



# Da Leitura à Escrita

Processos de Letramento e  
Formação de Produtores de Texto



Maria Adeilza Florencio

# DA LEITURA À ESCRITA

## *PROCESSOS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO*

1ª Edição



AUTORA

**Maria Adeilza Florencio**

**DOI: 10.47538/AC-2026.55**



Ano 2025

# DA LEITURA À ESCRITA

## PROCESSOS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F634d

Florencio, Maria Adeilza  
Da leitura à escrita: processos de letramento e formação de produtores de texto [recurso eletrônico] / Maria Adeilza Florencio. – 1. ed. – Natal [RN] : Editora Amplamente, 2026.  
recurso digital

Formato: ebook  
Modo de acesso: world wide web  
DOI: 10.47538/AC-2026.55

1. Letramento. 2. Produção textual. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Educação. I. Título.  
CDD: 372.62  
CDU: 37.016:81'243

Editora Amplamente  
Empresarial Amplamente Ltda.  
CNPJ: 35.719.570/0001-10  
E-mail:  
publicacoes@editoraamplamente.com.br  
www.editoraamplamente.com  
Telefone: (84) 999707-2900  
Caixa Postal: 3402  
CEP: 59082-971  
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil  
Copyright do Texto © 2026 Os autores  
Copyright da Edição © 2026 Editora  
Amplamente  
Declaração dos autores/ Declaração da  
Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>  
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas  
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista  
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes  
Capa: Canva®/Freepik®  
Parecer e Revisão por pares: Revisores Creative Commons. Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	6
APRESENTAÇÃO .....	7
PREFÁCIO .....	10
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I.....	15
LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS	
CAPÍTULO II .....	23
LETRAMENTO: CONCEPÇÕES, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS	
CAPÍTULO III.....	34
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR	
CAPÍTULO IV.....	45
PRODUÇÃO TEXTUAL: TEORIA E PRÁTICA	
CAPÍTULO V .....	56
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA ESCRITA	
CAPÍTULO VI.....	70
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA	
CAPÍTULO VII .....	82
LETRAMENTO DIGITAL E NOVAS FORMAS DE ESCRITA	



Ano 2025

CAPÍTULO VIII.....	94
FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO NO SÉCULO XXI	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
REFERÊNCIAS.....	110

## AGRADECIMENTOS

A realização desta obra não seria possível sem a colaboração, o apoio e a confiança de uma extensa rede de afetos e parcerias acadêmicas e profissionais. Expresso minha profunda gratidão a Deus, força motriz de todas as minhas jornadas, e à minha família, pela paciência e pelo incentivo incondicional nos momentos de ausência dedicados à pesquisa.

Agradeço imensamente aos professores, pesquisadores e autores parceiros que aceitaram o desafio de tecer este diálogo conosco, enriquecendo cada capítulo com suas vivências e rigor científico no chão da escola. Minha gratidão estende-se também à Editora Amplamente e a toda a equipe de coordenação e design, cuja dedicação técnica e sensibilidade editorial foram fundamentais para transformar este projeto em realidade.

Por fim, dedico um agradecimento especial às agências de fomento, às instituições de ensino e aos congressos nacionais; espaços soberanos de debate que oxigenaram as ideias aqui defendidas, bem como aos educadores e estudantes da educação básica, cuja resistência cotidiana confere o verdadeiro sentido social e emancipatório a cada página escrita neste livro.

# APRESENTAÇÃO

A máxima de que a leitura e a escrita constituem os pilares fundamentais da educação ganha contornos de urgência e profunda ressignificação na contemporaneidade. O livro que o leitor tem em mãos, intitulado **“Da Leitura à Escrita: Processos de Letramento e Formação de Produtores de Texto”**, nasce do desejo de mapear os caminhos teóricos e práticos que transformam o ato de decodificar caracteres em uma ferramenta de intervenção social e expressão da autoria. Distanciando-se de visões puramente tecnicistas e tradicionais que marcaram o ensino de língua por gerações, esta obra convida educadores, pesquisadores e estudantes a compreenderem a linguagem como uma prática viva, dialógica, intrinsecamente ligada às forças ideológicas e às esferas de atividade humana no século XXI.

Ao longo de suas páginas, o livro constrói um percurso formativo rigoroso e integrado, estruturado em oito capítulos que articulam os clássicos da pedagogia e da linguística com a produção científica brasileira mais recente. A transição conceitual entre a alfabetização técnica e os múltiplos letramentos é debatida sob a luz dos desafios da cultura digital, oferecendo ao leitor um arcabouço sólido para repensar o cotidiano das salas de aula. Mais

do que apresentar conceitos estáticos, o texto busca demonstrar que o desenvolvimento das competências leitoras e a apropriação dos gêneros discursivos são direitos fundamentais para a construção da cidadania e da autonomia intelectual dos educandos.

Um dos grandes diferenciais desta obra reside na sua profunda consonância com as diretrizes educacionais vigentes no país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem perder o olhar crítico sobre as desigualdades e as demandas reais da escola pública brasileira. Os autores aqui referenciados e as reflexões propostas não fogem dos debates complexos que desafiam a educação atual, tais como o fenômeno da desinformação, a necessidade de um letramento midiático e informacional e a urgência de uma inclusão que respeite os letramentos sociais e vernaculares que o aluno traz de sua comunidade e de sua família. O livro assume, assim, o papel de um manifesto em defesa de uma educação linguística emancipatória e humanizadora.

Pensado como um guia teórico-prático, o volume também se dedica à verticalização das metodologias de ensino da escrita, detalhando as etapas essenciais de planejamento, textualização, revisão e reescrita formativa. Entende-se aqui que o texto é uma unidade de comunicação e que o professor deve atuar como um

mediador qualificado e interlocutor real da voz do estudante, e não como um mero corretor de desvios gramaticais. As oficinas, as sequências didáticas e os projetos de letramento descritos ao longo do trabalho servem como inspiração concreta para que os docentes possam oxigenar suas práticas e transformar suas salas de aula em verdadeiras arenas de interação verbal e criatividade.

Por fim, este livro é um convite à ação e à reflexão contínua. Ele se destina àqueles que acreditam que formar um produtor de texto é, antes de tudo, dar voz a um sujeito histórico capaz de ler as entrelinhas do mundo e de escrever a sua própria história. Esperamos que a leitura destas páginas alimente o debate acadêmico, inspire novas investigações científicas e, acima de tudo, retorne para o chão da escola básica em forma de práticas pedagógicas transformadoras. Que a jornada da leitura à escrita proposta nesta obra seja o ponto de partida para novos horizontes na educação linguística de nosso país.

# PREFÁCIO

Escrever o prefácio de uma obra que se debruça sobre a complexa engrenagem da formação leitora e da produção textual na contemporaneidade é, antes de tudo, celebrar o compromisso ético com o futuro da educação nacional. O livro que o leitor agora descortina não se perde em abstrações teóricas distantes da realidade, tampouco se curva ao pragmatismo estéril de cartilhas metodológicas ultrapassadas.

Em vez disso, os autores realizam um movimento de coragem intelectual ao articular, com rara felicidade, o rigor dos clássicos da linguística e da pedagogia com o frescor das pesquisas científicas brasileiras mais recentes (2020–2025). O resultado é um diagnóstico preciso e pulsante dos desafios da linguagem em tempos de hiperconexão, oferecendo um porto seguro para aqueles que se recusam a aceitar a passividade discursiva como destino para os nossos estudantes.

Ao longo de suas páginas estruturadas com maestria, a obra opera uma verdadeira reconciliação entre o ensino técnico da língua e a sua função social e emancipatória. Ao transitar de maneira fluida pelo textocentrismo, pelas estratégias

metacognitivas de compreensão e pelas novas arquiteturas dos gêneros em ambientes virtuais, o livro desconstrói velhos mitos; como o da inspiração instantânea ou o da correção meramente punitiva; e devolve ao rascunho o seu estatuto de laboratório da inteligência. Há aqui uma defesa intransigente de que aprender a escrever com coesão, coerência e densidade argumentativa é um direito civilizatório inalienável, a chave definitiva para que o sujeito de direito saia das margens da subalternidade e ocupe o centro da ágora democrática como um autêntico cidadão letrado.

Por tudo isso, este volume se consolida não apenas como uma leitura obrigatória para professores da educação básica, pesquisadores e estudantes de licenciatura, mas como um autêntico farol e manifesto pedagógico. A sua vocação inclusiva, que celebra a diversidade cultural e linguística e acolhe as tecnologias digitais sem perder a criticidade analítica, serve de inspiração para oxigenar as salas de aula de nosso país. Concluído este prefácio, resta-me convidar o leitor a desfrutar desta jornada transformadora, com a certeza de que as reflexões e práticas aqui compartilhadas têm a força necessária para retornar ao chão da escola e frutificar, ajudando-nos a edificar, enfim, uma sólida nação de leitores e autores de sua própria história.

# INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever na contemporaneidade desafia as fronteiras tradicionais dos sistemas de ensino e impõe uma profunda reflexão sobre o papel da linguagem na estruturação do pensamento e da sociedade. Em um mundo intensamente conectado, dinâmico e saturado por estímulos visuais e digitais, a capacidade de decodificar caracteres e redigir frases isoladas já não atende às demandas de inserção social e profissional. Diante desse cenário complexo, esta obra surge com o propósito de discutir e desmistificar os processos que envolvem a formação do leitor e do produtor de textos, compreendendo a linguagem não como um conjunto de regras abstratas a serem decoradas, mas como uma prática social viva, dialógica e essencialmente emancipatória.

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil carregou o peso de uma tradição normativista e tecnicista, que muitas vezes reduzia a leitura à mera repetição mecânica e a escrita a um simulacro de avaliação escolar sem interlocutores reais. Contrapondo-se a esse legado burocrático, este livro ancora-se nas teorias dos múltiplos letramentos e na linguística textual para reposicionar o estudante como o verdadeiro

protagonista de seu discurso. Entende-se aqui que ler o mundo e escrever a própria história são direitos fundamentais de cidadania, e que a escola básica precisa atuar como uma agência de letramento capaz de validar a diversidade cultural e linguística que cada educando traz consigo de sua comunidade.

Ao longo de suas páginas, o leitor será convidado a percorrer um itinerário formativo e integrado que cruza as contribuições dos clássicos da pedagogia com as investigações científicas brasileiras mais recentes, publicadas entre 2020 e 2025. A obra propõe uma imersão profunda em temas urgentes, tais como o desenvolvimento das competências leitoras sob a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o papel das estratégias metacognitivas de compreensão textual, a transição dos gêneros discursivos tradicionais para os suportes digitais e a urgente necessidade de um letramento midiático e informacional crítico capaz de fazer frente à proliferação da desinformação na internet.

Para além do adensamento teórico, o grande diferencial deste volume reside na sua vocação oficial e metodológica, oferecendo subsídios concretos para oxigenar o cotidiano das salas de aula. São discutidas as dinâmicas de planejamento, textualização, revisão e reescrita, bem como a implementação de metodologias ativas, oficinas colaborativas e projetos de

letramento que partem de problemas reais da comunidade. Defende-se, sistematicamente, uma mudança radical nos processos de avaliação, transicionando da correção punitiva tradicional para uma mediação formativa e dialógica, na qual o erro é acolhido como um indicador precioso de aprendizagem e o rascunho como um espaço legítimo de experimentação.

Portanto, este livro é um chamado à ação para professores da educação básica, pesquisadores, estudantes de licenciatura e gestores educacionais que acreditam no potencial humanizador e transformador da palavra. Formar produtores de texto no século XXI é, antes de tudo, garantir que cada sujeito cognitivo descubra a potência de sua própria voz escrita para intervir na realidade de forma ética, crítica e soberana. Espera-se que a leitura destas páginas não apenas alimente o debate acadêmico, mas retorne para o chão da escola traduzida em práticas pedagógicas inclusivas, afetivas e revolucionárias, capazes de pavimentar o caminho para uma autêntica nação de leitores e autores.

## CAPÍTULO I

# LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

### 1.1 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Compreender a linguagem de forma dissociada das dinâmicas humanas e das estruturas históricas é uma tentativa reducionista que desconsidera sua verdadeira essência. Longe de ser apenas um sistema abstrato de regras gramaticais e sinais gráficos; uma visão puramente imanente e estruturalista que dominou parte do cenário educacional por décadas, a linguagem se constitui fundamentalmente como uma prática social. Ela é viva, dinâmica, historicamente situada e indissociável da atividade humana e das forças ideológicas que cruzam a sociedade.

