes para o contexto mais amplo, em que se considera cada indivíduo não só como um ser que pertence a muitos espaços de uma nação chamada Brasil, mas, também, pertencente a um contexto mundial. Cada indivíduo é visto na perspectiva de um ser que se completa na totalidade, que se constrói a partir da dimensão de uma formação integral (Maranhão, 2022, p. 15).

Assim, para a construção do currículo escolar, proposto pelo DCTMA, prioriza-se o reconhecimento, a valorização dos diferentes contextos e a necessidade de considerar todos os aspectos que fazem parte da formação de cada indivíduo (Maranhão, 2022).

Em relação a organização curricular do Ensino Médio, sabendo que “sua oferta deve atender ao direito subjetivo de cada cidadão e ser assegurado a todos e todas, em cada escola do país e, do mesmo modo, em cada espaço do território maranhense” (Maranhão, 2022, p. 62), reforça-se no DCTMA, a necessidade do compromisso com a oferta da educação pública do estado do Maranhão, de modo a atender toda sua diversidade de público: quilombolas, indígenas, campo, apenados, EJA e educação especial, tendo, ainda, sido garantida a expansão do acesso e permanência.

Para isso, faz-se necessário reconhecer os desafios existentes no ensino médio das redes públicas de ensino, para que assim, possam ser desenvolvidas ações que venham minimizar os entraves que impossibilitam a oferta de uma educação pública de qualidade.

Ao tratar sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, levando em consideração sua inserção em um mundo cada vez mais globalizado, informatizado e informativo, considera-se, conforme situa Brasil (2018, p. 89), “os educandos devem ter um posicionamento crítico diante do processo de recepção, produção e divulgação de textos verbais e não verbais, que circulam nos diferentes contextos de interação humana”.

Nesse sentido, o ensino do componente Língua Portuguesa deve viabilizar ao educando:

o acesso ao conhecimento, a partir da análise consciente de informações presentes nos diferentes textos, cuja circulação ocorre dentro e fora do ambiente digital; garantir a



reflexão crítica em experiências reais com a linguagem verbal e não verbal e a ampliação das experiências sociais de uso da língua, considerando a realidade da heterogeneidade linguística, reconhecendo a legitimidade de uso social das diversas normas populares e garantindo o acesso à norma culta por meio de práticas afastadas do ensino prescritivo (Brasil, 2018, p. 89).

Para isso, este componente deve assumir “o papel de promover a formação de educandos capazes de produzir textos orais e escritos adequados às práticas sociais que se efetivam no cotidiano das interações do sujeito com o outro e com o mundo que o circunda” (Brasil, 2018, p. 85), tendo em vista, o que situa Bakhtin (2016, p. 285), ao dizer que “quanto mais dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”.

Assim, reafirmando o que propõe dos demais documentos nacionais, em considera-se que a língua é realizada em enunciados concretos (Brasil, 2018), o objeto de ensino do componente Língua Portuguesa, foca em especial nas atividades de leitura e escrita, visando possibilitar aos alunos “a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes e contribuir com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares, por intermédio de atividades e projetos realizados no espaço escolar” (Brasil, 2018, p. 89).

Ademais, conforme situa o Documento Curricular para o Território Maranhense – Ensino Médio, o componente Língua Portuguesa possibilitará aos estudantes “experiências significativas que façam sentido às situações de letramentos com práticas de linguagens em diferentes mídias, tendo a escola a incumbência de ampliar situações de significativa aprendizagem”. Entretanto, nessa perspectiva de adensamento de conhecimentos, torna-se necessário preparar o jovem para desenvolver “maior nível de teorização e análise crítica, principalmente se for levado em consideração o contexto de sua territorialidade e as cenas culturais/sociais em que ele convive” (Maranhão, 2022, p. 80).

Diante disso, para ser considerado competente em Língua Portuguesa o estudante, precisa:

Dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa e produzir textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente (Maranhão, 2022, p. 80).

Além do ambiente social, ler e escrever, considerando suas particularidades formais e funcionais, são competências a serem desenvolvidas, especificamente no espaço escolar. Dessa forma, são objeto do estudo sistemático na escola, tanto textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta) quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica), por exemplo.

No entanto, para integração dessas linguagens e de suas práticas, orienta-se uma abordagem que defina os campos de atuação social como principal eixo organizador do componente Língua Portuguesa. Segundo essa opção:

A área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485).

Para tanto, conforme destacado na BNCC (2018, p. 486), essas demandas exigem das escolas de Ensino Médio:

Ampliação das situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum.

Outro ponto a ser destacado em relação ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) é a sua relação dialógica com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por interligar as habilidades específicas de Língua Portuguesa presentes na BNCC com a cultura e as características inerentes ao estado do Maranhão. Dessa forma, cabe dizer que no DCTMA:

Se apresentam as habilidades específicas para língua portuguesa, sugeridas pela BNCC, ofertando possibilidade de diálogo com as demais disciplinas, permitindo uma integração efetiva com os demais componentes da área. Destaca-se, também, que algumas práticas de linguagem, desenvolvidas em língua portuguesa dialogam diretamente com todos os componentes, ampliando a construção dessa integração, de modo que não se tenha um componente isolado nem dos campos de atuação, nem das habilidades e competências específicas e, tampouco, fechado em si mesmo (Maranhão, 2022, p. 80 – 81).

Por fim, faz-se ainda importante mencionar que de acordo com o DCTMA é importante que os jovens explorem as mais diversas possibilidades expressivas da linguagem, para que assim possam realizar reflexões que envolvam:

O exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (Maranhão, 2022, p. 81).

Tendo em vista que a organização híbrida e multissemiótica dos textos e discursos atuais, partindo dos efeitos das novas tecnologias da informação (TIC), permite a incorporação de diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018).

### 1.5 A Produção Textual e as Práticas de Linguagem

A produção de um texto encontra-se diretamente relacionada aos interesses e necessidades das atividades de linguagem do ser humano. Em tais atividades, em contextos

diversificados, ocorre a interação por meio de textos, também diversificados. Tais textos, que possibilitam a interação entre os indivíduos de acordo como os propósitos enunciativos estabelecidos para cada contexto de uso, a linguística tem denominado como gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é novo, já tem pelo menos vinte séculos, se levarmos em consideração que sua observação teve início em Platão. Dessa forma, o que se tem hoje é uma nova visão do mesmo tema. Diante disso, Marcuschi (2008, p. 147) situa que:

A expressão gênero esteve, na tradição ocidental, ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Para Swales (1990), conforme citado por Marcuschi (2008, p. 147), “a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, pois, hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Dessa forma, a noção de gênero textual é usada na etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística.

Partindo das fronteiras de Platão e Aristóteles para a linguística, em particular as perspectivas discursivas, temos várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. A exemplo disso podemos citar: a linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação de Vygostsky e pelo socioconstrutivismo da Escola de Genebra representada por Schneuwly e Dolz; a perspectiva Swalesiana, influenciada pelos estudos de John Swales (1990); uma linha marcada pela perspectiva sistêmico funcional da Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesse na análise linguística dos gêneros; e, pela quarta e última perspectiva, com influências de Bakhtin, Adam e Bronckart, além dos norte-americanos Charles Bazerman, Carolyn Miller (Marcuschi, 2008).

De maneira geral, o que se tem notado no Brasil são estudos responsáveis pela proliferação de trabalhos com influências de Bakhtin, sendo ele considerado por Marcuschi (2008), o representante de uma espécie de bom senso em relação as teorias e concepções de linguagem, o que o leva a ser acionado ao se delinear um aparato teórico-metodológico que envolva a análise de gêneros em trabalhos científicos.

É a partir de suas teorias que a noção de gênero foi ampliada, englobando todas as produções verbais organizadas. Diante disso, Lima (2014, p. 33), considera que a partir das postulações de Bakhtin (2016), “o conceito de gênero textual passou a configurar desde textos escritos consagrados, como o romance e o artigo científico, até produções de textos orais, como palestras e a conversa do dia a dia”.

Para defender tais posições, admitimos, através das postulações bakhtinianas, que toda atividade humana está relacionada ao uso da língua, sendo efetivada através de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, que se originam dos integrantes das esferas da atividade humana. Dessa forma, podemos dizer que esses enunciados são constituídos por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional, sendo ele por um todo, composto pela aglutinação desses três elementos e determinado por cada contexto comunicativo (Lima, 2014). Portanto, podemos considerar que a comunicação discursiva acontece através dos enunciados entre os indivíduos, sendo assim realizados em diferentes gêneros do discurso. Para Bakhtin (2016, p. 12):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Diante destas observações, quando falamos em enunciados, levando em consideração as teorias de Bakhtin, referimo-nos as produções verbais acabadas (o texto) e como este se inscreve em um gênero, denominado como gênero textual. Em razão disso, não faremos neste trabalho distinções entre gêneros do discursos e gêneros textuais, conforme faz Rojo (2005), na obra *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*.

Autores como Marcuschi (2008), conforme citado por Bezerra (2017, p. 36), afirmam que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Dessa forma, os conceitos de gênero e texto se mostram próximos e muitas das vezes são considerados objetos de confusão entre teoria e prática. Entretanto, o gênero não deveria ser confundido com o texto, uma vez que o materializa. Assim:

Ao invés de se afirmar que os gêneros textuais são textos, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujo propósito comunicativo predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (acordo social) cabível naquela situação (Bezerra, 2017, p. 36).

Por todas essas observações, podemos afirmar que são infinitas e inesgotáveis as formas de interação pela linguagem e que elas se realizam em enunciados relativamente estáveis. Diante disso, Bakhtin (2016) faz uma distinção entre os gêneros discursivos, dividindo-os em gêneros primários e gêneros secundários. O primeiro, desenvolve-se a partir de interações verbais imediatas, através de formas simples de comunicação, como a conversa ou a saudação; enquanto, o segundo, considerado complexo, ocorre em contextos de convívio cultural ou

social, denotando complexidade, como por exemplo, a resenha e o editorial. Os gêneros secundários, devido sua organização complexa, como dito, permite incorpora uma infinidade de gêneros primários. Diante disso, de acordo com Lima (2014, p. 34), “os gêneros secundários vão surgindo de acordo com as necessidades lingüísticas e para isso os indivíduos tomam como modelo os gêneros ditos primários”.

Ainda em relação as diferenças entre gêneros primários e secundários, Bakhtin (2016, p. 15), situa que ela “é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas modalidades; apenas sobre essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado”. O que favorece a existência de uma relação mútua entre os gêneros primários e secundários, bem como seu processo de formação.

Vista as considerações epistemológicas abordadas no presente capítulo, faz-se necessário, ainda, realizar algumas reflexões a respeito do interacionismo sociodiscursivo, tendo em vista ser uma corrente teórica que considera o texto como a unidade por meio da qual manifestam-se as práticas de linguagem.

As raízes do interacionismo sociodiscursivo possui sua gênese nas concepções funcionalistas que identificam a marca do sujeito em seus atos comunicativos. Nela, segundo Lima (2014, p.34) “a língua e linguagem assumem um caráter sociointerativo e sociointeracionista, avizinhandose a uma abordagem histórico-cultural da linguagem”. Para tanto, a teoria de Bronckart (2007), fundamenta a ideia da existência de um sujeito construído sócio-historicamente pelas relações sociais mediadas através da linguagem. Dessa forma, é evidente que na constituição do indivíduo, estão intrinsecamente ligados o pensamento, a linguagem e as relações sociais, tendo em vista que formam um todo no processo de formação do homem.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 12) destaca que a língua em uma perspectiva sociointeracionista...

[...] leva em consideração tanto as formas linguísticas como todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento. Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais em que eles se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que a língua é essencialmente dialógica.

Dessa forma, podemos considerar que a existência de qualquer pensamento se sucede através do processo de semiotização, subentendendo o que é denominado por processo de interação social. Dessa forma, segundo Lima (2014, p. 31), “quando um texto é produzido, são acionados, por parte do locutor, conhecimentos de natureza linguística e não linguística, pois

muitas formas de conhecimento são operadas nas relações sociais concretizadas em forma de linguagem”.

Desse modo a atividade da linguagem, mesmo sendo de responsabilidade de um produtor individual, pode ser considerada como um acontecimento de ordem coletiva, tendo em vista que textos são produzidos e circulados. O que possibilita que, dentro das possibilidades da língua, ocorra o que chamamos de semiotização, definido por Lucena (2004), como o processo gerador de novos signos em que novas articulações são definidas, possibilitando que novos percursos temáticos e figurativos retomem definições construídas em um texto, construindo novos textos.

## CAPÍTULO II

### A PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY

Neste capítulo, situamos a origem da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, elaborado a partir de projetos sobre escrita e gêneros textuais, desenvolvidos pelos pesquisadores do Departamento de Linguística da Universidade de Sydney (Austrália), partindo do pressuposto de que o principal objetivo desses projetos, consistia em desenvolver uma pedagogia de letramento da ‘Escola de Sydney’, que pudesse capacitar qualquer estudante a ser bem-sucedido nas demandas dos textos escritos escolares. Por seguinte, sintetizamos as principais fases de desenvolvimento dos projetos de letramento australiano e seus objetivos como prática intervencionista no contexto escolar para domínio dos saberes curriculares. Ao final, detalhamos os níveis do ciclo de ensino aprendizagem, apresentado Jim Martin & Joan Rothery, na primeira fase do projeto de letramento australiano - *Writing Project (Projeto de Escrita)*.

Dando continuidade ao capítulo, apresentamos o ciclo de ensino aprendizagem em sua fase atual, estando ele inserido na última fase do projeto australiano *Reading to learn (Ler para aprender)*, integrando atividades de leitura e escrita em todos os níveis de escolaridade. Por fim, dissertamos sobre os principais gêneros descritos no projeto *Reading to learn (Ler para aprender)*, sobre o trabalho com as etapas e fases de diferentes gêneros textuais e a organização em nove conjuntos de atividades, divididas em três níveis, da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem.

#### 3.1 O Ciclo de Ensino Aprendizagem e suas Origens

A denominação ‘Escola de Sydney’, refere-se a um grupo de pesquisadores do Departamento de Linguística da Universidade de Sydney (Austrália), que desenvolveram projetos de pesquisas sobre escrita e gêneros textuais no início dos anos 1980. O objetivo principal dos pesquisadores, conforme situa Silva e Oliveira (2017), consistia em desenvolver uma pedagogia de letramento da ‘Escola de Sydney’, que pudesse capacitar qualquer estudante a ser bem-sucedido nas demandas dos textos escritos escolares. Para tanto, inicialmente, o trabalho dos pesquisadores consistiu em verificar os gêneros escritos mais utilizados nas escolas australianas, descrevendo-os em relação a seu propósito social e suas etapas e fases. A partir da seleção desses gêneros (contos, narrativas, procedimentos, relatos, explicações e exposições), foram elaboradas estratégias de ensino com base na descrição dos gêneros, tornando-se assim conhecida como ‘pedagogia baseada no gênero’.

De acordo com Silva e Oliveira (2017), a pedagogia baseada no gênero, possui princípios que norteiam a promoção de um ensino efetivo que possibilite aos aprendizes conhecimentos explícitos sobre os gêneros a serem aprendidos ao longo do currículo escolar. Para isso, Silva e Oliveira (2017), situam que se fez importante considerar alguns princípios comuns dos gêneros que circulam na escola, como por exemplo, explicar um fenômeno natural ou social, classificar e descrever coisas, instruir sobre como fazer uma atividade, relatar eventos, envolver leitores pela solução de uma complicação ou persuadi-los por defender um ponto de vista.

É importante apontar, historicamente, os estudos sobre práticas de letramento em escola australianas, orientadas por Joan Rhotery, Frances Christie e Jim Martin, principalmente, por este último, enfatizar o processo de exclusão presente no contexto educacional australiano, dirigido a imigrantes e aborígenes, que sustentava práticas de não-empoderamento e a preservação de divisões das classes sociais. Pois, só assim, os projetos de letramentos australianos começaram a progredir, buscando integrar todas as classes sociais no sistema escolar.

Entretanto, para que os projetos pudessem de fato serem adotados, atravessou-se três grandes fases de estudos, sendo a primeira o *Writing Project* (Projeto de Escrita), entre 1980 e 1985, que sob a liderança de Martin e Rothery, permitiu que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental familiarizem-se as crianças com os gêneros escolares; sendo estendido para o *Language and Social Power* (Linguagem e Poder), entre 1985 a 1990, que incluía os alunos excluídos do sistema escolar. Em sua segunda fase, *Write it Right* (Escreva Certo), entre 1990 e 1995, o projeto estendeu-se para descrever os gêneros que os estudantes tinha que ler e escrever ao longo do currículo escolar, dessa forma, expandiram-se as demandas de aprendizagem da escrita, com foco nos gêneros textuais. Na última fase, *Reading To Learn* (Ler para aprender), que de 1995 até os dias atuais, integra a leitura e a escrita na aprendizagem dos gêneros curriculares da educação primária, secundária e superior.

O quadro abaixo sintetiza as principais fases de desenvolvimento dos projetos de letramento australiano.



Quadro 2: Fases do projeto de letramento australiano

<b>Projetos</b>	<b>Período</b>	<b>Pesquisadores e instituições</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Writing Project</i> ( <i>Projeto Escrita</i> )	(1980-1985)	Jim Martin & Joan Rothery – professores de escolas de anos iniciais	sistematização dos gêneros escolares e o desenho da pedagogia de gêneros
<i>Language and Power</i> ( <i>Linguagem e Poder</i> )	(1985-1990)	Jim Martin & Joan Rothery – New South Wales <i>Disadvantaged Schools</i>	inclusão de alunos que não tinham o inglês como língua materna
<i>Write it Right</i> ( <i>Escreva Certo</i> )	(1990-1995)	Jim Martin & Joan Rothery – <i>Disadvantaged Schools Programme</i>	extensão do projeto de letramento à escola secundária e ao mundo do trabalho: setores da indústria, da comunicação e da administração
<i>Reading to Learn</i> ( <i>Ler para Aprender</i> )	(1995-dias atuais)	Jim Martin & David Rose – Universidade de Sydney	integração de práticas de letramento na aprendizagem das disciplinas do currículo escolar

Fonte: (Silva e Oliveira, 2017 p. 10)

Sobre o projeto *Reading To Learn* (Ler para aprender) é importante destacar que ele propõe uma prática intervencionista no contexto escolar para domínio dos saberes curriculares, tanto nas aulas de língua materna, quanto nas aulas de quaisquer outras disciplinas. Nesse sentido, para Silva e Oliveira (2017, p. 9), “não há uma preocupação exclusiva em ensinar a língua pela língua, mas explicitar que a realização linguística é um mecanismo para a circulação do conhecimento, operando a linguagem como ferramenta para domínio dos gêneros curriculares”. Ou seja, há a expansão do princípio da interação compartilhada, que possibilita a intensificação da aquisição dos padrões da linguagem através dos gêneros.

Em relação as fases do projeto de letramento australiano, principalmente sua primeira fase ‘*Writing Project*’ (Projeto de Escrita), houve a formulação da teoria de gêneros delineada para embasar uma pedagogia de escrita inspirada na experiência compartilhada, conhecida como ciclo de ensino aprendizagem. Essa teoria, conforme Silva e Oliveira (2017), permitiu que textos típicos de um gênero fossem pormenorizados, sendo assim analisados em três níveis

integrados de atividades, sendo eles: o nível da desconstrução, em que o texto é analisado por parte; o nível da construção conjunta, que possibilita professores e estudantes escreverem juntos um outro texto do mesmo gênero; e o nível da construção individual, em que os alunos escrevem sozinhos um texto do mesmo gênero.

Além disso, na primeira fase do projeto australiano ‘*Writing Project*’ (*Projeto de Escrita*), foi possível permitir que os professores dos anos iniciais das escolas australianas familiarizem-se os alunos com os gêneros escolares. Dessa forma, desenvolver a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, possibilitaria a estes professores trabalhar textos típicos de um gênero, pormenorizado e analisado em três níveis integrados de atividades, conforme já mencionado.

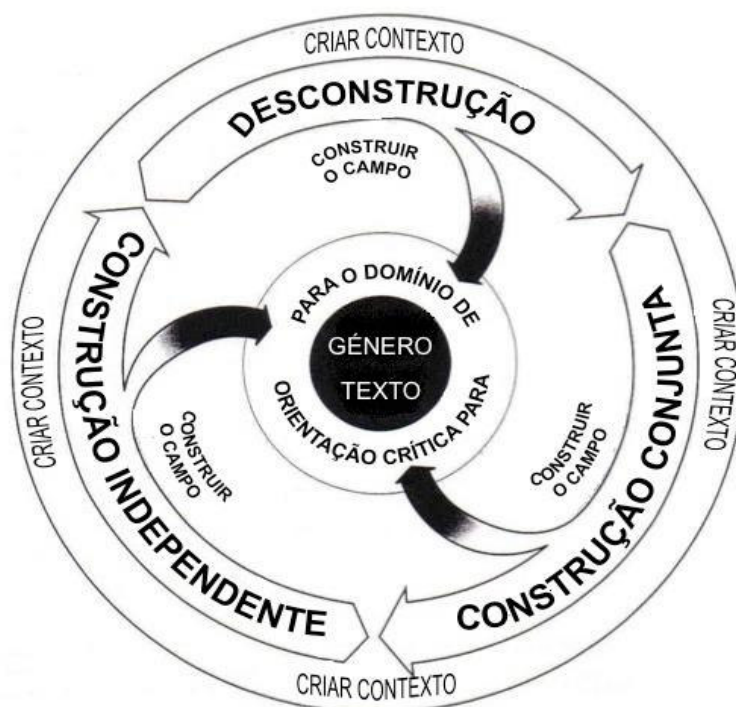
Nesse sentido, Silva e Oliveira (2017, p. 11), explicam que:

No ciclo de ensino-aprendizagem, desenhado por Joan Rothery e Jim Martin, em seus três níveis, uma instância do gênero que está sendo estudado é ‘desconstruída’ (analisada) pelo professor e pelos alunos, sendo que o texto é lido conjuntamente e o professor guia os alunos a reconhecerem as etapas do gênero, bem como as características linguísticas mais relevantes. Após analisar o texto típico de um gênero, o professor e os alunos juntos constroem um novo texto, usando estrutura textual e aspectos linguísticos semelhantes, mas escrevendo sobre um outro campo. Esses níveis de preparação – construção do campo, desconstrução do gênero e construção conjunta – preparam todos os alunos para a tarefa de construir sozinhos um novo texto.

Destaca-se que a organização dos três níveis do ciclo de ensino aprendizagem, conforme situa Silva e Oliveira (2017), é flexível e adaptável a realidade da sala de aula para organização das ações docentes e do envolvimento dos alunos. Ademais, por caracteriza-se por uma visão holística e transdisciplinar, permite que a língua não seja ensinada como um fim em si mesma, mas como um instrumento para construção do conhecimento em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, em conformidade com Rose e Martin (2012), o domínio dos gêneros escolares e do ambiente de trabalho torna-se instrumento de mudança social, visto sua associação a práticas de letramento hegemônicas.

A seguir, em concordância com Silva e Oliveira (2017, p. 13), detalha-se os níveis do ciclo de ensino aprendizagem (criar contexto, desconstrução do campo, construção conjunta e construção independente ou autônoma), apresentado Jim Martin & Joan Rothery na primeira fase do projeto de letramento australiano - *Writing Project* (*Projeto de Escrita*).

Fig. 1: Ciclo de ensino-aprendizagem



FONTE: (Martin e Rothery, 1994, p. 38)

No primeiro deles, *criar contexto*, temos o passo destinado à especificação e negociação do tópico que será motivador ao domínio do gênero a ser estudado. O professor assume um papel central, nesta fase, pois seleciona textos que serão analisados e produzidos nas fases seguintes e planeja estratégias e atividades que serão desenvolvidas. Além disso, explicita-se o conhecimento prévio dos alunos acerca do tópico por meio de um movimento que conecta o conhecimento do cotidiano com o conhecimento escolar que se constrói sobre o tema selecionado.

Para Rothery (1994), subjaz a esta etapa o ensino da língua, pois não se pode conhecer um campo ou tópico sem conhecer a língua, ou seja, a linguagem é uma forma de expressar o nosso conhecimento de mundo. Para tanto, conforme Silva e Oliveira (2017), é fundamental responder perguntas como: qual o tópico tratado; em que práticas sociais ou discursivas se inserem; que perspectivas são e podem ser abordadas; o que os alunos já sabem; como organizar informações acerca deste campo em etapas do gênero; para então, partir para a segunda etapa do ciclo de ensino aprendizagem.

Na segunda etapa, *desconstrução do campo*, o professor apresenta os textos que serão estudados e identifica as variáveis do gênero e do registro, referindo-se respectivamente aos contextos de cultura e de situação do texto. Após uma leitura detalhada do texto, o professor mostra como o gênero funciona, qual sua vinculação com o propósito social da aprendizagem

escolar e da vida social e apresenta uma metalinguagem para identificar os seguintes aspectos: qual é o propósito social do gênero; que atores sociais estão envolvidos; qual é a função de cada etapa e fase do gênero; quais traços léxico-gramaticais as caracterizam; que tipo de relação é estabelecida entre escritor e leitor.

A terceira etapa, *construção conjunta*, foca a troca de experiências por meio das linguagens oral e escrita a fim de construir um texto conjunto pertencente ao mesmo gênero. Propicia-se ao aluno o domínio de estratégias como localização de informações, realização de notas e resumos que podem nortear as discussões coletivas. O professor guia os alunos por meio de perguntas, questões e atividades, podendo utilizar também entrevistas, filmes e informações provenientes de letramento digital. Essa etapa requer flexibilidade e organização, pois sua realização é reflexo do domínio de estratégias para escrita.

E na etapa final, *construção autônoma ou independente*, objetivo é que os alunos produza um texto individualmente. Contudo, não é uma atividade solitária, pois o aluno pode trocar informações com seus colegas e com o próprio professor. Nesta etapa, o aluno desenvolve um comportamento crítico em relação a sua escrita, pois é responsável pela revisão e a edição (formatação) do texto elaborado.

Contudo, apesar da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, desenvolvida por Martin e Rothery (1994), ter sido elaborada com o objetivo de possibilitar o trabalho com textos típicos de um gênero de forma pormenorizada, foi criticada por ser considerada uma metodologia que apresentava um aparente grau de formalismo, seguindo um viés diferente da proposta australiana, que apresentava ‘modelos’ de gêneros a serem ‘desconstruídos’ em sala de aula.

Cabe destacar que o uso das expressões ‘modelos’ de gêneros a serem ‘desconstruídos’, conforme Silva e Oliveira (2017), remete a ‘modelos’ com o sentido de gêneros típicos de uma cultura e ‘desconstruídos’ com o sentido de gêneros analisados em suas partes constituintes. Em outras palavras:

O professor seleciona para o estudo gêneros típicos de uma prática discursiva, como um exemplo de gênero a ser aprendido e ensinado, tanto na dimensão social, quanto na linguística, a fim de os estudantes criarem seus próprios textos autonomamente e terem acesso às esferas públicas de um sociedade (Silva e Oliveira, 2017, p. 13)

Dessa forma, para Bawarshi e Reiff (2007, p. 53), “esse tipo de prática sugeri o cerceamento da criatividade discente na análise estrutural de textos. E em sua concepção teórica, por outro lado, falta a ênfase no contexto social”. Consoante a isto, Martin & Rose (2012), argumentam que é necessário que os gêneros sejam dominados, como advertia Bakhtin, pois essa é a maneira de acessar a criatividade no uso discursivo por meio de um sistema que oferece aos alunos a possibilidade de escolha, isto é, liberdade. Ou seja, os alunos são poderão

efetivar suas práticas de escolhas, se tiverem conhecimento da variedade de gêneros existentes que se associam ao seu contexto social.

### 3.2 O Ciclo de Ensino Aprendizagem em sua Fase Atual

Em sua fase atual, o ciclo de ensino aprendizagem está inserido no projeto australiano *Reading to learn (Ler para aprender)*, integrando atividades de leitura e escrita em todos os níveis de escolaridade. Seu desenvolvimento, “expande o princípio da interação compartilhada em uma metodologia desenhada para intensificar a aquisição dos padrões da língua escrita pela experiência de instâncias contextualizadas”, conforme situa Silva e Oliveira (2017). Nele, o foco da aprendizagem, ultrapassa as características típicas dos gêneros para focar nos padrões variáveis da linguagem, focando no texto que está sendo estudado. Essa estratégia, “provê variados níveis de suporte aos estudantes, a fim de que reconheçam e se apropriem de padrões linguísticos e textuais de significados nos gêneros escolares” (Silva e Oliveira, 2017, p. 14).

Entretanto, para inserir os professores nessa prática de letramento, o projeto *Reading to learn (Ler para aprender)*, privilegia gêneros que são nomeados e organizados de acordo com seus propósitos em relação à leitura e a escrita, considerando que:

Os gêneros que circulam na escola apresentam alguns propósitos comuns como explicar um fenômeno natural ou social, classificar e descrever coisas, instruir sobre como fazer uma atividade, relatar eventos, envolver leitores pela solução de uma complicação ou persuadi-los por defender um ponto de vista (Silva e Oliveira, 2017, p. 15).

Para tanto, para que esses propósitos sejam alcançados, os gêneros precisam ser estruturados em etapas e fases, sendo nomeados de acordo com o objetivo que se busca alcançar, formando assim famílias de gêneros, conforme destaca Rose (2015).