A virada enunciativo-discursiva, fortemente influenciada pelas contribuições do Círculo de Bakhtin (2016), reposicionou o sujeito e a sociedade no centro do fenômeno linguístico, definindo a língua como um processo de interação verbal acadêmica e historicamente contextualizado. Sob essa perspectiva contemporânea, a linguagem não funciona como um mero

instrumento ou canal passivo de transmissão de informações entre emissor e receptor, mas sim como o próprio espaço onde as interações sociais acontecem, onde identidades são moldadas e onde as relações de poder se manifestam e são contestadas cotidianamente.

Nesse sentido, estudos recentes da linguística aplicada brasileira reforçam a necessidade de enxergar as práticas de linguagem a partir de sua natureza dialógica e plural. Conforme apontam Bunzen e Rojo (2024), os usos da linguagem na contemporaneidade estão intrinsecamente ligados às esferas de atividade humana, exigindo do sujeito não apenas o domínio mecânico do código, mas a capacidade de responder criticamente às demandas éticas e estéticas de seu tempo. Assim, falar, ler e escrever configuram-se como formas legítimas de ação e intervenção no tecido social.

Alinhada a essa percepção teórica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume explicitamente a centralidade do texto e do discurso nas salas de aula brasileiras. O documento normativo nacional postula que as práticas de linguagem devem ser tratadas como práticas sociais para que o estudante possa interagir de forma reflexiva e ética na sociedade (Brasil, 2018). O foco pedagógico desloca-se, portanto, da memorização gramatical descontextualizada para a recepção e a

produção de discursos reais, instigando o aluno a compreender quem fala, de onde fala, para quem fala e com quais intenções.

## **1.2 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

A leitura, historicamente negligenciada como um ato mecânico de decodificação de fonemas e grafemas, é redefinida na contemporaneidade como um processo complexo e dinâmico de produção e atribuição de sentidos. Ler não significa extrair uma verdade absoluta e estática que está depositada na superfície do texto, esperando para ser resgatada pelo leitor. Ao contrário, constitui-se como uma atividade altamente cognitiva, interativa e sócio-histórica, na qual o leitor assume a postura de um coprodutor do texto que tem diante de si.

Para que a construção de sentidos efetivamente ocorra, mobiliza-se um intrincado conjunto de saberes. Segundo os pressupostos teóricos de Koch e Elias (2022), o ato de ler ativa o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo que o sujeito acumulou ao longo de sua trajetória existencial. É o preenchimento dos vazios do texto e o acionamento dessas estruturas cognitivas prévias que garantem que o leitor ultrapasse a mera leitura literal e alcance os níveis da inferência e da leitura crítica.

A investigação acadêmica nacional recente ressalta que essa construção de significados é sempre situada e plural. De acordo com Kleiman e Santos (2023), os sentidos de um texto não pertencem exclusivamente ao autor, tampouco flutuam livremente na mente do leitor; eles emergem do encontro histórico entre os horizontes de expectativas de ambos, mediado pelas agências de letramento em que estão inseridos. O ato leitor é, sob essa ótica, um evento social que transforma o conhecimento e a própria subjetividade do indivíduo.

Sob a égide da legislação educacional brasileira, essa abordagem da leitura ganha contornos de direito à cidadania e ao desenvolvimento pleno. ABNCC preconiza que a escola deve propiciar experiências de leitura que permitam a fruição estática, a busca de informação e a análise crítica de posicionamentos discursivos diversos (Brasil, 2018). Ao consolidar a leitura como uma prática de investigação e ampliação de repertório, o ambiente escolar cumpre a função de instrumentalizar o estudante para interpretar as complexas realidades e as *fakes news* que saturam as mídias contemporâneas.

### **1.3 ESCRITA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO**

A produção textual escrita, quando compreendida sob o viés interacionista da linguagem, rompe definitivamente com o

mito do “dom” ou da inspiração divina e solitária. Escrever não é o ato isolado de transcrever o pensamento para o papel, mas sim um trabalho social voltado para um interlocutor, real ou imaginado, que interfere diretamente nas escolhas linguísticas e estruturais do autor. A escrita é, essencialmente, um processo de mediação, de diálogo à distância e de engajamento social e discursivo.

Nessa perspectiva teórica clássica, a atividade da escrita assume uma dimensão essencialmente processual e dialógica. Como bem lecionava Geraldi (2015), o ato de escrever exige que o sujeito tenha “o que dizer”, “uma razão para dizer” e “para quem dizer”, configurando uma verdadeira situação de interlocução. A escrita deixa de ser uma tarefa escolar burocrática, cujo único destino é o olhar corretivo do professor, e passa a ser compreendida como um autêntico trabalho de linguagem, marcado pelo planejamento, pela execução e pela reescrita constante.

Corroborando essa visão e trazendo-a para os debates acadêmicos atuais, Marcuschi (2021) enfatiza que a escrita contemporânea funciona como um nó em uma imensa rede de interações humanas e multimodais. O escritor do século XXI negocia sentidos a cada parágrafo, antecipando as possíveis reações, dúvidas e refutações de seu público-alvo. Esse esforço

de projeção do outro exige um alto nível de consciência sociolinguística e textual, consolidando a escrita como um dos eixos estruturantes do processo de inserção social ativa do indivíduo.

Do ponto de vista normativo e pedagógico, essa concepção de escrita exige das instituições escolares uma profunda reformulação de suas metodologias didáticas. As diretrizes nacionais vigentes reforçam que a escrita deve ser ensinada a partir de situações de produção autênticas, ligadas a gêneros textuais que circulam de fato na sociedade (Brasil, 2018). Ao engajar o estudante em processos reais de escrita; onde ele se reconhece como autor e compreende a finalidade socio-comunicativa de seu texto, a escola fomenta a autonomia intelectual e a capacidade de expressão cidadã.

#### **1.4 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

A leitura e a escrita não podem ser tratadas pedagogicamente como habilidades estanques, independentes ou rigidamente compartimentadas. Elas constituem as duas faces indissociáveis da mesma moeda da competência comunicativa e do letramento. Existe uma relação de mútua alimentação entre ambas: a leitura crítica de variados textos atua como o principal

alicerce e fornecedor de repertório para a escrita, enquanto a prática frequente da escrita aprimora a sensibilidade e a acuidade do olhar do leitor.

A base teórica clássica desse entrelace aponta que quem lê mais e melhor possui maior facilidade para dominar os mecanismos de textualização e as convenções do código. Antunes (2019) salienta que a leitura é a grande provedora dos modelos textuais, das estruturas sintáticas complexas e do léxico diversificado que serão acionados no momento da produção. É por meio do contato frequente com o texto alheio que o futuro escritor internaliza, muitas vezes de forma intuitiva, os mecanismos de coesão, coerência e estratégias argumentativas.

A pesquisa científica brasileira contemporânea avança nesse debate ao demonstrar que a leitura também é um ato de escrita potencial e vice-versa. Suassuna e Silva (2022) argumentam que a transição do leitor passivo para o produtor de texto consciente ocorre quando o sujeito aprende a ler “como um escritor”, ou seja, prestando atenção nas escolhas metodológicas, estilísticas e ideológicas feitas pelo autor do texto consumido. Essa simbiose cognitiva e discursiva otimiza a formação de sujeitos capazes de transitar com segurança pelas demandas letradas da sociedade.

Finalmente, a legislação educacional brasileira convalida essa indissociabilidade ao estruturar o componente curricular de Língua Portuguesa em eixos de integração contínua. ABNCC estabelece que as práticas de leitura devem fornecer subsídios diretos para a produção de textos e que a análise linguística/semiótica deve mediar a relação entre o que se lê e o que se escreve (Brasil, 2018). Essa abordagem holística garante que a formação do produtor de texto ocorra de maneira orgânica e integrada, pavimentando o caminho para um letramento pleno, crítico e verdadeiramente transformador.

## CAPÍTULO II

# LETRAMENTO: CONCEPÇÕES, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

O debate em torno da aprendizagem da língua escrita no Brasil passou por profundas ressignificações conceituais nas últimas décadas, superando visões reducionistas. No cerne dessa discussão, encontra-se a necessidade de distinguir, mas não segregar, dois processos fundamentais: a alfabetização e o letramento. Enquanto a primeira se concentra na apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, o segundo refere-se ao desenvolvimento de habilidades para o uso efetivo dessa escrita nas práticas sociais cotidianas.

A conceituação clássica de Magda Soares (2020) permanece como o pilar estruturante para essa distinção nas pesquisas nacionais. A autora elucida que a alfabetização é a aquisição da tecnologia da escrita, envolvendo a consciência fonológica e a decodificação de grafemas em fonemas. Por sua vez, o letramento surge como o estado ou condição de quem não

apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que demandam a escrita, inserindo o indivíduo ativamente na cultura letrada de sua comunidade.

Estudos recentes de pesquisadores brasileiros reforçam que indissociabilidade é a palavra-chave na condução pedagógica desses eixos. Conforme asseveram Morais e Silva (2023), tentar alfabetizar sem letrar resulta em um aprendizado mecânico, incapaz de gerar sujeitos autônomos e críticos em suas leituras de mundo. Da mesma forma, propor o letramento sem garantir a consolidação da base alfabética gera lacunas estruturais que impedem o estudante de dominar de forma plena e independente as convenções do código escrito.

Sob o olhar normativo, a articulação entre ambos os processos é assegurada pelos documentos regulatórios da educação básica nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipula que a centralidade da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer na articulação explícita entre a alfabetização e o letramento (Brasil, 2018). Essa diretriz legal visa garantir que a criança se aproprie do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa de eventos discursivos reais e significativos para sua formação identitária.

Ademais, a literatura científica nacional do período de 2020 a 2025 alerta para os perigos do retrocesso metodológico quando esses conceitos são confundidos. Mortatti (2021) pondera que o retorno a métodos puramente fônicos e tecnicistas, isolados do contexto de letramento, descaracteriza a função social da escola pública. A aproximação correta entre alfabetização e letramento pressupõe o reconhecimento de que aprender a ler e a escrever é, fundamentalmente, aprender a interagir discursivamente nas diversas esferas da atividade humana.

Dessa forma, conclui-se que as aproximações entre os termos residem no fato de ambos convergirem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. As diferenças, por sua vez, delimitam as especificidades didáticas de cada faculdade: a especificidade técnica do código e a abrangência sociocultural dos usos discursivos. Compreender essa dialética é o primeiro passo para que o docente organize um planejamento curricular que respeite a complexidade cognitiva e social que envolve a inserção do sujeito na sociedade contemporânea.

## **2.2 OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS**

A evolução das sociedades tecnológicas e a diversificação das mídias exigiram uma expansão drástica do conceito

tradicional de letramento, antes restrito à cultura impressa e grafocêntrica. Na contemporaneidade, a produção de sentidos não ocorre mais apenas por meio de textos verbais lineares, mas sim por arranjos complexos que integram imagens, sons, gestos e hiperlinks. Esse cenário gerou a necessidade teórica e prática de se cunhar o termo “múltiplos letramentos” ou “multiletramentos”, reconhecendo a pluralidade de linguagens em circulação.

A gênese desse conceito remonta às formulações do Grupo de New London, mas foi densamente nacionalizada e expandida pelas pesquisas de Roxane Rojo. Rojo e Barbosa (2023) argumentam que falar em múltiplos letramentos exige considerar duas dimensões essenciais: a multiculturalidade das populações que compõem a escola e a multimodalidade dos textos contemporâneos. Desse modo, o conceito abarca desde os letramentos visuais, artísticos e midiáticos até os letramentos científicos e matemáticos, essenciais para a leitura do mundo atual.

A pesquisa acadêmica brasileira recente demonstra que ignorar a existência dos múltiplos letramentos gera uma exclusão pedagógica prejudicial aos estudantes das periferias e minorias sociais. Ribeiro (2021) adverte que os saberes vernaculares e as manifestações culturais periféricas, como o *hip-hop* e os *saraus*, constituem legítimos letramentos que precisam ser validados pelo currículo formal. Acolher esses múltiplos saberes em sala de aula

é uma estratégia de valorização da alteridade e de promoção da justiça social na educação linguística.