Quadro 3: Gêneros descritos no projeto australiano *Reading to learn (Ler para aprender)*

	Gênero	Propósito	Etapas
Estórias	<b>Relato</b> <b>Narrativa</b> <b>Exemplo</b> <b>Episódio</b> <b>Notícia</b>	Contar eventos	Orientação
		Resolver uma complicação	Registro de eventos
		Julgar caráter ou comportamento	Orientação
		Compartilhar uma reação emocional	Complicação
		Relatar eventos atuais	Resolução
			Orientação
			Incidente
			Interpretação

			Orientação Evento Notável Reação
			Lead Ângulos
Histórias	<b>Autobiografia</b>	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de estágios
	<b>Biografia</b>	Relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro de estágios
	<b>Relato histórico</b>	Relatar etapas históricas	Background Registro de estágios
	<b>Explicação histórica</b>	Explicar etapas históricas	Background Explicação de estágios
Explicações	<b>Explicação sequencial</b>	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	<b>Explicação condicional</b>	Causa e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	<b>Explicação fatorial</b>	Múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
	<b>Explicação consequencial</b>	Múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação: fatores
Procedimentos	<b>Procedimento</b>	Como fazer experimentos e observações	Objetivo Equipamento Passos
	<b>Protocolo</b>	Prescrever e proscriver ações	Objetivo Regras
	<b>Relato de procedimento</b>	Relatar experimentos e observações	Objetivo Métodos Resultados
Relatórios	<b>Relatório descritivo</b>	Classificar e descrever entidades	Classificação Descrição
	<b>Relatório classificatório</b>	Descrever tipos de entidades	Classificação

	<b>Relatório composicional</b>	Descrever as partes de um todo	Descrição: tipos
			Classificação Descrição: partes
Argumentos	<b>Exposição</b> <b>Discussão</b>	Defender um ponto de vista  Discutir dois ou mais pontos de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
			Questão Lados Resolução
Resposta a tese	<b>Resenha</b> <b>Interpretação</b> <b>Pessoal</b>	Avaliar um texto literário, visual ou musical  Interpretar a mensagem de um texto  Reagir emocionalmente a um texto	Contexto Descrição do texto Avaliação
			Avaliação Sinopse/descrição do texto Reafirmação
			Avaliação Reação

Fonte: Rose (2015)

Cabe destacar que o quadro acima sintetiza os gêneros escolares que compõe o currículo das diferentes disciplinas das escolas australiana. Para Rose (2010), o ensino desses gêneros objetiva o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos que circulam socialmente, para que os alunos compreendam que os propósitos dos gêneros concretizam práticas discursivas específicas, estendendo-se a diversos domínios sociais.

Levando em consideração que a questão crucial do projeto *Reading to learn (Ler para aprender)*, é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita (Silva, 2015), torna-se necessário que os professores estejam capacitados para dar suporte necessário ao alunado, de modo que eles desenvolvam capacidades de leitura e produção textual no decorrer das tarefas escolares. Pois, para o programa *Reading to Learn (Ler para aprender)*, o desenvolvimento da leitura e escrita deve ser realizado por meio de atividades desenhadas em torno de estratégias que abordem os gêneros presentes no currículo escolar.

Diante disso, Silva (2015, p. 22), considera que:

Em aula, os professores devem fazer perguntas aos estudantes sobre o texto e ouvir suas respostas. A finalidade das perguntas e respostas é o/a professor/a conferir se os alunos compreenderam o texto ou não, para engajá-los no próprio processo de aprendizagem e levá-los a se concentrar na atividade. O papel do/a professor/a é reelaborar as respostas dos alunos, oferecendo-lhes mais detalhes, razões, explicações, generalizações e especificações, além de exemplos e parafraseamentos com o uso de termos mais técnicos e abstratos, sempre estimulando os alunos a refletirem sobre seu conhecimento e experiência sobre o tema que está sendo estudado.

Para tanto, de acordo com Silva e Oliveira (2017), ao inserir os professores nas práticas de letramento, o currículo deve privilegiar gêneros que são nomeados e organizados de acordo com uma metalinguagem que explicita seus propósitos em relação a leitura e a escrita. Portanto, o desenvolvimento dessas capacidades, devem estar pautadas em propósitos que concretizem os gêneros como prática discursiva. Isto significa que, os gêneros devem ser definidos como uma configuração recorrente de significados, que promulgam as práticas sociais de uma cultura (Rose, 2010).

Visto os propósitos comuns dos gêneros que circulam nas escolas, como explicar um fenômeno natural ou social, classificar e descrever coisas, instruir sobre como fazer uma atividade, relatar eventos, por exemplo, torna-se necessário implementar no espaço da sala de aula, práticas de ensino que permitam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escritas, através dos textos que circulam socialmente. No entanto, para isso, é fundamental que o aluno compreenda o propósito dos gêneros, para que assim, entenda em quais práticas discursivas e domínios sociais eles se inserem.

Em razão disso, no projeto *Reading to learn (Ler para aprender)*, os gêneros são estruturados em etapas e fases, de acordo com seus propósitos. Ou seja, um gênero é composto de etapas (segmentos textuais previsíveis); as quais se constituem de fases (segmentos variáveis em cada etapa do gênero).

Segundo Fuzer (2017, p. 42) as etapas são definidas como “componentes relativamente estáveis de organização de cada gênero que determinam como o texto estruturalmente é construído, realizando assim o propósito do gênero”. Ou seja:

As etapas que estruturam um gênero apresentam elementos relativamente estáveis, e seus rótulos são escritos com inicial maiúscula, entretanto as fases das etapas são variáveis, podendo ser únicas em um determinado texto, e seus rótulos são escritos com iniciais minúsculas. Cada etapa de um gênero também inclui uma ou mais fases. Enquanto as etapas são altamente previsíveis para cada gênero, as fases dentro de uma etapa podem ser mais variadas. (Silva, 2015, p. 30)

Enquanto as etapas, organizam como o texto se desenvolve dentro de sua estrutura, as fases organizam como o texto se organiza em sua estrutura local. Em outras palavras, cada etapa do gênero se realiza por meio de uma ou mais fases e cada fase se realiza por meio de uma ou mais mensagens (Rose, 2010).



Além disso, trabalhar com a identificação/análise das fases em um texto é importante, pois possibilita o aluno ler o texto com compreensão e escrever textos utilizando o mesmo padrão, tendo em vista que cada etapa de um gênero inclui uma ou mais fases. Para tanto, Silva (2015, p. 31), situa que:

Enquanto as etapas são altamente previsíveis para cada gênero, as fases dentro de uma etapa podem ser as mais variadas. As etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura global. Por essa razão é importante ser capaz de identificar as fases em um texto, para ler com compreensão, e escrever novos textos que utilizam padrões similares.

As fases em um texto, ainda, funcionam como um recurso de linguagem que desempenha a função de envolver o leitor no desenrolar da história. Esse envolvimento com o leitor às tornam responsáveis por construir nos textos, campos de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as histórias a experiências e interpretação de vida. Como podemos observar no quadro sintetizado por Rose (2010), em que temos os tipos de fases mais presentes, tomando como base o gênero da família das histórias.

Quadro 4: Fases dos gêneros da família das Histórias sintetizada por Rose (2010)

Fases dos gêneros da família das Histórias		
Fases descritivas	Cenário	Apresentando pessoas, atividades, lugares, tempos.
	Descrição	Descrevendo pessoas, lugares, coisas.
Fases que levam a ação para adiante	Episódio	Sequência de eventos que é esperada.
	Problema	Evento inesperado que cria tensão
	Solução	Evento inesperado que libera tensão
Fases avaliativas	Reação	Sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições.
	Comentário	Comentários do narrador sobre pessoas, atividades.
	Reflexão	Pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos.

Fonte: Rose (2010, p. 6)

As funções das fases descritas acima, mostram que ao analisarmos um texto encontramos vários tipos de fases. Dessa forma, nos gêneros das histórias, cada tipo de fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para engajar leitores à medida que as histórias se desenrolam, conforme situa Silva (2015).

Cabe ainda destacar que o projeto *Reading to learn (Ler para aprender)* é desenhado para ensinar os alunos a lerem em todos os níveis de compreensão (literal, inferência e interpretativo), simultaneamente. A respeito disso, Silva e Oliveira (2017, p. 22), destacam que:

No nível literal, o significado encontra-se nas palavras, nas expressões ou em imagens da página; no nível da inferência, o significado resulta da compreensão de outras partes do texto, de metáforas ou expressões idiomáticas; no nível interpretativo, o

significado deriva de experiências que extrapolam o texto e baseiam-se em experiência do leitor, seus conhecimentos, suas crenças e valores.

A respeito desses princípios que podem ser propostos para realização das atividades de leitura e escrita, ancorados nos pressupostos teóricos de Martin & Rose (2008), Silva e Oliveira (2017, p. 23), destacam três abordagens, sendo:

A primeira, a leitura e seus quatro níveis de significação: decodificação de palavras e letras; identificação do significado das palavras e das orações (leitura literal); inferência (conexões através do texto) e interpretação (relação do texto com o contexto social). A segunda, que as crianças aprendem a ler por meio de orientações explícitas de seus professores ou de outros adultos, pois é insuficiente, na maioria dos casos, apenas expô-las a ambientes considerados estimulantes. E a terceira, que a aprendizagem na sala de aula é construída através da interação. O professor direciona o aluno a focar em algum aspecto significativo do texto, o aluno identifica-o ao responder com base em seus conhecimentos prévios e o professor confirma ou reforça a resposta do aluno. Esse processo de ensino pode alongar-se, quando o professor explicita que deseja mais alguma informação, caso a resposta não tenha sido satisfatória.

Com base nesses princípios que foi desenhado o ciclo de ensino aprendizagem da pedagogia *Reading to Learn (Ler para Aprender)*, destinada para o ensino de leitura e escrita, cuja estratégia organizam-se em nove conjuntos organizadas em três níveis: 1) preparação para a leitura, construção conjunta e construção autônoma; (2) leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; (3) construção do período, ortografia/vocabulário e escrita de períodos.

Fig. 2: Ciclo de ensino aprendizagem da Pedagogia *Reading to learn (Ler para Aprender)*



Fonte: (Silva, 2015, p. 23)

Conforme destaca Silva (2015), o círculo externo – nível 1 – inclui estratégias para que os alunos leiam e analisem o contexto e a estrutura do texto, dividindo-o em suas partes constitutivas e relacionando-as ao propósito social do texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. Enquanto, o círculo intermediário – nível 2– visa à leitura detalhada em que a linguagem é analisada conforme os padrões de significado na oração e entre orações. Por exemplo, pequenas passagens de textos são selecionadas para leitura detalhada, em seguida os alunos são convidados a reescrever usando padrões de linguagem semelhantes a fim de sistematizar conhecimentos sobre gramática e discurso. E por último, o círculo interno – nível 3 – desenvolve atividades relativas ao vocabulário e ortografia, prática regular nos anos iniciais do ensino fundamental e complementar em outras etapas do ensino.

Perante o exposto, observemos a organização dos três níveis do Ciclo de Ensino Aprendizagem, levando em consideração a sistematização proposta por Silva (2015, p. 24):

✓ *Nível 1: Preparação para a leitura – Construção Conjunta – Escrita Autônoma*

**PREPARAÇÃO PARA A LEITURA:** Nessa etapa o discurso falado na sala de aula é planejado para envolver – com sucesso – toda a turma nas tarefas de leitura e escrita do gênero que está sendo estudado. A preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o

conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para terem acesso ao texto. Em seguida, o professor mostra a estrutura textual, ou seja, como o gênero textual se estrutura em etapas e fases, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto.

A leitura e a discussão dos textos levam às atividades de produção de texto, nas quais os estudantes são orientados a usar os recursos linguísticos que aprenderam a partir da leitura. A discussão sobre o texto envolve também a leitura de imagens e vídeos relacionados ao texto escrito. Esse nível parte do pressuposto de que podemos preparar e guiar nossos estudantes para a leitura de qualquer texto do currículo com algumas técnicas simples. O primeiro passo é garantir que os estudantes tenham algum conhecimento prévio para compreender o texto em linhas gerais. Para que os alunos compreendam o contexto em que o gênero circula na sociedade, oferecemos um resumo do passo a passo do que acontecerá no texto e iniciamos a leitura do texto com os alunos. Isso permite que os estudantes possam ler um texto que não lhes é familiar e estabeleçam uma aproximação com textos desafiadores, à medida que o texto é lido e explicado pelo (a) professor (a). O texto todo pode ser lido e discutido na aula ou parte do texto, deixando o restante para os estudantes lerem sozinhos.

Esta etapa de Preparação para a Leitura trabalhar com textos que podem estar além do nível de leitura independente dos estudantes, entretanto não precisamos evitar textos desafiadores porque alguns estudantes não podem lê-los independentemente. Qualquer texto pode ser lido em aula, desde que o professor forneça o suporte necessário para que os estudantes construam o entendimento e a interpretação do texto.

**CONSTRUÇÃO CONJUNTA:** Nessa fase, o professor guia os estudantes na construção de um novo texto do mesmo gênero, explicitando as estruturas do texto que foi lido, ou seja, as etapas e as fases do gênero. São selecionados textos que são modelos do gênero que os alunos precisam aprender a escrever. Depois da etapa de preparação e leitura do modelo, a turma constrói um novo texto junto com o professor (no quadro ou em qualquer dispositivo), utilizando a mesma estrutura do modelo, para que, na próxima etapa – a da Construção Individual – os estudantes possam então escrever seus próprios textos, seguindo a mesma estrutura do modelo

**ESCRITA AUTÔNOMA:** Este último estágio incentiva a produção individual do/a estudante.

✓ *Nível 2: Leitura Detalhada – Reescrita Conjunta – Reescrita Individual*

**LEITURA DETALHADA:** Essa etapa habilita todos os estudantes a lerem um texto curto com absoluta compreensão e a usar o mesmo padrão de linguagem em seu próprio texto. Esse nível se inicia com a Leitura Detalhada, na qual uma passagem curta é selecionada do texto de leitura. Nesse nível, há a integração das modalidades – oralidade, escrita, imagens, cor,

som, vídeo, gestos – que possam relacionar-se ao texto. O professor orienta os estudantes a prestarem atenção às etapas e às fases do gênero que está sendo estudado, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas.

**REECRITA CONJUNTA:** Neste estágio, o objetivo central é escrever um fragmento do texto, mantendo a mesma estrutura linguística. As seguintes tarefas podem ser propostas: seleção, pela turma ou indicação do/a professor/a, da etapa ou fase do texto para ser escrito; elaboração de procedimentos da leitura detalhada; cópia no quadro de sugestões de reescrita ao passo que reflexões sobre o uso e a função de estruturas linguísticas acontecem naturalmente a fim de elaborar o texto; observar que estruturas linguísticas oferecem maiores dúvidas aos/às alunos/as para posterior sistematização.

**REESCRITA INDIVIDUAL:** Neste último estágio do ciclo, espera-se que o/a estudante seja capaz de elaborar, de modo autônomo, fragmento de texto, utilizando estruturas linguísticas semelhantes àquelas já trabalhadas anteriormente. O/A professor/a pode: orientar o/a estudante para que tenha consciência acerca da estrutura do gênero textual (suas etapas e fases). Para isso, é preciso reforçar o propósito comunicativo e sua relação com o excerto que será reescrito; reescrever o texto no quadro, observando que estruturas gramaticais são essenciais para resultar em um texto com significado semelhante ao texto original; reler o texto com a finalidade de que o/a estudante adquira conhecimento para tornar-se um avaliador ou crítico de seu próprio texto.

✓ *Nível 3: Construção do Período – Ortografia/Fonologia/Morfologia – Escrita de Períodos*

**CONSTRUÇÃO DO PERÍODO:** Nesta fase, é importante reforçar elementos já trabalhados na leitura detalhada. Observa-se que há atividades que se repetem a fim de trabalhar aspectos linguísticos em estruturas menores (frases ou grupos de palavras) ou maiores (oração e período).

**ORTOGRAFIA:** Neste nível, a atividade se refere ao trabalho sistemático de ortografia no ambiente escolar a fim de esclarecer usos com motivação gramatical ou etimológica, por exemplo.

**ESCRITA DE PERÍODOS:** Neste último estágio, os alunos são incentivados a partir dos conteúdos trabalhados nos níveis da construção do período e da ortografia, a reescreverem as produções textuais pertinentes a etapa de construção autônoma. Dessa forma, uma segunda versão será escrita para a produção original, tendo em vista o objetivo de adequar a linguagem e corrigir o que é necessário. O objetivo dessa estratégia consiste em realizar uma análise comparativa entre as produções escrita na construção autônoma e a produção final, avaliando assim a contribuição do ciclo de aprendizagem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

É importante ressaltar que as atividades organizadas nos três níveis do ciclo de ensino aprendizagem são adaptáveis a realidade da sala de aula, competindo ao docente organizar ações que propicie o envolvimento dos alunos, permitindo assim que sejam atingidos os objetivos desejados ao que concerne ao ensino de leitura e escrita. Ele, ainda permite, previsibilidade e confiança para os atores envolvidos, pois professor/a e estudante percebem que há um método que lhes permite alcançar objetivos passo-a-passo independentemente do gênero textual envolvido (Silva e Oliveira, 2017).

Alem disso, as estratégias de ensino propostas através do ciclo de ensino aprendizagem, estabelecidas com base na pedagogia de gêneros, intensifica a aquisição dos padrões da leitura e da linguagem escrita pela experiência de instâncias contextualizadas. Em razão disso, a pedagogia de gêneros, aborda o ensino de gêneros textuais, objetivando desenvolver as habilidades de leitura e escrita a partir de textos que circulam socialmente, favorecendo a compreensão do gênero como prática discursiva.

Vista as considerações teóricas abordadas no presente capítulo, cabe ainda considerar a importância do processo de reescrita no ensino da produção textual, tendo em vista ser uma forma de incentivar o aluno a refletir sobre sua própria escrita, transformando-o em um sujeito-autor, responsável não apenas por (re)construí seu texto, mas por dar a ele subjetividade.

Ademais, o uso do termo reescrita pode ser justificada em Jesus (1995), ao compreendê-la não apenas como um processo de higienização<sup>4</sup> da superfície linguística, como normalmente ocorre em contexto escolar de ensino aprendizagem da escrita. Nesse sentido, através da reescrita, há um trabalho em que as alterações realizadas no texto, geralmente com mediação do outro, considerem, primeiramente, instâncias enunciativas, ou seja, a expansão do desejo de dizer, de se fazer enunciar (Jesus, 1995).

Entretanto, ao falarmos sobre processo de reescrita, levando em consideração o ensino da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, nota-se que na sala de aula, muitos professores realizam intervenções na escrita dos estudantes, pautados apenas em apontamentos, indicações ou comentários sobre desvios de ordem gramatical que raramente contribuem em melhorias para este processo.

Diante disso, Lima (2014, p. 107) situa que em trabalhos já realizados sobre a produção de textos na escola “pode-se constatar que muitos docentes estão mais preocupados em corrigir somente os problemas referentes à pontuação, ortografia e concordância, deixando de lado uma avaliação que também abarque o conteúdo proposicional do texto”. Isso mostra que direcionar o processo de correção textual apenas para problemas superficiais, como acentuação e

---

<sup>4</sup> De acordo com Jesus (1995, p. 54), higienização do texto é compreendida uma “operação limpeza”, cujo objetivo é eliminar as “impurezas” previstas pela “profilaxia linguística”.

ortografia, por exemplo, não contribui para adequação do gênero e construção dos sentidos no texto.

Dessa forma o processo de reescrita é fundamental, entretanto, para que de fato se concretize, é necessário que o professor torne a sala de aula um espaço de interação, para que assim, os alunos possam produzir textos, não somente para obter notas, mas para dialogar com um interlocutor de forma verdadeira.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para realização da pesquisa. Inicialmente, justifica-se a motivação do estudo, tendo em vista os dados obtidos através de pesquisas que analisam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, principalmente, em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pertinentes ao Ensino Médio, que mostram resultados insuficientes. Por seguinte, enfatizamos os objetivos da pesquisa e qual a finalidade do desenvolvimento da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem neste estudo.

Dando continuidade ao capítulo, explicamos como a pesquisa se desenvolve e seu contexto de realização, para então, apresentarmos uma síntese das atividades desenvolvidas a partir do gênero textual dissertação escolar, tendo como base a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem. Logo após, ressaltamos os aspectos de ordem discursiva, denominados por Bronckart (2007), como capacidades de linguagem, divididas em: capacidade de ação, capacidade discursiva; e, capacidade linguística-discursiva. Vale ressaltar que a teoria de Bronckart (2007) e as três capacidades de linguagem definidas por ele, serão o suporte principal do material a ser analisado no capítulo ‘análise dos dados: dissertação escolar’.

#### 4.1 Justificativa da pesquisa

A presente pesquisa, justifica-se à medida que analisamos os resultados obtidos através das pesquisas que analisam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, principalmente, em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pertinentes ao Ensino Médio, sendo constatado a existência de resultados que se mostram insuficientes. Tal afirmação pode ser confirmada, a partir da análise de dados pertinentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como, o elevado número de redações reprovadas em vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que em sua última edição (2022), apresentou apenas 19 redações com nota máxima, dentre 3,3 milhões de participantes.

Podemos considerar que parte desses resultados negativos associam-se a abordagem dada ao processo leitura e escrita dentro do espaço escolar. Ou seja, falta aos docentes mais conhecimentos em relação aos novos processos teóricos-metodológicos que são capazes de auxilia-los tanto em suas práticas pedagógicas, quanto ajuda-los a melhorar, significativamente, as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.



Entretanto, muitas das vezes, os efeitos desses resultados negativos associam-se a faltam de valorização da prática docente e até mesmo a carência de formações continuadas para os profissionais da educação, fatores estes, pertinentes para a precariedade do ensino. Em relação a ausência de formações continuadas, tal fator contribui para a falta de acesso as metodologias e didáticas que permitem o aprimoramento do processo de ensino. Consoante a isto, os docentes necessitam lidar ainda com alunos sem apoio familiar na educação, principalmente, no ensino médio, fase em que os estudantes enfrentam inúmeras mudanças em busca de sua própria identidade.

Outro ponto importante diz respeito a forma como o processo de ensino de leitura e escrita é abordado no processo escolar, tendo em vista que conforme aborda Britto (2011, p. 94), “na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados, sendo que, além disso, o seu texto é julgado e avaliado”. Em razão disso, Britto (2011), destaca que o professor, a quem o texto produzido pelo aluno é remetido é o principal e talvez o único leitor daquela produção escrita. Dessa forma, “o estudante procura escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará um texto com base na imagem que cria do gosto e da visão de língua do professor” (Brito, 2011, p. 94).

Em relação à produção textual, Geraldi (1993, p. 135), considera que ela deve servir “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem, pois é no texto que a língua revela sua totalidade”. Ou seja, devemos considerar a produção textual como uma atividade de valorização do papel exercido pelo sujeito na sociedade, tendo em vista que, é por meio do enunciado que ele pode interagir em seu ambiente social.

Em conformidade ao exposto, devemos ainda considerar a importância das informações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que orienta a educação básica brasileira –, sendo que através da BNCC (2018), uma nova perspectiva para o ensino de língua materna vem sendo atribuída, perspectiva esta que considera que o ensino da língua materna deve ser adotada como um meio para possibilitar aos estudantes, em seus diversos níveis escolares, experiências que lhes proporcionem aprimorar o letramento, de forma que exista nas práticas sociais uma participação crítica e efetiva dos alunos. Seja por meio da oralidade, escrita ou por qualquer outra forma de linguagem.

Entretanto, o que ainda notamos no ambiente escolar é a aplicação de metodologias de ensino elaboradas de forma genérica, onde o ensino de leitura e escrita ainda é desenvolvido de forma mecanizada. Segundo Lima e Sousa (2016, p.169), “em alguns casos, o texto até é utilizado nas aulas de língua materna, mas com o pretexto para o ensino prescritivo de Língua

Portuguesa, desconsiderando as funções linguístico-discursivas dos elementos que estruturam a língua”.

Diante disso, ao propormos nesta pesquisa, o desenvolvimento das estratégias metodológicas do ciclo de ensino aprendizagem, temos como propósito auxiliar os alunos em seus processos de leitura e escrita, além de auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades linguísticas que os permitam ampliar suas capacidades discursivas, dentre elas, o uso da língua/linguagens em práticas situadas na leitura, escrita e produção textual.

Assim, objetivando avaliar as contribuições do ciclo de ensino aprendizagem, buscamos responder a seguinte pergunta: como o uso do ciclo de ensino aprendizagem, tendo como base o texto dissertativo – argumentativo, pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de estudantes do 3º ano do ensino médio?

Vale ressaltar que a escolha do texto dissertativo-argumentativo para o desenvolvimento desta pesquisa, baseia-se no fato desse gênero textual possibilitar que os sujeitos que o desenvolvem, apliquem sua opinião a respeito de um tema presente na sociedade. Assim, por meio dele, é possível: promover o debate de ideias; avaliar o conhecimento do aluno sobre um problema social da atualidade; verificar sua capacidade de elaborar argumentos e pensar soluções para o problema; além de avaliar como o aluno estrutura ideias de forma interdisciplinar. Outro ponto relevante é a frequência com que esse gênero textual é cobrado na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, tendo em vista que é solicitado a aqueles que desejam ingressar no Ensino Superior ou em processos seletivos.

Desse modo, ao efetivarmos esta pesquisa, adotando a perspectiva de ensino de gêneros textuais, poderemos mostrar como a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem é capaz de auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que estas ainda apresentam muitas falhas em seu processo de ensino. Além disso, a presente pesquisa poderá servir de base para professores de língua materna que desejam aderir novas metodologias ao seu processo de ensino.

Para tanto, busca-se nesta pesquisa concretizar os seguintes objetivos: analisar como o processo de escrita/reescrita de textos, através da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de aluno dos anos finais do Ensino Médio, tendo como base o gênero argumentativo dissertação escolar; investigar como as estratégias de ensino, organizadas através da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, podem proporcionar melhores resultados nas práticas de leitura e escrita de alunos dos anos finais do ensino médio; e, possibilitar aos alunos dos anos finais do ensino médio, através de propostas pedagógicas, o desenvolvimento das capacidades de linguagens inerentes ao gênero trabalhado.

## 4.2 O desenvolvimento da pesquisa

Em relação ao contexto da pesquisa os resultados apresentados são frutos de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de Bacabal – MA, sendo o público alvo alunos do terceiro ano do ensino médio. Nesse sentido, situamos que a pesquisa-ação, segundo Fonseca (2002, p. 34), “recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa”. Nesse caso, o pesquisador participa de forma colaborativa, averiguando a ação problemática e buscando formas de solucioná-la.

Além disso, de acordo com Morim (2004), a pesquisa-ação permite aos atores envolvidos a construção de teorias e estratégias, que validadas dentro do seu campo de estudo, acarretam mudanças desejáveis para questionar ou solucionar uma problemática. Assim, os participantes não devem ser vistos como meras cobaias, mas devem desempenhar papel ativo, o crucial não é somente adquirir conhecimentos sobre a questão pesquisada, mas obter experiências que possibilitem discutir sobre o problema (Lima, 2016).

Para efetivação da pesquisa, fazemos uso da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, “desenhada para intensificar a aquisição dos padrões da língua escrita pela experiência de instâncias contextualizadas” (Silva e Oliveira, 2017), ultrapassando, assim, as características típicas dos gêneros para focar nos padrões variáveis da linguagem, focando no texto que está sendo estudado.

Para o desenvolvimento do estudo, organizamos atividades práticas de leitura e escrita com base nas estratégias do ciclo de ensino aprendizagem, utilizando o gênero dissertação escolar. Uma vez que, segundo Lima (2014), esse gênero textual possibilita aos alunos emitir um juízo de valor a respeito de um tema questionável na sociedade; além de ser bastante cobrado no Ensino Médio, já que é o mais solicitado aos que pretendem ingressar no ensino superior e em outros processos seletivos. Outro ponto positivo do trabalho com a dissertação escolar, diz respeito ao seu uso como objeto de ensino da produção escrita, tendo em vista ser um gênero pertencente ao domínio discursivo, cuja função é o desenvolvimento da competência comunicativa e da capacidade de argumentar dos estudantes.

Em outras instâncias, conforme Lima (2014), a dissertação escolar tem sido considerada parâmetro de avaliação das competências linguísticas/discursivas dos indivíduos, independentemente, que sejam concluintes do ensino médio ou tenham um grau de escolaridade superior.

Cabe ainda destacar que na ocasião da aplicação desta pesquisa, tivemos a participação de 35 alunos do 3º ano do ensino médio, sendo que para a realização do estudo, foram

realizadas 18 horas/aula distribuídas em 9 momentos, tempo estipulado para concretização das atividades relacionadas a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem.

Para elaboração das atividades pertinentes a aplicação da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, foi realizada uma modelização do gênero a ser ensinado, uma vez que, pode-se observar os componentes ensináveis do gênero para as atividades a serem desenvolvidas. Com isso, foi possível observar, com mais detalhes, o que os estudantes já sabiam e o que precisavam aprender sobre o gênero abordado.

Além disso, todas as atividades desenvolvidas tiveram a orientação do professor aplicador da pesquisa, bem como, acompanhamento do professor regente da disciplina de Língua Portuguesa da turma em que a pesquisa foi aplicada. No quadro 1, a seguir, podemos observar um resumo das atividades desenvolvidas:

Quadro 5: resumo das atividades desenvolvidas com base na metodologia do ciclo de ensino aprendizagem.

Gênero narrativo: dissertação escolar	
Turma: 3º ano do Ensino Médio	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Tempo estimado: 18 horas/aula	
Situação comunicativa pretendida: produção de um texto dissertativo argumentativo.	
Nível 1: Preparação para a leitura / Construção Conjunta / Escrita Autônoma	
Preparação para a leitura	
1º momento (1 aula)	Apresentar a proposta de produção textual para os alunos, bem como explicar a organização da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, deixando claro que na etapa escrita autônoma, será produzido de forma individual um texto dissertativo argumentativo a partir de um tema específico.  Realizar com os alunos um levantamento dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre o gênero dissertação escolar e sua estruturação.