Diante dessa nova realidade textual, as políticas públicas educacionais brasileiras passaram a incorporar a diversidade de linguagens como eixo formativo obrigatório. A BNCC enfatiza que a escola deve contemplar a cultura digital e as práticas multimodais, promovendo o letramento crítico em diferentes mídias e linguagens (Brasil, 2018). Essa exigência legal impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade de instrumentalizar os discentes para que analisem, de forma ética e reflexiva, os discursos visuais, sonoros e verbais que os cercam nas plataformas digitais.

Além disso, autores contemporâneos investigam o impacto dessa multiplicidade na recepção textual dos sujeitos escolares. Conforme apontam Bunzen e Cavalcanti (2024), ler um meme, navegar por um *feed* de rede social ou interpretar um infográfico exige competências cognitivas distintas daquelas demandadas pela leitura de um romance clássico impresso. Os múltiplos letramentos demandam uma flexibilidade mental e discursiva que permite ao leitor saltar de uma semiótica para outra, construindo sentidos integrados a partir de fragmentos dispersos.

Portanto, consolidar a perspectiva dos múltiplos letramentos na prática docente é imperativo para alinhar a instituição escolar às demandas do século XXI. Não se trata de abandonar o texto escrito tradicional, mas de expandir as fronteiras da sala de aula para abarcar as novas arquiteturas textuais e culturais. Ao fazer isso, o ecossistema educativo não apenas sintoniza-se com o cotidiano dos estudantes, mas desenvolve a capacidade de transitar entre diferentes esferas comunicativas com igual proficiência e senso crítico.

### **2.3 LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL**

O ambiente escolar desempenha um papel central na formação letrada de uma nação, porém, ele não detém o monopólio das práticas de leitura e escrita existentes na sociedade. Há uma distinção sociolinguística crucial entre o letramento escolar; caracterizado por práticas institucionalizadas, avaliativas e focadas nos gêneros acadêmicos; e os letramentos sociais, que ocorrem nas instâncias familiares, religiosas, laborais e comunitárias dos sujeitos, muitas vezes operando sob regras e valores distintos.

A base teórica dessa dicotomia remete aos estudos clássicos de Angela Kleiman, cujos desdobramentos atuais continuam a

iluminar a formação docente no Brasil. Kleiman e Santos (2023) apontam que, historicamente, a escola tendeu a supervalorizar o seu próprio modelo de letramento, rotulando como “iletrados” ou “deficientes” aqueles alunos que trazem de suas comunidades ricas experiências de letramento social não institucionalizado. Esse abismo cultural cria barreiras de aprendizagem e afeta o sentimento de pertencimento do estudante.

Nas investigações científicas publicadas entre 2020 e 2025, nota-se um esforço acadêmico expressivo para construir pontes de conexão entre essas duas esferas. Conforme preconiza Street (2020), cuja teoria do modelo ideológico de letramento embasa as pesquisas nacionais recentes, o letramento nunca é neutro; ele está sempre imerso em relações de poder. Reconhecer o valor dos letramentos sociais da família e da comunidade não significa rebaixar o nível do ensino, mas criar pontos de ancoragem para que o letramento escolar faça sentido para o aluno.

Esta articulação entre o espaço pedagógico e a vivência comunitária encontra eco nas diretrizes da legislação educacional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 1º, estabelece com clareza que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). Assim, o respaldo jurídico reforça que a

prática docente deve dialogar e nutrir-se das vivências sociais externas aos muros escolares.

Analisando o panorama de exclusão que essa desconexão pode gerar, pesquisadores como Oliveira e Silva (2022) demonstram que o sucesso na apropriação do letramento escolar depende da capacidade da escola de resgatar os letramentos locais. Quando a prática pedagógica ignora a realidade laboral dos pais, os ritos religiosos dos estudantes ou as formas comunitárias de transmissão de saberes, ela impõe um letramento artificial. O desafio reside em transformar o letramento escolar em uma ferramenta de ampliação, e não de anulação, dos letramentos sociais originais.

Em resumo, a harmonização entre o letramento escolar e o letramento social é a chave para uma educação emancipatória e verdadeiramente inclusiva. Ao acolher as práticas vernaculares de leitura e escrita e utilizá-las como alavanca para o domínio dos gêneros formais e de prestígio, a escola cumpre sua função social mais nobre. O estudante, munido dessa dupla bagagem, torna-se capaz de transitar com segurança tanto nos círculos acadêmicos e profissionais quanto nas instâncias de sua vida comunitária e pessoal.

## 2.4 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O LETRAMENTO

A concretização plena do letramento na sociedade brasileira enfrenta, na atualidade, um conjunto complexo de obstáculos que vão desde a desigualdade socioeconômica crônica até as novas dinâmicas de desinformação digital. O ato de formar leitores e produtores de texto críticos deparou-se com a fragmentação da atenção, a proliferação de bolhas ideológicas nas redes sociais e os impactos pedagógicos severos decorrentes da recente crise sanitária global. Esses fatores redefiniram os desafios das agências de letramento.

A produção científica brasileira entre 2020 e 2025 dedicou especial atenção às consequências da exclusão digital e da desigualdade no acesso aos bens culturais. Segundo assinala Fischer (2022), a falta de conectividade e de equipamentos adequados nas escolas públicas acentuou o fosso educacional do país, limitando as oportunidades de desenvolvimento de letramentos digitais avançados para as populações vulneráveis. O desafio contemporâneo, portanto, inicia-se na garantia democrática de acesso às infraestruturas da modernidade.

Outro desafio de ordem cognitiva e discursiva reside no fenômeno da pós-verdade e na circulação em massa de notícias

falsas (*fake news*). De acordo com as análises de Santaella (2021), os sujeitos letrados de hoje não necessitam apenas saber ler superfícies textuais, mas carecem de um letramento midiático e informacional profundo para checar fontes, identificar vieses algorítmicos e desvelar manipulações ideológicas. A escola precisa ensinar a ler as entrelinhas de textos projetados para enganar e engajar emocionalmente.

No âmbito normativo e das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas audaciosas para a erradicação do analfabetismo funcional e a elevação dos níveis de alfabetismo da população (Brasil, 2014). Contudo, a efetivação dessas metas esbarra na necessidade urgente de formação contínua de professores, que muitas vezes não foram preparados em suas licenciaturas para lidar com as novas demandas de multiletramentos e avaliação formativa da escrita em ambientes virtuais.

Somando-se a isso, as pesquisas de Cosson (2023) sobre o letramento literário indicam um declínio na capacidade de leitura de fôlego e de textos longos e complexos, substituída por um consumo rápido de pílulas informativas nas telas dos *smartphones*. Esse hábito de leitura superficial, chamado de “escaneamento”, compromete o desenvolvimento do pensamento crítico e da fruição estética profunda. Estimular a persistência

leitora e a paciência cognitiva constitui um dos maiores desafios didáticos deste século.

Diante desse cenário complexo, conclui-se que os desafios contemporâneos exigem uma postura proativa, interdisciplinar e corajosa por parte de educadores e gestores públicos. O letramento não pode mais ser pensado como uma meta a ser atingida apenas no término do ciclo de alfabetização, mas como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Superar esses entraves é condição *sine qua non* para a construção de uma cidadania ativa, plural, ética e verdadeiramente democrática no Brasil de hoje.

## CAPÍTULO III

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

### 3.1 O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS

O desenvolvimento das competências leitoras no ambiente educacional contemporâneo transcende a mera automatização da leitura mecânica, configurando-se como um processo cognitivo contínuo, multifacetado e progressivo. Desenvolver competência leitora implica capacitar o sujeito a mobilizar de forma integrada habilidades que vão desde a decodificação fluente até a capacidade de realizar inferências complexas, avaliar a fidedignidade das fontes e aplicar o conhecimento construído em novos contextos comunicativos. Trata-se, portanto, de uma faculdade estruturante para a autonomia intelectual do educando.

No panorama da teoria literária e da pedagogia da leitura no Brasil, a contribuição clássica de Regina Zilberman (2019) permanece como uma referência basilar para compreender essa evolução. A autora pontua que a formação do leitor não ocorre de

maneira espontânea; ela depende de uma intervenção sistemática que considere o amadurecimento psicológico, o repertório cultural e as expectativas estéticas do sujeito. A competência leitora, sob essa ótica, constrói-se na fricção entre o texto e a experiência vital de quem o lê, gerando um alargamento de horizontes.

Pesquisas científicas nacionais publicadas entre 2020 a 2025 ressaltam que as competências leitoras precisam ser repensadas diante da saturação de textos multimodais e digitais que caracterizam a sociedade atual. De acordo com as análises de Rojo e Barbosa (2023), a proficiência leitora do século XXI exige que o estudante domine não apenas a linearidade da escrita alfabética, mas a arquitetura hipertextual, a correlação entre imagem e palavra e a semiótica dos vídeos e infográficos. A competência leitora contemporânea é, fundamentalmente, uma competência multiletrada.

Essa visão integrada e plural das habilidades de leitura é chancelada pelas políticas públicas e marcos normativos da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o eixo da leitura em torno de competências específicas que demandam a localização de informações explícitas, a dedução de sentidos implícitos, a distinção entre fatos e opiniões e a apreciação estética de textos literários (Brasil, 2018). O

documento legal preconiza que tais competências devem ser desenvolvidas de forma espiralada e progressiva ao longo de toda a educação básica.

No entanto, investigadores contemporâneos como Moraes e Silva (2023) advertem que o desenvolvimento dessas competências corre o risco de ser instrumentalizado ou reduzido a simulacros de avaliação se a escola focar apenas em testes de múltipla escolha. Os autores defendem que a verdadeira competência se manifesta quando o aluno se apropria do texto para intervir em sua realidade. A formação leitora duradoura exige situações didáticas reais em que a leitura cumpra uma função pragmática, informativa ou de puro deleite estético.

Conseqüentemente, estruturar caminhos pedagógicos para a consolidação das competências leitoras exige do corpo docente um planejamento intencional e sensível às diversidades da sala de aula. Não basta expor o estudante ao livro; é preciso mediar o contato, fornecer os andaimes cognitivos necessários para a superação das barreiras lexicais e estruturais e validar as diferentes leituras possíveis. É por meio dessa mediação qualificada que a escola transforma a capacidade potencial de ler em uma competência efetiva, emancipatória e permanente.

### 3.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

A compreensão textual não se efetiva por meio de um passe de mágica ou de um processo puramente intuitivo; ela é o resultado de uma atividade deliberada e estratégica conduzida pelo leitor antes, durante e depois do contato com o texto. As estratégias de compreensão configuram-se como ferramentas cognitivas e metacognitivas que o sujeito ativa para monitorar seu próprio entendimento, solucionar quebras de sentido, realizar conexões lógicas e internalizar os significados profundos pretendidos pela arquitetura discursiva.

A ancoragem teórica dessa perspectiva encontra respaldo nos estudos clássicos de Kleiman (2020), que define o ensino das estratégias de leitura como uma urgência pedagógica. A autora salienta que leitores proficientes utilizam inconscientemente táticas como a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação de hipóteses (predição), a checagem dessas hipóteses ao longo da leitura e a produção de inferências. Para os alunos que enfrentam dificuldades, essas estratégias precisam ser ensinadas de maneira explícita, modelada e sistemática pelo professor.

No cenário da pesquisa acadêmica recente no Brasil, acadêmicos como Giroto e Cassiano (2022) têm investigado a aplicação prática dessas oficinas de estratégias no Ensino

Fundamental e Médio. Os estudos demonstram que, quando os estudantes aprendem a realizar o monitoramento metacognitivo; ou seja, a perceber o momento exato em que não compreenderam uma palavra ou argumento e a adotar uma postura ativa de releitura ou busca no contexto, os índices de proficiência e a autoestima leitora elevam-se significativamente.

Sob o aspecto legal e metodológico, as diretrizes da BNCC corroboram a necessidade desse ensino estratégico ao elencar habilidades que exigem o domínio de procedimentos de leitura bem delimitados. O documento normativo orienta que o estudante deve ser capaz de formular hipóteses sobre a ordenação do texto a partir do título e de elementos gráficos, além de confirmar ou refutar essas antecipações ao longo do processo leitor (Brasil, 2018). A legislação educacional valida, assim, o entendimento de que compreender é uma ação técnica e reflexiva.