2º momento (2 aulas)	<p>Apresentar aos alunos os objetivos da escrita do gênero dissertação escolar, situando-os dentro de uma situação específica de ação da linguagem as características e estrutura do gênero proposto.</p> <p>Apresentar a temática da produção textual, promovendo um momento de diálogo sobre o tema a ser abordado, internalizando assim, os argumentos necessários para etapa seguinte (construção conjunta). Para tanto, será apresentado durante a aula duas matérias jornalísticas<sup>5</sup>, a primeira sobre manipulação de imagem na internet e a segunda sobre realidade ficcional promovida pelo uso excessivo das redes sociais.</p>
3º momento (2 aulas)	<p>Aplicar um exercício para a turma, objetivando que as questões propostas possam promover um momento de reflexão, bem como auxiliá-los em suas produções escritas conjuntas e individuais. Para tanto, serão questionados os seguintes pontos: É válida a afirmativa de que somos manipulados pelas redes sociais? O vício das redes sociais e a dependência química se equivalem? Como as redes sociais podem afetar nosso bem-estar? Na sua opinião, por que as pessoas buscam alterar virtualmente o que não consideram satisfatório na vida real? Como proteger a saúde mental das armadilhas das redes sociais? Como é sua relação com o celular e as redes sociais?</p> <p>Mediante a resolução das questões as respostas dadas serão explanadas em sala, possibilitando assim um momento de diálogo entre todos os alunos da turma.</p>
Construção conjunta (escrita conjunta)	
4º momento (2 aulas)	<p>Desenvolver a primeira etapa da produção escrita (construção conjunta), incentivando os alunos a produzirem um texto dissertativo argumentativo, levando em consideração os dois textos de apoio, apresentados no segundo momento da etapa apresentação da situação. Para tanto, um aluno da turma será convidado para auxiliar no processo de escrita do texto. Sua função corresponde a escrever a produção textual na lousa, para que assim, todos os demais alunos possam verificar e adequar o texto, levando em consideração a organização da produção escrita (introdução, desenvolvimento e conclusão). Cabe destacar que nessa etapa, o professor aplicador da pesquisa, fica responsável por auxiliar os alunos a não fugirem da temática proposta; bem como, verificar se o texto produzido está sendo desenvolvido a partir de ideias e argumentos sobre o assunto em questão.</p>

<sup>5</sup> O material utilizado consta nos anexos.

Escrita individual (escrita individual)	
5º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos produzam de forma individual sua primeira produção escrita, seguindo as mesmas orientações da etapa construção conjunta. Cabe destacar que ficará a critério de cada aluno escolher para sua produção individual o título, bem como os argumentos necessários para construção de seu texto, partindo da seguinte temática: <i>Os malefícios da manipulação de imagem nas redes sociais e seus danos para a saúde mental.</i>
Nível 2: Leitura Detalhada – Reescrita Conjunta – Reescrita Individual	
6º momento (2 aulas)	Apresentar para os alunos como trabalhar a leitura detalhada em um texto a partir de suas fases. Na etapa reescrita conjunta, solicitar que os alunos escolham e modifiquem em conjunto, uma das três etapas (introdução, desenvolvimento e conclusão) da produção escrita elaborada na etapa de construção conjunta. Cabe destacar, que na reescrita conjunta, os alunos possuem autonomia para elaborar novos argumentos e ideias para a etapa selecionada. Na etapa reescrita individual, solicitar que os alunos sigam as mesmas regras da atividade de reescrita conjunta, no entanto, elaborando-a de forma individual.
Nível 3: Construção do Período – Ortografia/Fonologia/Morfologia – Escrita de Períodos	
Construção do Período	
7º momento (4 aulas)	Realizar um estudo destinado a construção do período, aplicando atividades que abranjam conteúdos apropriados e previsto no currículo escolar, sendo tais conteúdos, relacionados a função sintática dos operadores argumentativos; elementos linguísticos contribuintes para referenciação do texto; concordância nominal e regência na construção do texto; elementos referentes a coesão e a coerência; identificação de períodos, orações e conectivos que estabeleçam relação de coordenação e subordinação; análise dos tempos verbais e seus efeitos para constituição do texto.
Ortografia/Fonologia/Morfologia	
8º momento (2 aulas)	Realizar um estudo destinado a construção do período, aplicando atividades que abranjam os sinais de pontuação mais recorrentes, explicando a finalidade de cada sinal para o texto. Além disso, trabalhar com os alunos, dificuldades ortográficas em relação ao uso das letras e distinção entre letra-fonema.
Escrita de Períodos / Produção final do conto (reescrita da produção inicial).	

9º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos reescrevam suas produções textuais elaboradas na construção autônoma, corrigindo o necessário e adequando a linguagem.
----------------------------	--

Fonte: autoria própria

Todas as atividades elaboradas para aplicação da pesquisa, foram estruturadas com base na metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, que conforme mencionado por Silva (2015), auxilia os professores nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como base os princípios necessários para que os alunos consigam ler e escrever em todos os níveis de compreensão.

Vale ressaltar que para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, o professor precisa conhecer bem o gênero a ser didatizado, tendo em vista que, o docente não deve frisar apenas os aspectos estruturais ou superficiais do gênero, mas também os de ordem discursiva, que conforme destaca Bronckart (2007), contemplam três capacidades de linguagem: a capacidade de ação; a capacidade discursiva; e a capacidade linguística-discursiva.

Ancorado nos pressupostos teóricos de Bronckart (2007), Lima (2014) situa que as três capacidades de linguagem (a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva) configuram a estrutura semiótica de um ato de comunicação. Assim, dentro das *capacidades de ação* discutimos sobre o contexto físico e sociosubjetivo de produção. Nas *capacidades discursivas*, fazemos considerações sobre o plano geral do texto e as sequências linguísticas que o compõem. Nas *capacidades linguístico-discursivas*, abordamos os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart, 2007).

Levando em consideração os resultados obtidos, através da aplicação da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, obtivemos a coleta de todas as produções iniciais e finais dos 35 alunos que participaram da pesquisa. Cabe destacar que todas as produções textuais iniciais coletadas, foram analisadas e devolvidas aos alunos, para que após a sistematização das atividades pertinentes ao nível 3 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem - que abrange a construção do período; a ortografia, fonologia e morfologia; e a escrita de períodos -, fossem adequadas e reescritas.

Dessa forma, ao final da reescrita das produções iniciais, foi possível realizar uma análise comparativa entre os textos produzidos na etapa escrita autônoma e os reescritos após a sistematização das atividades pertinentes ao nível 3 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem. O que torna assim possível, avaliar como o uso da referida metodologia, tendo como base o gênero textual dissertação escolar, pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

## CAPÍTULO IV

### O PROCEDIMENTO DA METODOLOGIA DO CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, são apresentadas as descrições e as análises do material coletado a partir do desenvolvimento das estratégias do ciclo de ensino aprendizagem, tomando como base o gênero textual dissertação escolar. Conforme mencionado, o campo de estudo escolhido destina-se a uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Bacabal – MA.

Cabe destacar que todos os textos analisados, apresentam duas versões, uma elaborada na etapa escrita individual e outra reescrita após a sistematização das atividades referentes ao nível 3 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem - que abrange a construção do período; a ortografia, fonologia e morfologia; e a escrita de períodos. Além disso, é importante mencionar que os textos analisados, pautam-se, principalmente, nas capacidades de linguagem definidas por Bronckart (2007), sendo assim analisadas as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (planificação do texto) e as capacidades linguístico discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

#### 5.1 Análise dos dados: dissertação escolar

Para este primeiro momento, apresentaremos um recorte de seis produções escritas, três elaboradas na etapa escrita individual e três reescritas após a sistematização das atividades referentes ao nível 3 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem - que abrange a construção do período; a ortografia, fonologia e morfologia; e a escrita de períodos. Vale ressaltar que todos os textos foram digitados seguindo rigorosamente a escrita dos alunos, aqui denominados como A-1, A-2 e A-3. Cabe destacar que nossa análise, pauta-se, principalmente, nas capacidades de linguagem conforme Bronckart (2007), sendo assim analisadas as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (planificação do texto) e as capacidades linguístico discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Além disso, temos ainda as definições teóricas de Köche (2010), Fiorin (2006), Ducrot (1987) e Koch (2020), dentre outros.. Dessa forma, seguimos como nossas análises:

Quadro 6: Produção inicial – aluno A-1

	Os padrões de beleza e a busca por alcançá-lo
1	A grande popularização das redes sociais
2	tendem na alteração da feição de seus usuários.
3	Como podemos observar hoje os jovens em sua



4	grande maioria estão conectada cada vez
5	mais a internet e observando mas ainda
6	o que o mercado da moda vem pedindo.
7	Paralelamente a isto observamos as
8	coisas ruins que as redes sociais trazem,
9	como por exemplo a depressão e tantos outros problemas.
10	Portanto temos que ter cuidado com as
11	redes sociais, principalmente quando
12	falamos de padrões de beleza e seus
13	maus para quem busca de tudo para
14	alcança lo. Como é o caso de quem
15	usa até mesmo os filtros do Instagram
16	e de outras redes sociais para ter um
17	padrão do que é visto nas redes sociais.

Nesse primeiro texto, observamos que em relação ao contexto de produção, temos um aluno que ainda não consegue dominar completamente o gênero proposto, tendo em vista que não segue os parâmetros estruturais da dissertação, definido por Köche (2010). Assim, teríamos que ter: uma situação-problema (*introdução*), evidenciando o tema e os argumentos a serem expostos; em seguida, a discursão (*desenvolvimento*), focando em detalhar os argumentos introduzidos na introdução; e, a solução avaliativa (*conclusão*), retomando as ideias principais e realizando o fechamento do texto, expondo claramente ao leitor a tese defendida. No entanto, o que observamos na produção do aluno A-1 é que ele produz um texto corrido, sem muitas informações, dificultando a identificação das partes estruturantes do gênero dissertação escolar. Além disso, ele tenta em parte seguir a temática proposta para a produção escrita, mas não apresenta os elementos essenciais para defesa do ponto de vista apresentado.

Dessa forma, podemos considerar que na produção escrita analisada, a progressão temática não é estabelecida, pois não ter um encadeamento lógico-argumentativo em que as ideias se conectem, garantindo a sequenciação do texto.

Com relação ao conteúdo temático, na produção escrita do aluno A-1, percebe-se que ele traz para o texto, algumas informações pertinentes ao material utilizado para apresentar a temática da produção textual, como quando faz referência a popularização das redes sociais e a constante alteração de feição de seus usuários, sempre em busca da imagem (aparência) perfeita. No entanto, ele não consegue defender sua tese através de argumentos claros, tendo assim dificuldade em mobilizar seu ponto de vista de maneira plausível.

Cabe destacar que mesmo não seguindo por completo o proposto, o aluno tenta estabelecer uma relação de sentido com outros textos, instituindo dessa forma uma relação dialógica, que para Fiorin (2006), define-se como as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Dessa forma, podemos considerar que todo texto possui relação com outros textos e que jamais estes farão parte de uma produção nunca antes tida.

Dando continuidade à análise da produção escrita, notamos que nela há a presença de problemas gramaticais e ortográficos que não estão de acordo com as normas da Língua Portuguesa. Diante disso, podemos notar a ausência de vírgulas, especificamente nas linhas [03, 07, 09, 10, 11] e de ponto contínuo na linha [02] provocando no texto um período longo e incoerentes. Na linha 05, “[...] *mais a internet e observando mas ainda ...*”, temos a substituição do [mais], enquanto indicativo de quantidade/ intensidade, por [mas] usado para dar ideia de oposição ou contrariedade. Temos ainda na linha 9, “[...] *como por exemplo a depressão e tantos outros problemas.*”, – além da ausência de vírgula, que deveria ser utilizada para separar os incisos explicativos, temos ainda, a grafia incorreta da palavra depressão, escrita no texto [depressão].

Depois de termos feito as considerações sobre a versão inicial, passaremos à análise da produção final do aluno A-1.

Quadro 7: Produção final – aluno A-1

	Os padrões de beleza e a busca infrutífera por alcançá-los.
1	A grande popularização das redes sociais e
2	a enorme quantidade de usuários que
3	todos os dias são influenciados por um padrão
4	de beleza diferente da realidade influenciam
5	na normalização dos procedimentos estéticos
6	que estão cada vez mais normal
7	mesmo aqueles que trazem risco a saúde.
8	Isso, ocorre, dentre outros motivos, pelo incentivo
9	da mídia que padroniza modelos de beleza,
10	a exemplo disso podemos observar as modelos
11	de propaganda ou desfile de moda que sempre
12	segue um padrão específico.
13	Desse modo, pode-se dizer que o poder exercido
14	pela mídia através das redes sociais, são os principais
15	responsáveis pela manipulação de imagem nas redes
16	sociais tendo em vista que os usuários se influenciam
17	pelos padrões estabelecidos nelas. No entanto quando
18	não atingidos podem trazer danos a saúde
19	mental uma vez que pode influenciar
20	em crises de autoestima ou de depressão.
21	Portanto temos que ter cuidado com o que a
22	mídia influencia, principalmente as redes sociais
23	como o Instagram. Pois são os meios que mais
24	influenciam em padrões de beleza específicos,
25	através da grande quantidade de filtros que
26	alteram a imagem. Assim seria necessário q
27	que ao invés de estabelecer padrões
28	do que é belo ou não belo que estas
29	mídias influenciam-se as pessoas a perceberem
30	os malefícios que a alteração da própria

31	imagem pode trazer e não influencia-las
32	a se enquadrar em padrões.

Na versão final de seu texto, podemos observar que o aluno A-1, demonstra estar mais situado em relação ao contexto de produção do gênero trabalhado. Notamos que ele consegue dá seu ponto de vida sobre a influência que as redes sociais exercem na vida de seus usuários, mostrando como a manipulação de imagem é projetada nos meios midiáticos e os danos causados por ela. Por isso, consideramos que nessa produção textual, o estudante ampliou sua proficiência no que tange ao conteúdo temático, escrevendo para argumentar o objetivo interacional de sua produção. Ou seja, nessa perspectiva, nota-se que o aluno qualifica seus enunciados, tendo em vista que, conforme situa Ducrot (1987), o sujeito falante se comunica através de seu enunciado, produzindo-os para justificar seus argumentos.

Analisando as capacidades discursivas, podemos notar que no texto final o aluno faz uso de argumentos fundamentados nos materiais trabalhados durante o desenvolvimento das atividades, principalmente das relacionadas ao nível 1 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, destinado a *preparação para a leitura*; além de fazer uso de conhecimentos internalizados de acordo com sua visão de mundo. Assim, podemos dizer que o aluno “visando a compreensão de seu interlocutor, integra, pois, no seu discurso imagens de outros discursos, emprestando-a a seu interlocutor” (Authier - Revuz, 2004, p. 42).

Nota-se ainda que em sua produção textual o aluno segue o modelo clássico do gênero dissertação escolar, definido por Köche (2010). Assim temos: a situação-problema (*introdução*), especificamente nas linhas [ 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12]; a discursão (*desenvolvimento*) nas linhas [13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20]; e, a conclusão, nas linhas [ 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32]. Diferentemente do que aconteceu na primeira versão do texto em que tivemos apenas um texto corrido, distribuído em 17 linhas, sem demarcação das partes estruturantes do gênero trabalho. Portanto, podemos considerar que na produção final avaliada, temos o estabelecimento da progressão temática, pois há um encadeamento lógico-argumentativo, ideias conectadas e sequenciação do texto.

Em relação aos mecanismos de textualização, notamos no texto a presença de anáforas pronominais, que conforme destaca Koch (2020), serve para evitar a repetição de termos já ditos. Como podemos observar em: “[... *mesmo aqueles que trazem risco a saúde [...]*”, na linha 07, fazendo assim referência aos procedimentos estéticos; e, na linha 16 e 17, em que temos: “[...] *tendo em vista que os usuários se influenciam pelos padrões estabelecidos nelas [...]*”, referenciando as redes sociais. Existem operadores textuais com valor lógico-argumentativo que guiam o leitor e organizam o discurso, além de estabelecerem relações entre

as frases e os parágrafos, como: *isso ocorre* [ linha 08]; *desse modo* [ linha 13]; *no entanto* [ linha 17]; *portanto* [ linha 21]; *pois* [ linha 23]; *assim* [ linha 26].

Ainda, podemos destacar que diferentemente da primeira produção, nesse segundo texto o autor faz a inserção de modalizações lógicas, definidas por Bronckart (2007), como elementos do conteúdo temático com base no mundo objetivo, sendo elementos considerados como fatos possíveis, prováveis e necessários, como podemos observar em: “[...] *Assim seria necessário que ao invés de estabelecer padrões do que é belo ou não belo que estas mídias influenciam-se as pessoas a perceberem os maléficis que a alteração da própria imagem pode trazer e não influencia-las a se enquadrar em padrões*”, linhas [26, 27, 28, 29, 30, 31, 32].

Com relação aos problemas ortográficos e de escrita, notamos a ausência de vírgula, especificamente nas linhas [10, 16, 17, 19, 22, 23], principalmente após incisos explicativos, retificativos ou continuativos.

Sendo assim, na sequência temos à análise dos textos do aluno A-2

Quadro 8: Produção inicial – aluno A-2

	O poder das mídias e suas influências na saúde mental
1	É preciso reconhecer o poder das mídias e
2	suas influências na saúde mental de seus
3	usuários. Atualmente quase toda a população
4	tem acesso a internet e em razão
5	disso acessa também os padrões de beleza
6	que a mídia divulga. Muitos deles fora
7	da realidade, ignorando por completo
8	os traços étnicos das diferentes comunidades.
9	Diante disso é crescente o uso de usuários
10	das redes sociais que buscam seguir
11	os padrões de beleza mostrados diariamente
12	nas redes sociais. Muitos tentam se igualar
13	ao que vem através dos filtros que
14	alteram a imagem para a forma
15	como a pessoa deseja se ver.
16	Em razão disso temos a grande ocorrência
17	de procedimentos estéticos, estes
18	cada vez mais frequentes e que em
19	alguns casos tem trago grandes problemas
20	a saúde. Tudo em razão da mídia
21	que mostra soluções milagrosas para
22	que as pessoas possam se encaixar
23	nos padrões de beleza.
24	Portanto, notamos cada vez mais o
25	aumento de casos de depressão que se
26	originam muitas das vezes através da
27	baixa autoestima provocada pela
28	influência de imagem, pela

29	influencia do que é belo, do corpo e
30	rosto perfeito.

No que diz respeito a produção inicial do aluno A-2, observamos que ele busca estruturar seu texto, seguindo as definições necessárias para construção do gênero dissertação escolar. Temos, portanto, um agente-produtor que define o contexto de produção de seu texto, levando em consideração o poder exercido pelas mídias e as influências exercidas por ela a saúde mental de seus usuários. Dessa forma, seu papel social de produtor desempenha-se ao defender sua tese com base em argumentos internalizados durante a aplicação das atividades pertinentes a metodologia desenvolvida em sala, bem como, a partir de outros conhecimentos pertinentes ao seu meio social. Dessa forma, de acordo com o visto com texto, notamos que o aluno A-2, defender a sua tese, no entanto, esperava-se que pudesse apresentar argumentos ainda mais fortes, capazes assim de conseguir a adesão de seu leitor.

Em relação as capacidades discursivas, observamos que em seu texto o aluno A-2, desenvolve seus argumentos situando-os no “mundo do expor autônomo”, defendido por Bronckart (2007), como textos constituídos pela a fusão do discurso teórico e a narração. Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que no texto há argumentos que expõe sua tese, há também abordagens que justificam tais afirmações, como podemos observar em: [...] *temos a grande ocorrência de procedimentos estéticos, este cada vez mais frequentes [...]*, linhas (16, 17, 18); e, [...] *tudo provocado em razão das mídias que mostram soluções milagrosas para que as pessoas possam se encaixar nos padrões de beleza [...]*, linhas (20, 21, 22, 23).

No que diz respeito a estrutura composicional do texto, observamos que o aluno tenta seguir os padrões canônicos do gênero dissertação escolar, no entanto, na etapa do desenvolvimento, ele poderia ter acrescentado mais declarações que concretizassem as informações feitas na introdução, ou seja, construí-la de forma a apresentar argumentos claros e pertinentes.

Na produção escrita, analisando as capacidades linguísticos-discursivas, verificamos o uso de verbos no tempo presente, apresentando-se de forma temporal, como observamos em: [...] *é crescente o número de usuários das redes sociais que buscam seguir os padrões de beleza mostrados diariamente [...]*, linhas (09, 10, 11). Assim, podemos dizer que este tipo de verbo (ser), estabelece uma relação entre argumentos e uma dada conclusão, conforme situa Souza (2007).

O texto, como um todo, está escrito na norma-padrão da língua, mas apresenta algumas inadequações a esse respeito, como ausência de vírgulas em: [...] *atualmente quase toda população [...]*, linha 03; [...] *Diante disso é crescente o número de usuários [...]*, linha 09; [...] *Em razão disso temos a grande ocorrência [...]*, linha 16. Há ainda, problemas de

concordância em [...] *alguns casos tem trago grandes problemas [...]*, linha 19, quando o particípio do verbo trazer está incorreto; além de ainda na linha 19, conjugar erroneamente o verbo (ter). E ainda, inadequações nas linhas 28 e 29, quando o substantivo *influência* e substituindo *influencia* do verbo influenciar.

Vista a análise da primeira versão, passaremos, na sequência, às considerações sobre o texto final do aluno A-2.

Quadro 9: Produção final – aluno A-2

	O poder das mídias e suas influencias na saúde mental
01	A manipulação de imagem até pouco
02	tempo estava restrita apenas a grandes
03	especialistas de imagem digitais. Entre-
04	tanto com o avanço da tecnologia
05	isso mudou. Proprienciando que qualquer
06	pessoa que tenha um celular possa sozinha
07	editar fotos. Tal facilidade vem
08	trazendo grandes perigos pois cada
09	vez mais é difícil diferenciar o
10	real do que é montagem.
11	Além disso, temos ainda acompanhado
12	o avanço tecnológico das mídias que
13	vem cada vez mais vem influenciando a saúde
14	mental de seus usuários, que através do
15	acesso a internet vem cada vez mais
16	tendo acesso aos padrões de beleza das grandes
17	mídias, muitos deles fora da realidade e que
18	ignoram por completo os traços das dife-
19	rentes comunidades. Assim tentando se
20	igualar ao que vem as pessoas usam
21	cada vez mais os filtros que alteram
22	a imagem, principalmente os do Instagram
23	buscando um rosto perfeito.
24	Portanto é necessário ter muito cuidado
25	com o que a mídia mostra em relação
26	aos padrões de beleza pois é por
27	essas influencias e por não se encai-
28	xarem em padrões que as pessoas buscam
29	cada vez mais procedimentos estéticos ou
30	soluções milagrosas e quando não
31	conseguem entram em crise de
32	auto-estima ou até mesmo depressão,
33	que segundo a OMS é o problema
34	mais comum entre as pessoas.

Na versão final, podemos observar que o aluno A-2, mantém o contexto de produção da primeira versão do texto, trazendo informações sobre o poder exercido pelas mídias e as influências exercidas por ela a saúde mental de seus usuários. No entanto, ele acrescenta novos argumentos para fortalecer a tese defendida, como por exemplo, quando situa o leitor sobre o avanço da tecnologia e em que isso influenciou nas manipulações de imagem, para então depois, destacar como tais avanços vem prejudicando a saúde mental da população. Assim, ele

internaliza tanto os argumentos vistos durante a aplicação das atividades pertinentes a metodologia desenvolvida em sala, quanto os conhecimentos adquiridos em seu meio social.

Diante disso, podemos dizer que em relação ao contexto sociosubjetivo, temos como papel social o produtor, desempenhado pelo aluno, que a partir de uma temática específica por meio de argumentos plausíveis, defende sua tese direcionando-a ao seu leitor. Aqui, exercido pelo professor aplicador da pesquisa, responsável pelo primeiro momento dialógico, bem como pelo desenvolvimento das competências comunicativas do aluno.

Em relação ao objetivo da produção, podemos dizer que o aluno conseguiu cumpri-la, tendo em vista que de acordo com Lima (2014), tal afirmativa pode ser confirmada à medida que o agente-produtor, consegue persuadir seu destinatário por meio de argumentos coerentes. Assim, fazendo uma comparação entre a primeira e a segunda versão do texto, verifica-se que o aluno A-2 consegue ampliar suas capacidades argumentativas, expondo mais informações ao texto. No entanto, cabe destacar que tais informações poderiam ser ainda mais organizadas, tornando o texto mais coerente.

Levando em consideração as capacidades discursivas definidas por Bronckart (2007), verificamos que o aluno, assim como na primeira versão do texto, desenvolve seus argumentos situando-os no “mundo do expor autônomo”, assim, ao mesmo tempo em que expõe sua tese através do discurso teórico, traz abordagens que justificam suas afirmações, como podemos observar em: [...] *é necessário ter muito cuidado com o que a mídia mostra em relação aos padrões de beleza [...]*, linhas (24, 25, 26); [...] *pois é por essas influências e por não se encaixarem em padrões que as pessoas buscam cada vez mais procedimentos estéticos [...]*, linhas (26, 27, 28).

Com relação às vozes enunciativas, identifica-se no texto a voz da Organização Mundial da Saúde (OMS), quando o aluno traz para sua produção escrita informações sobre a depressão. Assim, cabe destacar que as vozes enunciativas, podem ser expressas tanto através do autor, quanto das vozes sociais. Para Bronckart (2007), a voz do autor é oriunda diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém para comentar alguns aspectos do que é enunciado; enquanto, as vozes sociais são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores, mencionadas no texto para justificar o conteúdo temático. Essas vozes, podem ser ainda encontradas isoladas ou juntas, originando um caráter polifônico, definido por Ducrot (1987) como o encontro de várias vozes em um só texto.

Com relação às capacidades linguístico-discursivos, no que diz respeito, aos mecanismos de conexão, observa-se no texto a presença de operadores lógico-discursivos, estabelecendo a relação entre frases e parágrafos e guiando a constituição do texto, como

podemos observar em: [...] *entretanto* [...], linha 03; [...] *além disso* [...], linha 11; [...] *assim* [...], linha 19; [...] *portanto* [...], linha 24.

Existem ainda alguns problemas ortográficos e de escrita, pois notamos a ausência de vírgula, especificamente nas linhas []; além da grafia incorreta das palavras *propiciando* [*propiciando*] e do substantivo *auto-estima*, que após o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, passou a ser grafado sem hífen.

Por fim, cabe mencionar que ao analisarmos os dois textos do aluno A-2, temos um estudante em processo de aperfeiçoamento da escrita. Dessa forma, mesmo que o desenvolvimento das atividades não tenha abarcado todos os problemas referentes às capacidades linguísticas e às linguísticas-discursivas, pode-se dizer, no entanto, que proporcionou ao aluno averiguar quais aspectos do gênero ele já estava dominando e quais deveria melhorar.

Vista a análise dos textos do aluno A-2, temos na sequência a análise das produções do aluno A-3.

Quadro 10: Produção inicial – aluno A-3

	Impactos da relação entre redes sociais e saúde mental
01	Incluídas diariamente em nossas rotinas,
02	as redes sociais tornam-se cada vez mais
03	presentes em nossas vidas. Assim elas
04	se tornam algo tão natural que
05	as consideramos tão importante como
06	tomar água por exemplo. Por este
07	motivo sua relação com a saúde
08	mental vem sendo cada vez mais
09	discutida.
10	Essa discussão afeta principalmente
11	o poder de influência que as redes
12	sociais como o Instagram tem em
13	influenciar a imagem de seus usuários
14	com tantos filtros que a plataforma
15	disponibiliza. Essas distorções prejudicam
16	aqueles que já não tem autoestima
17	afetando ainda mais seu conceito
18	de imagem.
19	Por isso é importante falar de
20	saúde mental em todos os ambientes,
21	como em casa, no trabalho, na
22	escola. Principalmente quando a
23	saúde mental é afetada pelas
24	redes sociais.

Na produção inicial do aluno A-3, temos uma produção textual dividida em três parágrafos (linhas 01 a 09, primeiro parágrafo; linhas 10 a 18, segundo parágrafo; linhas 19 a 24, terceiro parágrafo). No entanto, já de início, observamos que mesmo tentando seguir a estrutura organizacional de uma dissertação escolar, o aluno apresenta desorganização quanto à elaboração de seus argumentos, destinados a cada etapa do gênero textual abordado. Tendo



em vista que, conforme situa Gonçalves (2009), à planificação ou plano geral do gênero dissertação escolar, precisar organiza-se de modo que seu conteúdo temático, predomine tipos de discurso e sequências textuais típicos do gênero abordado. Assim, considerando o que situa Köche (2010, p. 77), o modelo tradicional dissertação escolar deve composto pela situação-problema (introdução), discussão (desenvolvimento) e solução-avaliação (conclusão). Aspectos não apresentados pelo aluno A-3 em sua produção textual.

Em relação a progressão temática, estabelecida por meio do encadeamento lógico-argumentativo, sendo uma ideia concatenada à seguinte, garantindo com isso a sequenciação do texto, conforme situa Lima (2014), observamos que o aluno A-3, no primeiro parágrafo, apresenta sua tese, destacando a inclusão das redes sociais no nosso dia a dia, o que a torna algo comum cotidianamente. E que em razão disso, sua relação com a saúde mental vem sendo cada vez mais discutida. Entretanto, esta primeira parte do texto, destinada etapa da introdução, não fica bem demarcada, faltando mais argumentos que permita o leitor compreender a situação - problema destinada a produção textual.

No segundo parágrafo, dando continuidade à linha argumentativa, o aluno A-3 problematiza a relação da saúde mental com as redes sociais, enfatizando que o poder de influência que elas exercem, provocam o efeito de distorção de imagem, principalmente, ao observamos os inúmeros ‘filtros’ ofertados, por exemplo, pela rede social Instagram. Apesar de tais argumentos, o aluno A-3, poderia ter apresentando fatores ainda mais fortes para conseguir a adesão do leitor, tendo em vista que a argumentação, permite a exposição de dados capazes de efetivar a persuasão.

O aluno conclui a produção textual, destacando a importância de falar sobre saúde mental em todos os ambientes, principalmente quando ela for afetada pelo uso das redes sociais. Apesar de ser um ponto importante a ser destacado, falta ao parágrafo, que deveria ser destinado a etapa de conclusão, elementos que tragam uma solução-avaliação para a temática abordada, o que torna assim o texto ausente de ideias e argumentos.