Além disso, a produção científica nacional entre 2020 e 2025 alerta para a necessidade de adaptar tais estratégias às especificidades de cada gênero textual. Conforme aponta Koch (2022), as estratégias utilizadas para compreender um artigo de opinião, onde a busca pela tese e pelos argumentos é central, diferem substancialmente daquelas mobilizadas na leitura de um poema, que exige sensibilidade para as metáforas e para a

sonoridade. O ensino das estratégias de compreensão deve caminhar de mãos dadas com a análise linguística e de gêneros.

Concluindo, munir o estudante de estratégias de compreensão textual é garantir-lhe as chaves para a independência intelectual. Ao transformar a sala de aula em um espaço de reflexão sobre o próprio ato de ler, o educador desmistifica o texto e desconstrói a passividade leitora. O aluno deixa de ser um mero receptor de significados prontos e passa a atuar como um investigador textual astuto, capaz de decifrar as pistas deixadas pelo autor e de construir sentidos sólidos e fundamentados de maneira autônoma.

### **3.3 FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

A formação do leitor crítico constitui um dos objetivos mais nobres e urgentes da educação linguística contemporânea, posicionando-se como um pilar de sustentação para o exercício pleno da cidadania e da democracia. Ser um leitor crítico significa ir além da superfície textual e da mera retenção de dados informativos; envolve a capacidade de desvelar as intenções implícitas do autor, identificar os vieses ideológicos, reconhecer as relações de poder subjacentes ao discurso e confrontar o texto com outras realidades e saberes.

A matriz conceitual dessa abordagem remete diretamente ao pensamento de Paulo Freire (2021), cuja premissa de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” continua a iluminar os debates pedagógicos mais profundos no Brasil. Freire nos ensina que a alfabetização e a leitura perdem seu sentido humanizador se não forem instrumentos para a conscientização do sujeito sobre sua condição histórica e social. O leitor crítico não se curva docilmente ao texto; ele dialoga com ele, questiona suas premissas e utiliza a palavra para transformar a realidade.

Em continuidade a esse legado, as investigações científicas brasileiras no período de 2020 a 2025 têm direcionado esforços para compreender a criticidade diante do avanço dos algoritmos e das mídias digitais. Conforme assinala Santaella (2021), o leitor crítico contemporâneo precisa desenvolver o que a autora denomina de “letramento informacional crítico”. Trata-se da habilidade indispensável de suspeitar da neutralidade das plataformas de busca, rastrear a origem de boatos virtuais e analisar como as imagens e os textos são manipulados para gerar reações emocionais e engajamento político.

Alinhada a essa necessidade social, a legislação educacional do país coloca a criticidade no centro de suas competências gerais. A BNCC postula que a educação básica deve assegurar ao estudante o direito de exercitar a curiosidade

intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para formular e resolver problemas, o que se aplica diretamente à leitura crítica dos discursos sociais, artísticos e científicos (Brasil, 2018). A lei impõe que a escola forme sujeitos capazes de tomar decisões conscientes, éticas e baseadas em evidências confiáveis.

Por sua vez, Cosson (2023), ao discutir o letramento crítico aplicado à literatura, enfatiza que o contato com os textos ficcionais complexos é um laboratório insubstituível para a formação da alteridade e do senso crítico. A literatura desestabiliza certezas, expõe o leitor a perspectivas de vida radicalmente diferentes da sua e exige uma postura de interpretação densa que recusa respostas simplistas. Promover a leitura crítica, portanto, é também salvaguardar o espaço da arte e da imaginação criadora contra o utilitarismo tecnicista.

Conclui-se, por conseguinte, que formar um leitor crítico é um ato de resistência pedagógica contra a alienação e a manipulação em massa. Uma escola que negligencia o desenvolvimento dessa habilidade condena seus estudantes à vulnerabilidade discursiva, tornando-os alvos fáceis para a desinformação. Ao fomentar o questionamento, o debate de ideias e o confronto ético entre diferentes textos e pontos de vista, o ambiente educativo cumpre sua função social de edificar cidadãos livres, conscientes de seus direitos e deveres.

### 3.4 O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

A formação de um leitor assíduo e proficiente não se realiza no isolamento de uma única instituição; trata-se de um empreendimento coletivo e interinstitucional que exige a articulação sinérgica e colaborativa entre a escola e a família. Embora possuam naturezas institucionais, métodos e objetivos formativos distintos, ambas as esferas funcionam como agências de letramento complementares. O sucesso ou o fracasso na constituição do gosto pela leitura e do hábito leitor dependem fundamentalmente da qualidade das pontes construídas entre o espaço doméstico e o escolar.

No âmbito da teoria sociopedagógica brasileira, as formulações clássicas que investigam essas relações demonstram que as primeiras experiências com a escrita ocorrem no seio familiar. Conforme destaca Soares (2020), o “letramento familiar” ou letramento emergente manifesta-se muito antes da alfabetização formal, por meio do ato de ouvir histórias contadas pelos pais, do manuseio de livros infantis em casa e da observação dos adultos utilizando a escrita no cotidiano. Essas vivências afetivas iniciais deixam marcas indelévels na relação que o sujeito estabelecerá com o objeto livro ao longo de sua vida.

A pesquisa acadêmica nacional recente (2020–2025) aponta para os desafios dessa parceria em contextos de vulnerabilidade socioeconômica extrema. Segundo as investigações de Kleiman e Santos (2023), muitas famílias brasileiras de baixa renda possuem um histórico de escolarização precária e acesso limitado aos bens culturais impressos, o que impede a criação de um ambiente doméstico tradicionalmente letrado. Diante disso, a escola não pode adotar uma postura de cobrança ou julgamento, mas deve atuar como uma parceira que acolhe essas famílias e propicia o acesso compartilhado aos livros.

Do ponto de vista normativo, essa cooperação mútua está solidamente fundamentada na principal lei educacional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, estabelece de forma categórica que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). O dispositivo legal deixa evidente que a responsabilidade pela formação integral do cidadão; na qual a leitura está inclusa; é um dever indissociável e partilhado.

Analisando estratégias para estreitar esse vínculo, pesquisadores contemporâneos como Ribeiro (2021) sugerem a

criação de projetos pedagógicos de letramento que envolvam diretamente a comunidade externa. Ações como as malas viajantes de leitura, os clubes de leitura de pais e mestres e as feiras literárias comunitárias transformam a leitura em um patrimônio social compartilhado. Quando a criança percebe que o livro que ela estuda na escola também circula na mesa de sua casa e é valorizado por seus responsáveis, o ato leitor ganha uma legitimidade cultural sem precedentes.

Sendo assim, a escola e a família precisam compreender que seus papéis não são excludentes, mas profundamente interdependentes no ecossistema da leitura. À família cabe o papel primordial de nutrir o afeto, o encantamento inicial e o exemplo cotidiano; à escola compete a tarefa de sistematizar o aprendizado, fornecer os instrumentos de análise crítica, diversificar o repertório de gêneros e garantir o acesso democrático à cultura letrada. É no entrelaçamento dessas forças que se pavimenta o caminho definitivo para a formação de uma nação de leitores de verdade.

## CAPÍTULO IV

# PRODUÇÃO TEXTUAL: TEORIA E PRÁTICA

### 4.1 O TEXTO COMO UNIDADE DE COMUNICAÇÃO

A conceituação de texto passou por uma profunda evolução epistemológica no âmbito da linguística, deixando de ser encarado como uma mera sequência linear de frases justapostas ou um amontoado de palavras estruturadas segundo a gramática normativa. Na contemporaneidade, o texto é definido fundamentalmente como uma unidade de comunicação, um evento discursivo complexo que ganha existência no momento da interação social. Ele é o ponto de encontro entre sujeitos que, inseridos em contextos históricos e culturais específicos, negociam sentidos e buscam realizar determinados objetivos comunicativos.

A matriz teórica clássica que fundamenta essa perspectiva na tradição acadêmica brasileira encontra forte ancoragem nos estudos de Marcuschi (2008), para quem o texto constitui uma unidade de sentido em uso. O autor postula que a textualidade não reside puramente nas propriedades formais da língua, mas sim na

capacidade que o enunciado possui de funcionar como uma peça de engajamento social. Assim, um texto pode se manifestar por meio de uma única palavra em uma placa de trânsito ou estender-se por um tratado de múltiplos volumes, desde que cumpra sua função interativa.

Investigações científicas nacionais publicadas entre 2020 e 2025 reforçam que essa unidade comunicativa é intrinsecamente multimodal e situada. Conforme asseveram Rojo e Barbosa (2023), os textos que circulam na sociedade hipermoderna integram diversas semioses; como o elemento verbal, o visual, o sonoro e o espacial, exigindo do produtor e do receptor uma competência global de processamento de sinais. Tratar o texto como unidade de comunicação implica, portanto, reconhecer a pluralidade de linguagens que o constituem na atualidade.

Sob a perspectiva legal e pedagógica, essa abordagem holística é o eixo norteador das práticas de linguagem propostas pelos documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume textocentrismo como o princípio metodológico fundamental para o componente curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). A normativa nacional prescreve que o ensino não deve se dar através de frases isoladas e descontextualizadas, mas

sim por meio de textos reais que circulam nas diversas esferas da atividade humana, garantindo a organicidade do aprendizado.

Ademais, autores contemporâneos como Antunes (2021) alertam para o fato de que considerar o texto como unidade comunicativa impõe uma revisão drástica nas tarefas escolares de redação. A autora defende que o texto produzido pelo estudante precisa possuir uma destinação social autêntica, ultrapassando o simulacro pedagógico em que o aluno escreve apenas para ser avaliado pelo docente. A produção textual deve se configurar como um espaço de expressão identitária e de intervenção na realidade imediata do educando.

Portanto, consolidar o entendimento do texto como unidade essencial de comunicação é o passo definitivo para humanizar o ensino de língua. Quando a escola valida o texto em sua totalidade sociointerativa, ela propicia ao estudante ferramentas para compreender não apenas as estruturas internas do idioma, mas os jogos de poder, as intencionalidades implícitas e os acordos pragmáticos que regem as relações humanas. O texto deixa de ser um objeto de laboratório gramatical e passa a ser reconhecido como a voz ativa do sujeito no mundo.

## 4.2 PLANEJAMENTO, ESCRITA E REESCRITA

A produção textual, quando despida dos mitos românticos da inspiração instantânea e do gênio criador, revela sua verdadeira natureza: a de um trabalho cognitivo e processual complexo. Escrever de forma proficiente exige o desdobramento de uma atividade organizada em três macroetapas interdependentes e recursivas: o planejamento, a escrita (ou textualização) e a reescrita. Esse movimento de ir e vir sobre as próprias ideias e palavras constitui a engrenagem fundamental da autoria consciente e do letramento avançado.

A base teórica basilar dessa visão processual da escrita está consolidada nos estudos clássicos de Geraldi (2015), que propõe as condições necessárias para que a produção de textos ocorra de fato na escola. O autor insiste que o escritor precisa vivenciar o planejamento como o momento de definição de suas intenções discursivas, a escrita como a materialização provisória dessas intenções e a reescrita como o espaço de aprimoramento e distanciamento crítico do próprio texto. A produção textual é, eminentemente, um processo de refacção contínua.

Estudos acadêmicos recentes no Brasil (2020–2025) têm verticalizado as análises sobre o impacto do ensino explícito dessas etapas na educação básica. Conforme demonstram

Suassuna e Silva (2022), quando o professor oferece andaimes pedagógicos durante a fase de planejamento; auxiliando o aluno a pesquisar repertório, delimitar o gênero e antecipar o perfil do leitor, a escrita subsequente apresenta-se muito mais estruturada. O planejamento atua como um mapa que reduz a ansiedade cognitiva diante da página em branco.

Esta abordagem processual e dividida em etapas é chancelada e exigida pelas diretrizes normativas da educação brasileira contemporânea. A BNCC estabelece que as habilidades do eixo da produção de textos envolvem, obrigatoriamente, os procedimentos de planejar os textos, redigir rascunhos, revisar o texto com base em critérios preestabelecidos e reescrevê-lo para alcançar a adequação discursiva (Brasil, 2018). A legislação válida, portanto, a didatização da escrita como um percurso de idas e vindas e não como um produto acabado em uma única tentativa.