Em relação ao estilo de linguagem, observamos que o aluno A-3, utiliza um estilo de linguagem com predominância da norma culta da língua portuguesa. Contudo, a produção textual apresenta alguns erros em relação a ausência de vírgulas, como podemos observar em: [...] *Assim elas se tornam algo tão natural que...* [...], linhas 03 e 4, em que gramaticalmente teríamos que ter uma vírgula (,) após a conjunção conclusiva “assim”; nas linhas 05 e 06, especificamente no seguinte trecho: [...] *as consideramos tão importante como tomar água por exemplo [...]*, ao faltar vírgula (,) entre o termo ‘por exemplo’, tendo em vista que ele faz parte do elemento em que se insere; para isolar o termo [...] *como o Instagram [...]*, linha 12, que explica informações sobre um termo anterior; e após a conjunção conclusiva ‘por isso’, linha

19, em que há a conclusão da ideia iniciada no parágrafo anterior. Além disso, observamos erro de grafia nas palavras “incluídas”, linha 01; em “discursão”, linha 10; e em “distorsões”, linha 15.

No plano das capacidades linguístico-discursivas pode-se constatar que, na produção do aluno A-3, existem operadores textuais com valor lógico-argumentativo, que de acordo com Lima (2014), guiam o leitor e organizam o discurso, além de estabelecerem relações entre as frases e os parágrafos, como podemos observar, por exemplo em: (*assim, linha 03; por este motivo, linha 06; por isso, linha 19*).

Outro ponto importante da produção inicial do aluno A-3, diz respeito a ausência de vozes enunciativas que poderiam ter sido utilizadas para realizar ponderações e conseguir a adesão do leitor. Cabe destacar que o sentido de voz enunciativa para Bakhtin é de ordem metafórica, tratando-se da memória semântico-social depositada na palavra, e que em todo discurso são percebidas vozes, pois tudo o que é dito por um enunciador não pertence só a ele, conforme situa Costa (2012). Entretanto, apesar de não fazer uso do dialogismo, notamos que o aluno-produtor faz uso da própria voz, realizando avaliações dos aspectos enunciados, como podemos observar em: *[...] as redes sociais tornam-se cada vez mais presentes em nossas vidas [...], linhas 02 e 03.*

Considerando a produção inicial do agente-produtor A-3, partiremos para a análise da produção final.

Quadro 11: Produção final – aluno A-3

	Impactos da relação entre redes sociais e saúde mental
01	Incluídas diariamente em nossas rotinas
02	as redes sociais tornam-se cada vez mais
03	presentes em nossas vidas. Seu frequente
04	uso, torna-se algo tão natural quanto
05	atividades comuns do nosso dia a dia.
06	Entretanto considerando seu uso constante
07	até que ponto as redes sociais fazem
08	bem a saúde mental?
09	Segundo considera um psiquiatra do
10	hospital Albert Einstein, localizado em São
11	Paulo, quanto mais conectado as redes
12	sociais maiores serão as comparações
13	constantes com as imagens/pessoas que
14	estão sendo exibidas nelas. Isso afeta tanto
15	a auto imagem quanto prejudica a saúde mental.
16	Por isso é importante considerar que
17	nem tudo visto nas redes sociais, principalmente
18	no Instagram condiz com a realidade se
19	for considerado os inúmeros “filtros” que
20	a plataforma oferece. Então por que se
21	comparar com imagens fakes e distorcidas?
22	Cabe ao mercado da imagem considerar
23	os diversos corpos, cores e personalidades

24	para que assim mais pessoas possam
25	se identificar consigo mesma.
26	Nesse sentido além disso é impor-
27	tante falar sobre saúde mental em
28	todos os ambientes, como em casa,
29	no trabalho, na escola, principal-
30	mente quando a saúde mental é
31	afetada pelas redes sociais.

Na produção final do aluno A-3, observamos uma evolução significada, levando em consideração a primeira versão. O aluno reorganiza toda a produção textual, seguindo a estrutura necessária para elaboração do gênero dissertação escolar. Assim, ele segue o modelo tradicional do gênero, definido por Köche (2010), ao dividir seu texto em: situação-problema (introdução), discussão (desenvolvimento) e solução-avaliação (conclusão).

Notamos que o objetivo da produção textual do aluno A-3 é conseguir a adesão do leitor em relação a um ponto de vista defendido, considerando os impactos da relação entre as redes sociais e à saúde mental. De acordo com o exposto no texto, o agente produtor busca persuadir seu leitor, defendendo a tese de que o uso constante das redes sociais, vem influenciando à saúde mental, principalmente, se considerarmos os efeitos produzidos por elas em relação a imagens/pessoas e as distorções provocadas pelos inúmeros filtros disponibilizados. Apesar da evolução argumentativa, notamos que o agente-produtor poderia ter apresentado argumentos ainda mais fortes, tornando o texto mais elucidativo.

Em relação às capacidades discursivas, observa-se que o desenvolvimento do texto, situa-se no mundo do expor autônomo (Bronckart, 2007), uma vez que é contruído a partir do discurso teórico. Verifica-se que o agente-produtor demonstra conhecimento a respeito do tema, fazendo uso da arguementação a partir de conhecimentos ligados ao impactos das redes sociais e sua relação com a saúde mental, como notamos em: *[...] incluídas diariamente em nossas rotinas as redes sociais tornam-se cada vez mais presentes em nossas vidas. Seu frequente uso torna-se algo tão natural, quanto atividades comuns do nosso dia a dia [...], linhas 01, 02, 03, 04 e 05; [...] Por isso é importante considerar que nem tudo visto nas redes sociais, principalmente no Instagram condiz com a realidade se for considerado os inúmeros “filtros” que a plataforma oferece [...], linhas 16, 17, 18, 19 e 20.*

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, identificamos que o aluno A-3, estabelece a conexão do texto por meio de operadores lógicos, responsáveis pela articulação entre frases e parágrafos, dando um caráter coerente à dissertação. Isso pode ser notado em: *(entretanto, linha 06; isso, linha 14; por isso, linha 16; então, linha 20; nesse sentido, linha 26)*. Verifica-se também a presença de frases interrogativas, construção sintática que segundo Souza (2007) é uma marca de gêneros argumentativos. Isso pode ser notado em: *[...] Entretanto*

*considerando seu uso constante até que ponto as redes sociais fazem bem a saúde mental? [...], linhas 05, 06, 07 e 08; [...] Então por que se comparar com imagens fakes e distorcidas? [...], linhas 20 e 21.*

Analisando-se as capacidades discursivas, verificamos que na produção final, o tema é desenvolvido por meio de argumentos mais fundamentados, principalmente por aqueles vistos durante as aulas, sendo outros internalizados pelo aluno a partir de sua visão de mundo. Além disso, a dissertação, diferentemente da primeira versão do texto, organiza-se de modo demarcar a partir da elaboração do texto a temática abordada, para isso, o agente-produtor faz uso dos mecanismos enunciativos de forma a agregar ainda mais informações a produção textual.

O aluno-produtor traz vozes enunciativas para seu texto no intuito de fazer ponderações mais propícias para conseguir a adesão do leitor. Por isso, vemos no texto a inserção da voz de um psiquiatra do Hospital Albert Einstein (SP), como podemos observar em: [...] *Segundo considera um psiquiatra do hospital Albert Einstein, localizado em São Paulo, quanto mais conectado as redes sociais maiores serão as comparações constantes com as imagens/pessoas que estão sendo exibidas nelas [...], linhas 09, 10, 11, 12, 13 e 14.* Assim, notamos no texto o uso das vozes sociais, definidas por Bronckart (2007), como as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto, porém mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns aspectos desse conteúdo. Além disso, notamos que o aluno-produtor continua fazendo uso da própria voz, realizando avaliações dos aspectos enunciados, como podemos observar em: [...] *as redes sociais tornam-se cada vez mais presentes em nossas vidas [...], linhas 02 e 03.*

Em relação ao texto, como um todo, ele está escrito na norma padrão da língua, entretanto, apresenta algumas inadequações a esse respeito. Isto, pode ser confirmado ao encontrarmos ausência de vírgulas após a conjunção adversativa (*entretanto*, linha 06); após a conjunção conclusiva (*por isso*, linha 16); depois de (*nesse sentido*, linha 26), tendo em vista indicar a conclusão de uma ideia anterior; e após o advérbio de tempo (*então*, linha 20), ao indicar uma circunstância temporal. Além disso, observamos que na versão final do texto o agente-produtor observou a grafia das palavras, fazendo-o suas devidas correções.

Cabe destacar que apesar da produção final do aluno A-3 ter apresentado uma melhora significativa em relação a produção inicial, todo o texto poderia ter apresentado mais clareza e argumentação, dando um caráter mais proficiente em relação à planificação. No entanto, consideramos a evolução textual como critério importante para avaliar o processo de reescrita, considerando os mecanismos enunciativos como fator primordial para estrutura e organização do processo textual como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto ao longo deste trabalho, a pesquisa que desenvolvemos objetivou analisar como o processo de escrita/reescrita de textos, através da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de aluno dos anos finais do Ensino Médio, tendo como base o gênero argumentativo dissertação escolar. Para tanto, considerou-se a ferramenta do ciclo de ensino aprendizagem como meio eficaz para a complexa atividade de ensinar a produção textual na escola. Tarefa esta, que há muito tempo vem merecendo atenção no espaço educacional, principalmente ao considerarmos os resultados pertinentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a alta taxa de redações com nota zero em vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além dos dados que diagnosticam que cada vez mais cresce o número de estudantes que não consegue ler e compreender textos com fluência.

Assim, ao propormos o desenvolvimento da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, buscamos auxiliar os alunos em seu processo de leitura e escrita, de modo que eles possam desenvolver suas habilidades enquanto sujeitos/estudantes, tornando-se mais capacitados para aprenderem a produzirem textos coesos e coerentes, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pelo que foi desenvolvido na análise dos textos, pôde-se perceber que a partir do desenvolvimento das estratégias do ciclo de ensino aprendizagem e comparando as produções textuais (inicial e final), tivemos uma evolução significativa entre o primeiro e o último texto, algo que permite avaliar a produção final como adequada ao processo interativo da linguagem, bem como os propósitos de ensino/aprendizagem propostos para este estudo.

Tais pressupostos são confirmados à medida que por meio do processo de comparação, entre a produção escrita desenvolvida na etapa da construção autônoma e a reescrita do texto realizada na etapa de construção de períodos, podemos notar mudanças significativas quanto a estrutura e construção dos textos. O que possibilita perceber que após o processo de revisão, as produções escritas apresentaram novas ideias e argumentos, bem como, coesão e coerência, fatores contribuintes para o processo de escrita.

No entanto, mesmo avaliando a produção final como adequada, cabe destacar que ela ainda poderia progredir de forma significativa, uma vez que com a continuidade do estudo, poderia ser dado ao estudante ainda mais possibilidades de realizar um trabalho qualificado com o texto, através da internalização das características do gênero dissertação escolar, seja em seus aspectos linguístico-discursivos ou em sua função como protótipo para a interação verbal.

Vale ressaltar ainda, que neste estudo com a proposta do ciclo de ensino aprendizagem, não objetivamos ensinar os alunos participantes da pesquisa, a produzirem um texto excelente,

mas incentivá-los a observar a produção textual como uma prática de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que ao exercerem o processo de escrita, posteriormente, conseguirão desenvolver produções com mais autonomia.

Por fim, compreendemos que nosso trabalho pode auxiliar muitos professores das redes públicas e privadas, dos mais diversos níveis de ensino, a terem uma visão que permita compreender o verdadeiro sentido que deve ser dado ao texto no espaço da escola. Além disso, permiti refletir sobre novas possibilidades e metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do alunado e o conhecimento das diversas possibilidades linguísticas que a linguagem oferece e suas múltiplas formas de assimilá-las.

Portanto, acreditamos que nossa pesquisa tem plenas condições de servir como suporte e auxiliar os professores da área da linguagem a trilharem caminhos que os levem a alcançar os objetivos necessários para o ensino da produção textual na escola. Nesse sentido, a partir do desenvolvimento da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, esperamos contribuir para que muitos outros alunos da educação básica consigam produzir textos, orais ou escritos, coesos e coerentes, podendo tanto ter bom desempenho nos vestibulares, como ingressar no mundo do trabalho ou em outras situações de práticas de linguagem.

## REFERENCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de abril de 2023

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília, INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas> Acesso em: 23 de abril de 2022.

\_\_\_\_\_. MEC – Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil - Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas>. Acesso em: 21 de março de 2023.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental*. 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, p. 487.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016 (1º edição). 176 p.

BASTOLLA, Fernanda Falconi; SOUZA, Antônio Escandiel. *A importância da linguagem como prática social na formação docente em nível médio*. Anais do XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais> Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

BAWARSHI, A & REIFF, M. *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo, EDUC, 2007.

BENVENISTE, Émile. *Da subjetividade na linguagem*. In: Problemas de Linguística Geral I. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *EM TERRA DE SURDOS-MUDOS: (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

COSTA, Adriano Ribeiro. *Mecanismos enunciativos: análise das vozes e modalizações em artigos científicos*. Rios Eletrônica- Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro (FASETE), ano 6, n. 6, Paulo Afonso - BA, dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FUZER, Cristiane. *Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa*. Cristiane Fuzer. – 1. Ed. – Santa Maria: Ed. PRE, 2017.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, A. V. *Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco*. São Carlos-SP: Claraluz, 2009.

JESUS, C. A. de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em: 04 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Con. 2020.

KÖCHE, V. S. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis-RJ: 2010

LIMA, Paulo da Silva. *A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas*. 2014. 289 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale. *Produção de artigo de opinião em sequência didática*. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, páginas: 268.

LIMA, Paulo da Silva; LIMA, Luciana de Queiroz. *Ferramentas didáticas na re (escrita) de resenha de filme em sala de aula*. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, páginas: 268.

LUCENA, I. T. *Fiando as tramas do texto*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2004.



MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br> Acesso em: 21 de maio de 2023.

MARTIN, J.R; ROSE, D. *Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox, 2012.

\_\_\_\_\_ *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox, 2008.

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

MORIM, A. *A pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, Edna Cristina Muniz. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. In: *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão -GO, vol. 19, n. 2, p. 19-37, dezembro de 2015.

SILVA, Edna Cristina Muniz. *Gêneros na teoria Sistêmico Funcional*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, Vol.34, N.01. São Paulo, mar, 2015. Disponível em: <delta@pucsp.br>. Acesso em: 23 de abril de 2023.