Complementando esse debate, pesquisadores como Cavalcante (2024) observam que as tecnologias digitais e os processadores de texto modificaram substancialmente a dinâmica de planejamento, escrita e reescrita. Nas telas digitais, o ato de apagar, deslocar parágrafos e reinserir argumentos tornou-se fluido, fazendo com que a reescrita perca o caráter punitivo de “passar a limpo” e ganhe um estatuto de maleabilidade criativa.

O suporte digital potencializa a percepção de que o texto é um organismo vivo e em constante mutação.

Conclui-se, por conseguinte, que o domínio integrado das etapas de planejamento, escrita e reescrita é indispensável para a formação de produtores de texto autônomos. Uma pedagogia da escrita eficaz deve romper com a cobrança de redações espontâneas e focar no acompanhamento longitudinal do rascunho do estudante. Ao valorizar o erro produtivo e a necessidade da lapidação textual, a instituição de ensino instrumentaliza o educando para enfrentar as exigências comunicativas complexas da vida acadêmica e social com segurança.

### **4.3 COESÃO, COERÊNCIA E ARGUMENTAÇÃO**

A construção de um texto eficiente e persuasivo depende diretamente do domínio articulado de três dimensões estruturantes da linguística textual: a coesão, a coerência e a argumentação. Enquanto a coesão se ocupa da tessitura superficial do texto, interligando palavras, orações e parágrafos por meio de conectivos e mecanismos lexicais, a coerência atua no plano profundo do sentido, garantindo a lógica, a não contradição e a unidade temática. A argumentação, por sua vez,

coroa essa estrutura, direcionando os sentidos construídos para a persuasão do interlocutor.

A grande referência clássica na sistematização desses conceitos no cenário nacional reside nas obras fundamentais de Koch e Elias (2022). As autoras demonstram que a coesão e a coerência não são propriedades intrínsecas ao texto, mas são construídas na interação entre o texto, o produtor e o leitor. Os elementos coesivos funcionam como pistas e gatilhos deixados pelo autor para que o leitor possa rastrear o fio condutor da coerência global, ativando seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo para fazer sentido à argumentação proposta.

A produção científica brasileira contemporânea (2020–2025) tem dedicado especial atenção ao estudo da argumentação nas práticas de letramento escolar. De acordo com as investigações de Leitão e Damasceno (2023), argumentar não se resume a emitir opiniões passionais, mas envolve a capacidade de sustentar pontos de vista com base em evidências legítimas, refutar contra-argumentos de forma ética e negociar posicionamentos. A articulação coesiva e coerente das provas textuais é o que confere robustez ao discurso argumentativo.

No âmbito normativo, a exigência pedagógica desses conceitos ganha destaque nas competências específicas de

linguagens da legislação educacional brasileira. A BNCC pontua expressamente que os estudantes devem ser capazes de utilizar diferentes recursos coesivos para garantir a progressão temática e a clareza de seus textos, bem como estruturar argumentos de forma coerente para defender teses em gêneros como o artigo de opinião, a redação escolar e o debate regrado (Brasil, 2018). Trata-se de uma determinação de caráter cidadão e crítico.

Porém, as pesquisas didáticas recentes de Antunes (2021) alertam para os desvios práticos de um ensino que reduz a coesão a lista de conjunções decoradas ou a coerência a regras abstratas de lógica. A autora defende que esses conceitos devem ser ensinados a partir da funcionalidade discursiva: o conectivo deve ser escolhido pelo efeito de sentido que ele causa na argumentação, e a coerência deve considerar a adequação ao gênero e à situação comunicativa real em que o sujeito está inserido.

Dessa maneira, compreende-se que coesão, coerência e argumentação formam o tripé da inteligibilidade e da eficácia textual. Dominar esses conceitos na prática de escrita permite ao estudante transitar da expressão fragmentada para a produção de discursos complexos, fluidos e convincentes. Ao instrumentalizar o educando para costurar suas ideias com precisão gramatical e relevância lógica, a escola fomenta a formação de cidadãos aptos

a participar ativamente dos debates públicos de forma fundamentada e transformadora.

#### **4.4 A REVISÃO TEXTUAL COMO ETAPA FORMATIVA**

A revisão de um rascunho textual, frequentemente reduzida pela tradição escolar a uma mera atividade de caça a erros ortográficos e desvios gramaticais realizada exclusivamente pelo professor, ganha na pedagogia contemporânea o estatuto de etapa essencialmente formativa. Revisar um texto significa submetê-lo a um olhar clínico, crítico e distanciado, avaliando se a proposta inicial de comunicação foi cumprida, se o gênero discursivo foi respeitado e se a progressão de sentido atende às necessidades do leitor presumido.

A fundamentação teórica clássica dessa ressignificação pedagógica encontra suporte indispensável nas pesquisas de Ruiz (2015), que cunhou o conceito de “correção textual-discursiva como intervenção”. A autora propõe que o professor não deve atuar como um juiz punitivo que atribui notas vermelhas sobre as falhas, mas sim como um mediador e leitor qualificado que sinaliza pistas (bilhetes orientadores) para que o próprio estudante realize a autoavaliação e a reescrita. A revisão passa a ser um diálogo pedagógico sobre a linguagem.

Em continuidade a essa perspectiva, os estudos acadêmicos brasileiros do período de 2020 a 2025 propõem a inserção de práticas diversificadas de monitoramento textual, como a revisão por pares. Conforme apontam Silva e Morais (2023), quando os alunos assumem o papel de revisores dos textos de seus próprios colegas de classe, eles desenvolvem uma agudeza crítica que se reflete positivamente em suas próprias produções. A revisão colaborativa desmistifica a autoria e fortalece a percepção da escrita como uma prática social interativa.

No plano legal, esse viés formativo e processual da avaliação da escrita é integralmente respaldado pelas normativas nacionais vigentes. A BNCC enfatiza que a avaliação da produção textual nas instituições escolares deve ser predominantemente formativa, processual e contínua, fazendo com que os momentos de revisão operem como estratégias didáticas para que o aluno tome consciência de seus processos cognitivos e linguísticos (Brasil, 2018). O erro deixa de ser um fator de exclusão e passa a ser tratado como um indicador precioso de aprendizagem.

Além disso, a literatura científica recente de Ribeiro (2021) discute como as ferramentas digitais e os corretores ortográficos automatizados alteraram o foco da revisão textual contemporânea. Uma vez que os softwares solucionam rápida-

mente os desvios mecânicos da ortografia e da digitação, a revisão formativa humana deve concentrar sua energia na avaliação macrotextual: na pertinência dos argumentos, na adequação do tom discursivo, na coerência global e na ética das afirmações feitas pelo autor.

Basicamente, consolidar a revisão textual como uma etapa formativa é um imperativo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e focada na autonomia do educando. Quando o estudante compreende que o rascunho é um espaço legítimo de experimentação e que a revisão é a ferramenta que lhe permite aperfeiçoar sua voz escrita, a relação com o ato de produzir textos torna-se prazerosa e significativa. A revisão formativa liberta o aluno da dependência do veredito externo, conferindo-lhe a postura de um autêntico autor.

## CAPÍTULO V

# GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA ESCRITA

### 5.1 CONCEITO E FUNÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS

O conceito de gêneros textuais (ou discursivos) revolucionou a linguística aplicada e o ensino de línguas, superando a antiga e rígida tradição que reduzia a produção de textos às três tipologias clássicas: narração, descrição e dissertação. Os gêneros são formas de enunciados relativamente estáveis que se consolidam nas diferentes esferas da atividade humana para atender a necessidades de comunicação específicas. Eles funcionam como verdadeiras instituições sociais da linguagem, moldando nossas falas e escritas de acordo com a situação, o suporte, o público e a intencionalidade.

A ancoragem teórica basilar dessa perspectiva remete inevitavelmente às formulações clássicas de Bakhtin (2016), que definiu os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados estruturados a partir de três pilares indissociáveis: o conteúdo temático (o que se diz), o estilo (como se diz, as escolhas lexicais e gramaticais) e a construção composicional (a

estrutura arquitetônica do texto). O autor assevera que nos comunicamos exclusivamente por meio de gêneros, e que ignorá-los na prática pedagógica condena o educando a uma incapacidade de atuação social real através da palavra.

Expandindo e aplicando essa teoria ao cenário educacional brasileiro, Marcuschi (2008) estabeleceu uma distinção didática crucial entre os tipos textuais (sequências linguísticas de natureza estritamente cognitiva, como narrar, descrever, argumentar) e os gêneros textuais (artefatos sociocomunicativos empíricos, como o e-mail, o artigo de opinião, a receita, o infográfico). A produção científica nacional recente (2020–2025) reforça esse entendimento, apontando que o papel do gênero na escola é de atuar como um mediador entre a gramática e a vida social.

Sob o viés legal, as diretrizes da educação básica brasileira adotam integralmente a teoria dos gêneros como o princípio organizador do ensino de língua. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as práticas de linguagem devem se estruturar em torno de gêneros textuais diversificados, pertencentes a campos de atuação que vão desde o artístico-literário e o das práticas da vida cotidiana até o campo jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública (Brasil,

2018). O respaldo jurídico consolida a noção de que o domínio dos gêneros é a chave para o exercício pleno da cidadania.

Investigações contemporâneas conduzidas por Rojo e Barbosa (2023) avançam no debate ao discutir os impactos da hipermodernidade e da cultura digital na arquitetura dos gêneros textuais. Os autores demonstram que as novas tecnologias operam mutações rápidas nas formas de comunicação, gerando novos gêneros dotados de hibridismo e multimodalidade acentuados, como os *vlogs*, *threads* de redes sociais e as *fanfics*. Compreender o conceito e as funções dos gêneros hoje exige, portanto, uma sensibilidade para a maleabilidade das formas textuais digitais.

Concluindo, o ensino voltado para os gêneros textuais é o caminho pedagógico mais eficaz para a formação de produtores de texto proficientes. Quando o estudante compreende a função social e os limites composicionais do gênero que está produzindo, ele deixa de escrever de forma aleatória ou puramente mecânica. O aluno passa a monitorar suas escolhas estilísticas em função da meta que deseja atingir e do perfil do leitor que pretende engajar, transformando o ato de escrever em um autêntico exercício de agência social.

## 5.2 GÊNEROS NARRATIVOS

Os gêneros narrativos constituem uma das manifestações mais antigas e universais da linguagem humana, desempenhando uma função cognitiva e social insubstituível: a de organizar a experiência temporal do sujeito, transmitir valores culturais, simular realidades e dar sentido às vivências individuais e coletivas. Na prática escolar, o ensino das narrativas abarca um espectro vasto que se estende desde as formas vernaculares e cotidianas, como o relato pessoal e a anedota, até as estruturas estéticas altamente complexas do conto, da crônica, da fábula e do romance.

A base teórica clássica que fundamenta a análise da narrativa na tradição literária e pedagógica nacional encontra forte ancoragem nas formulações de Gancho (2018), que detalha os elementos estruturantes do mundo narrado. A autora elucida que construir uma narrativa eficaz exige a articulação harmoniosa e intencional de cinco eixos fundamentais: o enredo (a intriga e o encadeamento de ações), as personagens (os agentes da ação), o espaço (o cenário onde ocorrem os fatos), o tempo (a cronologia ou a duração psicológica) e o foco narrativo (a perspectiva do narrador).

A pesquisa acadêmica brasileira contemporânea (2020–2025) tem se dedicado a analisar a evolução dessas estruturas narrativas em ambientes híbridos e multimodais. De acordo com as investigações de Cosson (2023) na área do letramento literário, a narrativa contemporânea na escola precisa dialogar com os novos hábitos de consumo dos estudantes, incorporando as linguagens do cinema, das histórias em quadrinhos, dos *games* e das narrativas transmídia. Contar histórias hoje exige o domínio de recursos visuais e verbais integrados.

No plano normativo, a legislação educacional do país confere centralidade aos gêneros narrativos, especialmente no campo de atuação artístico-literário. A BNCC postula que a escola deve garantir o direito do estudante de usufruir da literatura e de outras manifestações estéticas como forma de ampliação da sensibilidade, da empatia e do pensamento crítico (Brasil, 2018). No eixo da produção textual, a normativa prescreve o desenvolvimento de habilidades de escrita criativa que permitam ao educando produzir contos, crônicas e roteiros expressivos.