SILVA, Edna Cristina Muniz; OLIVEIRA, Kelly Cristina Nunes. *Reflexões para o er gêneros em Língua Portuguesa: Contribuições de Escola de Sydney*. Mercado das Letras, Brasília, agosto de 2017.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. *O papel da leitura e da escrita na sala e estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita*. Anais do Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSE, D. Genre in the Sydney School. In: James Paul Gee and Mike Handford (eds). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Routledge, 2010

ROTHERY, J. Exploring the Literacy Requirements in School English. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994

SAVIANI, Dermeval. *O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação e sociedade*. Campinas, v.28, n.100, p.1231 – 1255, out. 2007.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2010

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A. P. & BESERRA, N. S. (org.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

morei

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

**ANEXOS**

# JORNAL DA USP (https://jornal.usp.br/)

HOME CIÊNCIAS CULTURA ATUALIDADES UNIVERSIDADE INSTITUCIONAL RÁDIO USP CONTATO

Q BUSCA

Início (https://jornal.usp.br) > Atualidades (https://jornal.usp.br/editorias/atualidades/) > Uso excessivo das redes sociais pode levar a uma realidade ficcional (https://jornal.usp.br/atualidades/uso-excessivo-das-redes-sociais-pode-levar-a-uma-)

## Uso excessivo das redes sociais pode levar a uma realidade ficcional

Segundo a professora Henriette Tognetti Penha Morato, nas redes as pessoas buscam alterar virtualmente o que não consideram satisfatório na vida real

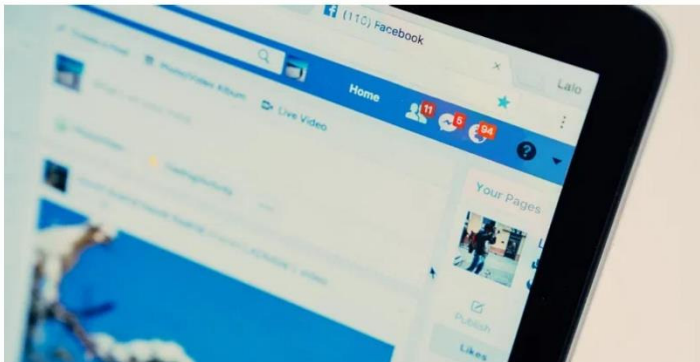
Atualidades (https://jornal.usp.br/editorias/atualidades/) / Rádio USP (https://jornal.usp.br/editorias/radio-usp/) -  
https://jornal.usp.br/?p=382792 (https://jornal.usp.br/?p=382792)

13/01/2021 - Publicado há 2 anos

Por Kaynã de Oliveira (https://jornal.usp.br/autor/kayna-de-oliveira/)

(https://www.facebook.com/sharer.php?

FACEBOOK=https://www.facebook.com/sharer.php?u=https://jornal.usp.br/atualidades/uso-excessivo-das-redes-sociais-pode-levar-a-uma-realidade-ficcional/



Para o psiquiatra Cristiano Nabuco, quanto mais se busca a perfeição nas redes sociais, mais infeliz o usuário pode se sentir – Foto: Freepik.com

00:00

00:00

Rádio USP OUÇA AGORA EM TEMPO REAL [content/uploads/2021/01/REDES-SOCIAIS-KAYNA-DE-OLIVEIRA.mp3](https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/REDES-SOCIAIS-KAYNA-DE-OLIVEIRA.mp3)

O Instagram é uma das maiores plataformas de mídias sociais do mundo. Os jovens são os que mais utilizam. Segundo dados (https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/) da Pew Research Center, 64% das pessoas entre 18 e 29 anos possuem um perfil na rede. São mais de 1 bilhão de usuários ativos por mês. Apesar da popularidade, o Instagram foi eleita a rede social mais tóxica para a saúde mental de seus usuários. É o que diz o estudo (https://www.rsph.org.uk/about-us/news/instagram-ranked-worst-for-young-people-s-mental-health.html) realizado em 2017 pela entidade de saúde pública do Reino Unido. Entre os principais problemas relatados no estudo pelos usuários estão ansiedade, depressão, solidão, baixa qualidade de sono, autoestima e dificuldade de relacionamento fora das redes.

A professora Henriette Tognetti Penha Morato, do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de

+ Mais

(https://pt-br.facebook.com/usponline)  
(https://twitter.com/usponline)  
(https://www.youtube.com/canalusp)  
(https://pt.linkedin.com/school/universidade-de-s-o-paulo/)  
(https://www.instagram.com/usp.oficial/)

### \\ BUSCA

Digite uma palavra chave.. Q

### \\ PODCASTS

**USP ANALISA**  
USP Analisa #91: Nova da USP vai abordar cin ligadas à inclusão e ao pertencimento (https://jornal.usp.br/podcast/usp-analisa-91-nova-pro-reitoria-da-usp-vai-abordar-cinco-areas-ligadas-a-inclusao-e-a-pertencimento/)

**SAÚDE SEM COMPLICAÇÕES**  
Saúde Sem Complicaçõ cuidado com a exposiç evitar o câncer de pele (https://jornal.usp.br/podcast/saude-sem-complicacoes-95-com-a-exposicao-ao-s- evitar-o-cancer-de-pele/)

**NOVOS CIENTISTAS**  
Cinema de ficção pode a promoção da igualda raça (https://jornal.usp.br/podcast/cinema-de-ficcao-pode-colaborar-para-a-promocao-de-igualdade-de-generos-e-racas/)

Todos os podcasts (https://jornal.usp.br/podcasts/)

### \\ ARTIGOS

Algumas preocupaçõ (https://jornal.usp.br/preocupacoes-sobre-12/08/2022)  
Por José Roberto Carc Escola Politécnica da Teixeira Coelho, profet de Energia e Ambiente

Psicologia da USP, informa que o uso intenso das redes sociais suga os usuários e leva a uma elaboração ficcional da realidade. Nas redes, as pessoas buscam alterar virtualmente o que não consideram satisfatório na vida real: "Cada um tenta dizer as coisas da maneira como vê e às vezes provoca para ver como é que vão reagir. É uma distorção criada para modificar a própria realidade com a qual não se está satisfeito ou criada para provocar alguma coisa".

O psiquiatra Cristiano Nabuco, coordenador do grupo de Dependências Tecnológicas do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da USP, informa que, quanto mais se busca a perfeição nas redes sociais e se negligencia a vida real, mais infeliz o usuário pode se sentir. "Oitenta e cinco por cento de todas as fotografias que são postadas são editadas. Isso é um problema, porque se desenvolve uma autoestima virtual e não pessoal, e quanto mais o indivíduo busca se equiparar a essa vida paralela, mais infeliz ele vai se sentir na vida real."

Conforme Henriette, para manter a saúde mental, é importante não se restringir ao mundo on-line e observar as possibilidades que existem na vida real. "Há outras possibilidades para se explorar e estamos nos restringindo ao virtual, ao ficcional, às redes, às séries. Estamos quase nos tornando robôs de nós mesmos, estamos perdendo a possibilidade de descobrir o mundo à nossa volta com olhares mais contemplativos e não tão pretensiosos de se dar a ver, de desempenho, de produtividade, de ser chamado ou visto", finaliza.



(<https://jornal.usp.br/atualidade/s/exposicao-dos-filhos-nas-redes-sociais-exige-limites-e-cuidados/>)

**Exposição dos filhos nas redes sociais exige limites e cuidados** (<https://jornal.usp.br/atualidade/s/exposicao-dos-filhos-nas-redes-sociais-exige-limites-e-cuidados/>)



(<https://jornal.usp.br/atualidade/s/mau-uso-de-redes-sociais-agrava-sinais-depressivos-nos-jovens/>)

**Mau uso de redes sociais agrava sinais depressivos nos jovens** (<https://jornal.usp.br/atualidade/s/mau-uso-de-redes-sociais-agrava-sinais-depressivos-nos-jovens/>)

preocupacoes-sobre-energia/



(<https://jornal.usp.br/artigos/mulheres-afegas-entre-colonialismo-e-talibas/>)

**Mulheres afegãs em Talibãs** (<https://jornal.usp.br/afegas-entre-colonialismo-e-talibas/>) 11/08/2022

Por Francirosy Campo, professora da Faculdade de Ciências e Letras de R (FFCLRP) da USP



(<https://jornal.usp.br/artigos/cientistas-pela-democracia/>)

**Cientistas pela democracia** (<https://jornal.usp.br/cientistas-pela-democracia/>) 11/08/2022

Por Vinicius Soares, presidente da Associação Nacional de Integração da América Latina (ANPLA), e Amanda Ha, diretora das relações internacionais da ANPLA

Todos os Artigos (<https://jornal.usp.br/editorias/artigos/>)

## MAIS LIDAS



(<https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-recomendado-pela-oms-aponta-cobalto-em-excesso-como-provavel-causador-de-cancer/>) Estudo recomendado pela OMS aponta cobalto em excesso como provável causador de câncer (<https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-recomendado-pela-oms-aponta-cobalto-em-excesso-como-provavel-causador-de-cancer/>)



(<https://jornal.usp.br/atualidades/violencia-domestica-chega-aos-100-anos-de-criacao/>)

## 40% DAS IMAGENS MANIPULADAS NÃO SÃO PERCEBIDAS PELAS PESSOAS, DIZ ESTUDO

Especialistas alertam para os perigos individuais e coletivos desse tipo de falsificação

Por: Victor Correa – Jornal Correio Braziliense <sup>6</sup>

A manipulação de fotos, há poucos anos, restringia-se aos especialistas. Antes das imagens digitais, ela era feita recortando e colando pedaços de filmes fotográficos para fabricar uma cena. Usava-se até pintura à mão. Quando surgiram as imagens computadorizadas, editores recorriam a softwares caríssimos e computadores potentes para fazer essas alterações. Hoje, você pode editar uma foto na tela do seu celular.

A facilidade, porém, trouxe perigos. Os programas de edição avançaram tanto que é muito difícil distinguir o que é real e o que é manipulado em uma foto. E mais: uma montagem não precisa ser profissional para enganar os nossos olhos. Um estudo publicado recentemente na revista *Cognitive Research: Principles and Implications* quantifica o problema e aborda os possíveis impactos dele.

Segundo o artigo, apenas 60% das imagens manipuladas são descobertas pelos seus observadores. Para chegar à conclusão, os pesquisadores da Universidade de Warwick, no Reino Unido, realizaram dois experimentos em que voluntários tinham que avaliar a veracidade de imagens. Apesar do resultado parecer uma porcentagem alta, ele fica pouco acima do acaso: se os participantes chutassem todas as respostas, o número seria próximo de 50%, segundo os autores. Considerando a grande quantidade de fotos a qual estamos expostos diariamente, porém, a estatística passa a merecer atenção.

Além disso, o uso de imagens falsas como provas em julgamentos, nas redes sociais, em jornais e em anúncios publicitários pode gerar repercussões sérias aos envolvidos. Segundo os pesquisadores, o público precisa ser crítico em relação ao que vê, mas a solução vai além disso: as instituições que usam fotos frequentemente devem adotar regras rígidas para garantir a veracidade delas.

Imagens falsas têm implicações em quase todos os domínios, desde a aplicação de lei e segurança nacional a publicações científicas, política, mídia e publicidade; ressalta a líder do estudo, Sophie Nightingale, do Departamento de Psicologia da Universidade de Warwick. A pesquisadora recorre às implicações jurídicas para ilustrar

---

<sup>6</sup>[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2017/08/21/interna\\_tecnologia.619245/co-no-saber-se-uma-imagem-foi-manipulada.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2017/08/21/interna_tecnologia.619245/co-no-saber-se-uma-imagem-foi-manipulada.shtml).

o impacto das imagens manipuladas. Por exemplo, no caso da aplicação da lei, não é incomum que a veracidade de uma foto seja decidida por uma pessoa. Considerando que a nossa pesquisa sugere que as pessoas têm dificuldades para detectar imagens manipuladas, confiar nelas pode ter consequências graves e levar a aplicações erradas da Justiça.

## **ALTERAÇÕES COMUNS**

O estudo contou com dois experimentos parecidos, feitos por meio de questionário on-line em que os participantes tinham que avaliar a veracidade de 10 fotografias, sendo que apenas metade delas era original. No primeiro experimento, 707 voluntários tiveram que localizar o objeto suspeito nas fotos que julgaram manipuladas. No segundo, 659 pessoas foram orientadas a apontar um objeto suspeito em todas as fotos. Nesse caso, a intenção era avaliar se um estudo mais cuidadoso poderia melhorar as chances de se detectar corretamente as montagens.

Os pesquisadores usaram, nas imagens, quatro tipos comuns de manipulação: a *airbrushing* ; retoques em uma foto, principalmente para remover imperfeições em rostos; a adição ou a exclusão de objetos; a apresentação de objetos em formas fisicamente impossíveis; e o uso de sombras em direções impossíveis.

Os resultados dos dois experimentos foram consistentes, e cerca de um terço das manipulações não foi percebida pelos participantes. Além disso, mesmo quando as montagens foram descobertas, em 55% das vezes, os voluntários não conseguiram identificar o que havia sido alterado. Existe um grande número de pesquisas que demonstram claramente a poderosa influência que as fotos podem ter na memória, na crença e no comportamento das pessoas. Um exemplo recente foi o inocente Veerender Jubbal, cuja selfie foi editada para fazê-lo parecer com um terrorista e essa imagem se espalhou on-line, diz Sophie Nightingale.

A imagem falsa do canadense foi largamente divulgada após os ataques de novembro de 2015 em Paris, que incluiu o tiroteio na casa de shows Bataclan. Ela chegou até a ser publicada na capa de um dos maiores jornais da Espanha, o *La Razón*, com a legenda um dos terroristas. O impacto da montagem foi tanto que Veerender recebeu diversas ameaças de morte.

No caso dos jornais, temos o grande problema das notícias falsas. Se não detectada, uma notícia falsa poderá tomar proporções não imaginadas; diz Anderson

Rocha, professor do Instituto de Computação da Universidade de Campinas (Unicamp). Ele trabalha no Laboratório de Inferência em Dados Complexos da universidade no desenvolvimento de algoritmos capazes de detectar manipulações.

O especialista ressalta que, nas redes sociais, há o efeito do fator multiplicador. Uma vez publicada e não verificada, a imagem de alguém poderá ser denegrida e o dano pode ser muito sério; alerta. Além dos casos citados, há as falsificações em publicações científicas. Muitos autores falsificam resultados, gerando perdas de milhões e milhões aos cofres públicos e levando à criação de remédios ineficazes ou mesmo danosos à saúde.

## **NEM RETOQUE**

Muitos casos envolvem manipulações complexas e criadas intencionalmente para enganar o observador, mas mesmo os retoques podem ser prejudiciais, alerta Sophie Nightingale. Pesquisas mostram que esses padrões de beleza difíceis de serem atingidos, se não impossíveis, podem levar a problemas psicológicos e colocar pessoas em risco de desenvolver comportamentos perigosos de exercícios e alimentação; explica.

O que preocupa é que esse tipo de manipulação se espalha de forma descontrolada nas redes sociais, nas publicidades tradicionais e nas feitas pela internet. O público é constantemente bombardeado com fotos de modelos e celebridades impossivelmente magras, sem rugas e sem espinhas. O que é pior: o uso de edição de fotos é, agora, disponível para a maioria das pessoas. Até celulares vêm com poderosas ferramentas de edição, diz a pesquisadora.

Não é incomum que a veracidade de uma foto seja decidida por uma pessoa. Considerando que a nossa pesquisa sugere que as pessoas têm dificuldades para detectar imagens manipuladas, confiar nelas pode ter consequências graves e levar a aplicações erradas da Justiça;

Sophie Nightingale, do Departamento de Psicologia da Universidade de Warwick e  
líder do estudo

Publicado no Jornal Correio Braziliense 21/08/2017