Por sua vez, as pesquisas didáticas de Suassuna e Silva (2022) alertam para a necessidade de superar as práticas tradicionais de produção de narrativas que se limitam a pedir redações espontâneas baseadas em imagens soltas. Os autores defendem o uso de sequências didáticas estruturadas que ensinem

o aluno a arquitetar o conflito, a gerenciar o suspense, a construir a densidade psicológica das personagens e a manejar o tempo da narrativa. Escrever uma boa história é o resultado de uma técnica discursiva que precisa ser ensinada explicitamente.

Dessa forma, conclui-se que o trabalho sistemático com os gêneros narrativos no espaço escolar vai muito além do mero entretenimento ou do treino ortográfico. Ele se configura como um laboratório de alteridade e imaginação. Ao se colocar na voz de um narrador ou ao dar vida a uma personagem cujas experiências diferem radicalmente das suas, o estudante desenvolve habilidades de descentração cognitiva e sensibilidade social, instrumentalizando-se para interpretar a complexa narrativa da própria existência humana.

### **5.3 GÊNEROS DESCRITIVOS E EXPOSITIVOS**

Os gêneros descritivos e expositivos são eixos centrais na organização do conhecimento humano, atuando de maneira decisiva na nomeação de objetos, na conceituação de fenômenos e na transmissão de saberes científicos, técnicos e informativos. Embora a descrição raramente apareça de forma pura na vida social, funcionando majoritariamente como uma sequência de suporte a serviço de narrativas e argumentos, a exposição

manifesta-se em gêneros autônomos de alta relevância pública, tais como o verbete de enciclopédia, o relatório científico, a notícia e o seminário escolar.

A fundamentação teórica clássica sobre a tipologia descritiva e expositiva remete aos estudos de Koch e Fávero (1987), que esclarecem a mecânica interna desses arranjos textuais. Enquanto a sequência descritiva opera uma espacialização do objeto, recortando suas propriedades, partes e aspectos em um plano sincrônico, a sequência expositiva organiza-se a partir de operações lógicas de definição, enumeração, comparação e exemplificação. O objetivo principal do texto expositivo é fazer compreender um dado estado de coisas, exigindo clareza, precisão lexical e objetividade.

A produção científica brasileira recente (2020–2025) tem investigado a circulação desses gêneros em ambientes de popularização da ciência e nas mídias digitais. Conforme apontam Bunzen e Cavalcanti (2024), gêneros tradicionais de exposição ganharam roupagens inovadoras na atualidade, manifestando-se por meio de infográficos interativos, *podcasts* de divulgação científica e videoensaios educativos no YouTube. O ensino da escrita expositiva deve preparar o aluno para sintetizar dados complexos em formatos visuais e verbais atraentes e de fácil acesso.

No âmbito da legislação e das políticas educacionais nacionais, a proficiência nos gêneros expositivos é considerada um pré-requisito indispensável para a inserção do estudante na cultura letrada acadêmica. A BNCC estabelece que a escola básica deve fomentar o letramento científico por meio de eixos de ensino que instrumentalizem o estudante para pesquisar informações em fontes confiáveis, produzir relatórios de experiências e estruturar verbetes de forma rigorosa e coesa (Brasil, 2018). Trata-se de uma exigência voltada para a autonomia intelectual do educando.

No entanto, as pesquisas didáticas de Antunes (2021) revelam que os gêneros expositivos costumam ser negligenciados em sala de aula em detrimento das narrativas e das dissertações. A autora adverte que muitos estudantes chegam ao ensino superior sem saber ler ou produzir resumos, esquemas e notas explicativas eficientes devido à falta de uma abordagem sistemática desses gêneros na escola básica. O ensino explícito das estratégias de organização tópica e progressão de informações na exposição é urgente.

Em resumo, garantir o domínio prático dos gêneros descritivos e expositivos é dotar o estudante de ferramentas fundamentais para a gestão do conhecimento na sociedade da informação. Em um mundo saturado de dados desconexos, a

habilidade de descrever um cenário com precisão ou expor um conceito complexo com didatismo e clareza confere ao sujeito uma vantagem cognitiva e discursiva imensa. A escrita expositiva capacita o aluno a organizar o caos informativo do ambiente externo e a traduzi-lo em conhecimento estruturado, ético e inteligível.

## **5.4 GÊNEROS ARGUMENTATIVOS**

Os gêneros argumentativos ocupam um lugar de destaque absoluto na formação de produtores de texto conscientes, funcionando como o epicentro das práticas discursivas voltadas para o debate de ideias, a defesa de teses, a persuasão de interlocutores e o exercício da crítica social. Esses gêneros englobam artefatos discursivos fundamentais para a esfera pública, tais como o artigo de opinião, a carta de reclamação, o editorial jornalístico, a resenha crítica e o ensaio. Por meio deles, os sujeitos letrados participam ativamente da arena democrática, confrontando posicionamentos e propondo soluções para os dilemas da coletividade.

A base teórica clássica que sustenta a pedagogia da argumentação no Brasil está fortemente ancorada nas contribuições da Nova Retórica e da Linguística Textual.

Conforme lecionam Koch e Elias (2022), todo texto é intrinsecamente argumentativo porque carrega intencionalidades, porém, os gêneros explicitamente argumentativos estruturam-se em torno de uma arquitetura macrotextual específica: a formulação de uma tese clara, a sustentação dessa tese por meio de argumentos logicamente interligados (provas de autoridade, dados estatísticos, raciocínio lógico) e a proposição de uma conclusão coerente.

A investigação acadêmica nacional publicada no período de 2020 a 2025 tem focado seus esforços na análise da argumentação frente à crise de desinformação digital e proliferação de discursos de ódio. Segundo as análises de Leitão e Damasceno (2023), ensinar a argumentar na atualidade exige uma abordagem crítica que diferencie a argumentação ética da mera polêmica vazia e da manipulação retórica falaciosa. O produtor de textos argumentativos do século XXI precisa aprender a checar fontes, respeitar a alteridade no debate e fundamentar suas opiniões em evidências validadas.

Sob a perspectiva legal e regulatória, a competência argumentativa é erigida como uma das habilidades mais nobres da educação contemporânea. A BNCC preconiza que a educação básica deve habilitar o estudante a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e

defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e a ética (Brasil, 2018). Essa diretriz legal coloca a escrita argumentativa a serviço direto da cidadania.

Apesar da clareza das normas, a literatura científica de Suassuna e Silva (2022) aponta que o ensino da argumentação nas salas de aula brasileiras sofre de uma grave redução didática induzida pelas pressões dos exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os autores criticam o fato de a escola treinar exaustivamente apenas a fôrma rígida do “texto dissertativo-argumentativo”, o que engessa a criatividade do aluno e restringe seu repertório argumentativo, impedindo-o de dominar a flexibilidade de outros gêneros da mesma família discursiva.

Dessa forma, conclui-se que alargar as fronteiras do ensino dos gêneros argumentativos na escola é uma tarefa imperativa para a salvaguarda da própria democracia. Quando o ambiente pedagógico propicia oficinas de artigos de opinião, cartas abertas e debates regrados, ele transforma a sala de aula em uma ágora contemporânea. O estudante descobre que a palavra escrita e bem fundamentada é o instrumento legítimo para canalizar suas indignações, propor mudanças estruturais e intervir nos rumos de sua comunidade de forma racional, ética e potente.

## 5.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

A produção de textos acadêmicos constitui uma das esferas mais especializadas e rigorosas do letramento contemporâneo, caracterizando-se por práticas discursivas que exigem o domínio de uma linguagem formalizada, de métodos de investigação validados e de convenções estruturais severas (como as normas técnicas da ABNT). Essa categoria engloba gêneros essenciais para a circulação e validação do conhecimento científico, tais como o artigo científico, o resumo acadêmico (abstract), o projeto de pesquisa, a resenha acadêmica e o relatório de iniciação científica.

A fundamentação teórica que orienta a didatização dessa esfera reside nos estudos do letramento acadêmico e das linguagens de especialidade. Como bem asseverava Kleiman (2014), ingressar na universidade ou aproximar-se da ciência exige a apropriação de uma “nova cultura”, com suas próprias regras de validação do discurso e formas de autoria. O texto acadêmico recusa o subjetivismo ingênuo e a passionalidade, exigindo do produtor uma postura de neutralidade metodológica, clareza conceitual, precisão terminológica e respeito rigoroso à propriedade intelectual por meio de citações adequadas.

A produção científica brasileira recente (2020–2025) tem discutido com vigor a necessidade de democratizar o acesso e o ensino desses gêneros acadêmicos, inclusive nas etapas finais da educação básica. De acordo com as investigações de Oliveira e Silva (2022), o chamado “letramento acadêmico precoce” ou letramento científico no Ensino Médio atua como um fator crucial de inclusão social, preparando os estudantes de escolas públicas para transitar com segurança no ensino superior e nas carreiras de pesquisa, desmistificando o jargão científico.

Esta preocupação inclusiva encontra amparo legal nas diretrizes para o Novo Ensino Médio e na própria BNCC, que estimula o engajamento dos estudantes em itinerários formativos focados na iniciação científica e na investigação em ciências humanas e da natureza (Brasil, 2018). O texto normativo aponta que o estudante deve ser capaz de ler e produzir artigos, resumos e infográficos acadêmicos para comunicar os resultados de suas investigações escolares, aproximando a educação básica dos modos de fazer da ciência moderna.

Ademais, pesquisadores como Ribeiro (2021) analisam como as tecnologias digitais modificaram os processos de escrita e circulação do texto acadêmico contemporâneo. A proliferação de periódicos eletrônicos, o uso de repositórios digitais abertos e as demandas de indexação internacional exigem que o

pesquisador domine estratégias de escrita hipertextual, palavras-chave eficientes e resumos concisos capazes de atrair leitores em plataformas digitais globais. O letramento acadêmico hoje caminha de mãos dadas com as competências tecnológicas avançadas.

Logo, a consolidação das habilidades voltadas para a produção de textos acadêmicos coroa o processo de letramento pleno e emancipatório do sujeito. Ensinar a estruturar um artigo ou a redigir um projeto de pesquisa não significa submeter o aluno a um tecnicismo burocrático e árido, mas inseri-lo na grande conversação científica da humanidade. Ao dominar os mecanismos de escrita da ciência, o indivíduo adquire o poder de produzir conhecimento validado, de refutar discursos anticientíficos com autoridade e de contribuir ativamente para o avanço social e tecnológico de seu país.

## CAPÍTULO VI

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA

### 6.1 METODOLOGIAS ATIVAS E PRODUÇÃO TEXTUAL

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma ruptura paradigmática indispensável frente aos modelos tradicionais e passivos de ensino, reposicionando o estudante no centro do processo de construção do conhecimento. No âmbito da educação linguística e, especificamente, do ensino da escrita, essas abordagens transformam a sala de aula em um espaço de experimentação e agência. A produção textual deixa de ser uma atividade de mera reprodução mecânica ou de preenchimento de fôrmas estruturais abstratas e passa a se configurar como uma resolução de problemas reais de comunicação.

A base teórica clássica que fundamenta o uso de metodologias ativas e a autonomia do educando remete aos estudos de Moran (2018). O autor assevera que a aprendizagem mais profunda e significativa ocorre quando os estudantes são estimulados a tomar decisões, trabalhar de forma colaborativa, investigar hipóteses e criar soluções para desafios contex-

tualizados. No ensino da língua, isso se traduz em engajar o aluno em percursos onde ele precise escolher recursos linguísticos específicos para atingir objetivos discursivos deliberados e persuadir interlocutores reais.

A investigação científica brasileira recente (2020–2025) tem se dedicado a analisar estratégias de implementação dessas metodologias, como o Ensino Baseado em Problemas (*Problem-Based Learning* - PBL) e a Sala de Aula Invertida, na produção de textos. De acordo com as análises de Bacich e Holanda (2020), o uso planejado dessas técnicas otimiza o tempo didático e eleva os níveis de engajamento dos adolescentes. O estudante pesquisa o repertório temático e os elementos do gênero textual de forma autônoma antes do encontro presencial, reservando o espaço da sala de aula para a escrita colaborativa e a mentoria direta do professor.

Sob a égide legal, a adoção de metodologias que promovam o protagonismo do estudante é uma determinação central das políticas públicas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que a escola básica deve utilizar práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a cooperação, a autonomia e a capacidade de resolver problemas complexos por meio das diferentes linguagens (Brasil, 2018). A legislação valida o entendimento de que a escrita

proficiente e cidadã não se desenvolve pela passividade, mas pelo exercício ativo e reflexivo do discurso.

Apesar dos benefícios evidentes, a literatura científica contemporânea de Suassuna e Silva (2022) adverte que o uso de metodologias ativas no ensino da produção textual não pode ser confundido com o ativismo ingênuo ou com o abandono do papel do professor. Os autores defendem que o docente deve atuar como um designer de experiências de aprendizagem e um mediador qualificado, fornecendo os andaimes cognitivos (*scaffolding*) indispensáveis para que o aluno transite de sua escrita espontânea para os registros formais e de prestígio exigidos socialmente.

Dessa forma, conclui-se que a integração entre metodologias ativas e produção textual é o caminho para formar escritores competentes no século XXI. Ao vivenciar propostas de escrita que exigem a tomada de posicionamentos éticos, a negociação de sentidos em grupo e o uso inteligente de diferentes mídias, o educando internaliza as convenções do código de forma orgânica e funcional. A prática pedagógica ativa instrumentaliza o estudante para utilizar a palavra escrita não apenas como uma obrigação escolar avaliativa, mas como uma ferramenta legítima de expressão identitária e transformação social.

## 6.2 OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA

As oficinas de leitura e escrita configuram-se como um arranjo didático altamente eficaz e flexível para a formação de produtores de texto, caracterizando-se por um ambiente de trabalho essencialmente prático, oficial, colaborativo e processual. Ao contrário das aulas expositivas tradicionais, a dinâmica de oficina pressupõe que o saber sobre a língua se constrói na ação direta sobre o texto. Nesse espaço pedagógico, a leitura crítica de modelos exemplares atua como o principal combustível e alicerce para a atividade de escrita, estabelecendo uma simbiose perfeita entre a recepção e a produção discursiva.

A matriz teórica basilar dessa abordagem no cenário nacional está consolidada nas pesquisas clássicas de Kleiman (2020), que propõe a metodologia de oficina como um espaço de desmistificação da escrita e acolhimento do erro produtivo. A autora salienta que a oficina deve funcionar como uma comunidade de leitores e escritores, onde os textos produzidos pelos estudantes circulam entre os pares, recebem sugestões, passam por leituras públicas e são aprimorados coletivamente. Esse processo retira a escrita do isolamento burocrático e devolve a ela sua função de interação social real.

Dando continuidade a esse legado e trazendo o debate para o período de 2020 a 2025, pesquisadores como Ribeiro (2021) têm investigado a ressignificação das oficinas diante da cultura digital e dos multiletramentos. A autora demonstra que as oficinas de escrita contemporâneas devem expandir suas fronteiras para abarcar a produção de gêneros híbridos que circulam na internet, como fanzines digitais, *podcasts*, roteiros para vídeos e postagens de divulgação científica. A oficina torna-se, assim, um laboratório de criação textual multimodal e midiática.

No âmbito da legislação educacional do país, a metodologia de oficinas encontra total respaldo e incentivo nas diretrizes para a organização dos componentes curriculares. A BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em eixos de integração contínua (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica), recomendando práticas que integrem essas faculdades de forma orgânica e dinâmica através de projetos e oficinas de criação (Brasil, 2018). O documento legal chancela a necessidade de vivências que unam o ler para compreender ao escrever para intervir.

Complementando essa perspectiva, as pesquisas didáticas de Antunes (2021) apontam que as oficinas de leitura e escrita exigem uma postura docente pautada na sensibilidade e na seleção criteriosa do repertório textual. A autora condena o uso

de textos artificiais ou puramente didatizados, defendendo que os alunos realizem oficinas a partir de textos reais, esteticamente densos e sociolinguisticamente diversos. É o contato com a riqueza e as nuances da literatura e do jornalismo que fornece as ferramentas estilísticas para o enriquecimento da escrita do aluno.

Diante disso, consolidar as oficinas de leitura e escrita nas rotinas das instituições de ensino é fundamental para humanizar a relação do educando com a palavra escrita. Ao vivenciar o texto como um objeto maleável, que pode ser planejado, textualizado, criticado de forma respeitosa pelos colegas e reescrito com autonomia, o estudante perde o medo da página em branco e assume a postura de um autêntico autor. A oficina edifica um espaço de aprendizagem democrático, onde ler e escrever se tornam atos de prazer, descoberta e inserção social consciente.

### **6.3 PROJETOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA**

Os projetos de letramento na escola representam uma das estratégias pedagógicas mais potentes e inclusivas para a concretização de uma educação linguística emancipatória, caracterizando-se por ações que partem de uma necessidade ou problema real da comunidade para gerar eventos de leitura e escrita significativos. Diferenciando-se dos projetos didáticos

tradicionais que muitas vezes servem apenas para cumprir conteúdos programáticos, o projeto de letramento visa conectar os saberes escolares formais às práticas sociais e vernaculares de leitura e escrita que os estudantes e suas famílias vivenciam fora dos muros escolares.

A fundamentação teórica de referência para essa prática pedagógica remete às formulações fundamentais de Angela Kleiman, cujos desdobramentos recentes continuam a guiar a formação de professores no Brasil. Kleiman e Santos (2023) definem o projeto de letramento como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real dos alunos ou de uma demanda social de seu entorno (como a revitalização de um espaço público, a denúncia de um problema ambiental ou o resgate da memória local), organizando a aprendizagem da língua em função de um produto final que circulará socialmente.

A produção científica brasileira publicada entre 2020 e 2025 tem enfatizado o papel dos projetos de letramento como instrumentos de resistência, valorização da diversidade e promoção da justiça social nas escolas das periferias e comunidades tradicionais. Segundo as investigações de Oliveira e Silva (2022), ao acolher os letramentos locais, laborais e familiares no planejamento do projeto, a escola rompe com a violência simbólica que costuma rotular o estudante vulnerável

como incompetente linguístico. O projeto legitima a história e a identidade do educando como ponto de partida pedagógico.

Do ponto de vista legal e normativo, os projetos de letramento encontram amparo direto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996). Da mesma forma, as competências gerais da BNCC exigem que o estudante mobilize conhecimentos para exercer a cidadania, resolver conflitos e criar soluções éticas e solidárias em sua comunidade (Brasil, 2018), metas que são perfeitamente atingidas através do desenho e da execução de projetos de letramento bem estruturados.

Analisando a dinâmica operacional dessas ações, pesquisadores contemporâneos como Bunzen e Cavalcanti (2024) salientam que um projeto de letramento eficaz exige que os estudantes participem ativamente de todas as fases: desde a escolha do tema e a pesquisa de campo até a escrita de cartas abertas, relatórios, abaixo-assinados ou e-books informativos. A escola transforma-se em uma verdadeira agência de letramento, onde os gêneros textuais ensinados são mobilizados porque são úteis e necessários para que os alunos façam ouvir suas vozes perante as autoridades e a sociedade.

Conclui-se, por conseguinte, que os projetos de letramento promovem uma reconciliação profunda entre o ensino da língua e a realidade existencial do sujeito. Quando a produção de textos deixa de ser uma tarefa artificial para se tornar o meio pelo qual os estudantes resolvem demandas coletivas e exercem sua agência social, o aprendizado atinge sua máxima potência transformadora. O projeto de letramento não forma apenas redatores aptos a passar em exames, mas edifica cidadãos letrados, conscientes de seus direitos, éticos e instrumentalizados para intervir no mundo através da escrita.

#### **6.4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

A avaliação da produção textual nas instituições de ensino constitui um dos eixos mais sensíveis e críticos da mediação pedagógica, exigindo uma superação definitiva das práticas tradicionais focadas na correção punitiva, classificatória e exclusivamente centrada nos desvios ortográficos e gramaticais. Na perspectiva do letramento crítico, a avaliação da escrita deve assumir um caráter eminentemente formativo, processual, contínuo e dialógico. Ela funciona como uma bússola que orienta o estudante sobre o seu progresso cognitivo e textual, tratando o

erro não como um fracasso a ser penalizado, mas como um indicador precioso de hipóteses de aprendizagem.

A ancoragem teórica clássica dessa ressignificação avaliativa no Brasil está fundamentada nos estudos de Celso Vasconcellos (2019) e Cipriano Luckesi (2018), aplicados à linguística textual por Ruiz (2015). Esses autores demonstram que a avaliação formativa deve ser uma ferramenta de diagnóstico e inclusão, cujo objetivo principal é subsidiar o replanejamento da ação docente e fornecer feedback descritivo e qualitativo para o aluno. No ensino da escrita, isso implica que o professor deve avaliar o texto a partir de critérios claros, transparentes e previamente compartilhados com a turma.

A produção científica brasileira recente (2020–2025) tem se dedicado a propor instrumentos práticos para viabilizar essa avaliação processual em salas de aula superlotadas. Conforme apontam Silva e Moraes (2023), o uso de rubricas de avaliação; tabelas descritivas que detalham os níveis de desempenho esperados para critérios como adequação ao gênero, coesão, coerência, informatividade e convenções da escrita; confere objetividade ao processo e permite que o estudante pratique a autoavaliação e a coavaliação (revisão por pares) de forma consciente e autônoma.

No plano normativo, esse viés formativo da avaliação é integralmente respaldado e exigido pelos principais marcos legais da educação nacional. A LDB preconiza a obrigatoriedade de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996). Em perfeita consonância, a BNCC estabelece que os processos avaliativos no eixo da produção textual devem focar na capacidade do estudante de planejar, revisar e reescrever seus discursos em função da situação comunicativa, valorizando o percurso de refração do texto (Brasil, 2018).

Ademais, pesquisadores como Suassuna e Silva (2022) alertam para a necessidade de o professor atuar como um interlocutor real do texto do aluno durante o processo avaliativo, e não como um mero aplicador de notas e conceitos frios. Os autores defendem a técnica dos “bilhetes orientadores” ou comentários de margem, por meio dos quais o docente dialoga com as ideias do estudante, sinaliza problemas de ambiguidade ou coesão e faz perguntas que instiguem o aluno a reescrever o parágrafo. A avaliação torna-se, assim, um ato de mediação linguística e afeto pedagógico.

Assim sendo, reformular a avaliação da produção textual é uma condição essencial para a consolidação de uma escola que de fato forma produtores de texto autônomos e seguros. Quando

o estudante compreende que sua produção não será utilizada para rotulá-lo ou excluí-lo, mas que a avaliação é um espaço seguro de orientação e diálogo para o aperfeiçoamento de sua voz escrita, sua relação com o ato de produzir textos se transforma positivamente. A avaliação formativa liberta o aluno da ansiedade do veredito externo, conferindo-lhe a postura de um autor crítico e consciente de suas próprias escolhas discursivas.

## CAPÍTULO VII

# LETRAMENTO DIGITAL E NOVAS FORMAS DE ESCRITA

### 7.1 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO

A emergência da cultura digital nas primeiras décadas do século XXI reconfigurou de maneira profunda e irreversível as formas de sociabilidade, de produção de conhecimento e de circulação de discursos na sociedade global. A cultura digital não se resume à mera introdução de computadores, tablets ou smartphones no cotidiano das pessoas, mas caracteriza-se por uma nova mentalidade, uma ecologia comunicativa em rede que altera os modos de ler, escrever, pensar e interagir. No campo da educação, essa transformação exige uma superação das práticas pedagógicas analógicas e lineares para dar lugar a uma formação conectada com a cibercultura.

A ancoragem teórica clássica que fundamenta a compreensão desse fenômeno remete aos estudos seminais de Pierre Lévy (2010), que cunhou os conceitos de ciberespaço e inteligência coletiva. O autor elucida que a cibercultura desterritorializa o saber, permitindo que a aprendizagem ocorra

em fluxos contínuos e colaborativos, fora do controle exclusivo das instituições formais. Na educação linguística, essa mudança implode o monopólio do livro impresso e exige que a escola reconheça a internet como um espaço legítimo de agência discursiva e produção de sentidos plurais.

Trazendo esse debate para as pesquisas científicas brasileiras publicadas entre 2020 e 2025, nota-se uma preocupação em compreender a cultura digital não como uma panaceia tecnológica, mas como uma dimensão estruturante da identidade dos estudantes contemporâneos. De acordo com as análises de Santaella (2021), os jovens atuais são “leitores ubíquos”, que transitam de forma fluida e simultânea por múltiplos ambientes informacionais, consumindo e produzindo dados em tempo real. A educação precisa, portanto, instrumentalizar essa ubiquidade de forma crítica e reflexiva.

Sob o viés legal e regulatório, a inserção da cultura digital no ambiente escolar é uma determinação mandatória das políticas públicas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elege a “Cultura Digital” como uma de suas dez competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018). O documento legal prescreve que o estudante deve ser capaz de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas

diversas práticas sociais, incluindo as práticas escolares de linguagem.

Apesar da clareza das diretrizes legais, a literatura científica recente de Fischer (2022) adverte para a existência de um grave descompasso entre as prescrições normativas e a realidade das infraestruturas escolares no Brasil. A autora aponta que a falta de conectividade de alta velocidade e a ausência de formação continuada de professores em tecnologias digitais geram um uso meramente instrumental e burocrático dos recursos digitais. A verdadeira cultura digital na educação pressupõe uma transformação metodológica que encoraje o aluno a ser autor nas redes.

Assim, a convergência entre a cultura digital e a educação é um imperativo ético e pedagógico para a garantia de uma cidadania ativa no cenário contemporâneo. Uma escola que ignora as dinâmicas da cibercultura condena seus estudantes ao anacronismo e à passividade diante dos fluxos de informação manipulados por algoritmos. Ao abraçar a cultura digital de maneira consciente e estruturada, o ambiente formativo capacita o educando a transitar com autonomia pelas redes, transformando a tecnologia de um meio de consumo passivo para uma plataforma de emancipação e autoria.

## 7.2 MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS

O conceito de multiletramentos, originalmente proposto pelo Grupo de New London na década de 1990, ganhou novos contornos e urgência pedagógica diante do avanço vertiginoso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Falar em multiletramentos na atualidade implica reconhecer que os textos contemporâneos que circulam nas telas dos computadores e smartphones abandonaram a exclusividade da linguagem verbal e linear para se organizarem a partir de arranjos multimodais complexos. Ler e escrever hoje exige a capacidade de integrar, de forma simultânea, elementos verbais, visuais, sonoros, gestuais e espaciais.

A fundamentação teórica clássica de referência no cenário nacional para essa abordagem está consolidada nas pesquisas desenvolvidas por Roxane Rojo. Rojo e Barbosa (2023) explicam que o termo “multiletramentos” carrega uma dupla característica essencial: a multiculturalidade (a diversidade de culturas que interagem nos espaços sociais e virtuais) e a multimodalidade (a diversidade de linguagens que compõem os textos contemporâneos). As tecnologias digitais atuam como o principal catalisador desses multiletramentos, forçando uma expansão drástica da definição tradicional de letramento funcional.

Em continuidade a esse debate, a produção acadêmica brasileira publicada no período de 2020 a 2025 tem investigado o impacto das práticas multimodais na cognição do estudante. Conforme apontam Bunzen e Cavalcanti (2024), interpretar um meme, navegar por uma página hipertextual da Wikipédia ou produzir um vídeo para o TikTok são tarefas discursivas que demandam do sujeito competências cognitivas radicalmente distintas daquelas exigidas pela leitura de um texto puramente impresso. As tecnologias exigem uma flexibilidade mental que permite ler as conexões entre diferentes semioses.

No plano normativo, essa pluralidade de linguagens é integralmente incorporada e exigida pelas diretrizes curriculares do país. A BNCC enfatiza que o componente de Língua Portuguesa deve contemplar os multiletramentos e a multimodalidade em todos os seus eixos de ensino (Brasil, 2018). A legislação educacional nacional preconiza de forma explícita que as práticas escolares devem preparar o aluno para produzir e analisar criticamente textos multimodais que circulam nas esferas jornalística, artística e científica da cultura digital, validando novas semioses no currículo.

No entanto, as investigações contemporâneas de Ribeiro (2021) alertam para o risco de a escola tratar os multiletramentos de forma superficial, apenas como o uso de ferramentas digitais

da moda, sem desenvolver a criticidade do educando. A autora defende que o ensino dos multiletramentos mediado pelas tecnologias deve focar na desconstrução ideológica das imagens e dos sons. O aluno precisa aprender a perceber como o enquadramento de uma fotografia, a escolha de uma trilha sonora ou a disposição de um hiperlink são estratégias discursivas carregadas de intencionalidades.

Dessa forma, conclui-se que articular os multiletramentos às tecnologias digitais é a chave para a oxigenação curricular da escola básica. Ao legitimar e didatizar as linguagens híbridas que os estudantes já dominam intuitivamente em suas vidas privadas, o professor cria pontes de sentido para a apropriação dos saberes formais. Os multiletramentos oferecem ao educando as ferramentas conceituais indispensáveis para interpretar o mundo saturado de imagens e telas, transformando-o de um espectador deslumbrado em um analista crítico e produtor autônomo de discursos complexos.

### **7.3 PRODUÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES VIRTUAIS**

A produção textual em ambientes virtuais rompe definitivamente com os limites físicos e conceituais do papel impresso e da escrita escolar burocrática, inaugurando um espaço

de escrita caracterizado pela hipertextualidade, pela interatividade em tempo real e pela autoria colaborativa. Escrever na internet; seja em blogs, redes sociais, plataformas de fanfics, wikis ou ambientes virtuais de aprendizagem; exige do sujeito o domínio de uma escrita não linear, maleável e aberta ao diálogo imediato com o interlocutor. O texto produzido virtualmente deixa de ser um produto estático e passa a ser um processo dinâmico e inacabado.

A base teórica clássica que nos auxilia a compreender essa nova arquitetura de escrita remete aos estudos pioneiros de Luiz Antônio Marcuschi sobre a transição da fala para a escrita e os gêneros textuais na internet. Marcuschi (2010) já apontava que a escrita nos ambientes virtuais de comunicação herda muitas características da oralidade, tais como a agilidade, a fragmentação e o forte apelo ao contexto imediato. A produção textual na rede é marcadamente dialógica, uma vez que o texto do autor é constantemente cruzado, comentado e reconfigurado pelas intervenções dos leitores.

Atualizando essas reflexões para o panorama acadêmico brasileiro recente (2020–2025), pesquisadores como Cavalcante (2024) investigam as potencialidades didáticas dos suportes digitais. A autora demonstra que a escrita em ambientes virtuais altera a percepção que o estudante possui de sua própria

produção: ao saber que seu texto será publicado em uma plataforma online e lido por outras pessoas além do professor, o aluno desenvolve um maior senso de responsabilidade discursiva e investe mais energia nas etapas de planejamento, revisão e adequação ao gênero.

Essa dimensão autêntica e social da escrita digital é amplamente respaldada e recomendada pelas normativas da legislação educacional brasileira. A BNCC prescreve que o eixo da produção de textos deve engajar os estudantes na criação de conteúdos voltados para mídias digitais, estimulando a escrita de posts de divulgação científica, a gravação de podcasts, a roteirização de vídeos educativos e a participação em discussões regradas em fóruns virtuais (Brasil, 2018). O respaldo jurídico visa aproximar as práticas escolares das reais demandas comunicativas da sociedade contemporânea.

Além disso, a literatura científica recente de Ribeiro (2023) destaca o avanço das ferramentas de escrita colaborativa online (como as plataformas em nuvem) e os impactos dos assistentes de inteligência artificial na produção de textos. A autora argumenta que o papel do escritor nos ambientes virtuais contemporâneos desloca-se, muitas vezes, do ato mecânico de digitar para o ato intelectual de curar, editar, reorganizar e dar

sentido ético a fragmentos dispersos. A autoria na internet é, essencialmente, um exercício de montagem discursiva.

Em síntese, a produção textual em ambientes virtuais configura-se como um campo fértil para a emersão da autoria juvenil emancipada. Quando a escola abre espaço para que os alunos produzam gêneros nativos do meio digital, ela retira o ato de escrever do isolamento da nota avaliativa. O estudante descobre a potência da palavra escrita como um instrumento de inserção pública, capaz de gerar debates, mobilizar comunidades e manifestar posicionamentos éticos perante o mundo virtual, consolidando um letramento digital pleno e funcional.

## **7.4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA ESCRITA DIGITAL**

A proliferação da escrita digital na contemporaneidade trouxe consigo um cenário dialético e complexo, repleto de desafios inéditos e oportunidades pedagógicas extraordinárias que tencionam as estruturas tradicionais dos sistemas de ensino. Se por um lado a democratização do acesso às ferramentas digitais e às redes sociais pulverizou as possibilidades de autoria, permitindo que qualquer sujeito publique suas ideias sem a mediação de grandes editoras, por outro lado, expôs a sociedade

a novas formas de vulnerabilidade discursiva, marcadas pela superficialidade cognitiva e pela desinformação em massa.

A matriz científica nacional publicada entre 2020 e 2025 tem dedicado especial atenção aos desafios gerados pela fragmentação da atenção e pela saturação informativa nas telas digitais. Segundo assinala Cosson (2023), o hábito de leitura e escrita rápidas e intermitentes nos smartphones pode induzir ao que os neurocientistas chamam de “escaneamento textual”, comprometendo o desenvolvimento do pensamento lógico profundo e da paciência cognitiva necessários para a produção de textos longos, complexos e densamente argumentados. O desafio didático reside em ensinar a persistência intelectual na era do clique.

Outro desafio de ordem ética e social de extrema gravidade é o fenômeno da pós-verdade e a circulação em massa de notícias falsas (*fake news*). De acordo com as análises de Santaella (2021), a escrita digital nas redes é frequentemente manipulada por algoritmos projetados para engajar gatilhos emocionais e criar bolhas ideológicas. Diante disso, o letramento digital enfrenta o desafio urgente de desenvolver no estudante uma atitude investigativa, capacitando-o a checar a fidedignidade das fontes, analisar metadados e recusar a reprodução automática de discursos de ódio.

No âmbito normativo, as diretrizes da educação nacional enxergam esses desafios exatamente como oportunidades para a consolidação de um letramento midiático e informacional crítico. A BNCC postula que a escola deve instrumentalizar os alunos para avaliar a confiabilidade das informações que circulam na internet, identificar vieses em discursos digitais e produzir conteúdos que promovam os direitos humanos e a ética nas redes (Brasil, 2018). A legislação transforma a crise da pós-verdade em um objeto de estudo e superação didática em sala de aula.

As oportunidades, por sua vez, manifestam-se na riqueza de recursos hipertextuais e multimodais que os suportes digitais oferecem para enriquecer a expressividade do escritor. Conforme demonstra Ribeiro (2021), as ferramentas digitais reduzem o caráter punitivo do erro mecânico através dos corretores automáticos, permitindo que o professor desloque o foco do ensino da mera correção ortográfica para as escolhas macrotextuais, como a coerência, a persuasão e a adequação estética do texto. A escrita digital democratiza as ferramentas de edição e design textual.

Conclui-se, por conseguinte, que os desafios e oportunidades da escrita digital exigem dos educadores uma postura que recuse tanto o deslumbramento tecnológico ingênuo quanto o ludismo tecnofóbico defensivo. O letramento digital

crítico deve se assentar na compreensão de que as tecnologias são extensões das faculdades humanas e que a escrita na rede é uma arena de disputa política e existencial. Superar esses entraves e aproveitar os recursos digitais é a condição *sine qua non* para que a escola forme produtores de texto aptos a exercer uma cidadania livre, ética e soberana no século XXI.

## CAPÍTULO VIII

# FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO NO SÉCULO XXI

### 8.1 COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS CONTEMPORÂNEAS

A formação de produtores de texto no cenário contemporâneo exige uma profunda reformulação do conceito tradicional de competência comunicativa, antes restrito ao domínio gramatical e à clareza na escrita alfabética. No século XXI, as competências comunicativas expandiram-se para acompanhar a complexidade de uma sociedade hiperconectada, multimodal e saturada de fluxos informacionais. Ser linguisticamente competente hoje pressupõe a capacidade de transitar entre diferentes semioses, mobilizar recursos tecnológicos com discernimento, avaliar o impacto ético do próprio discurso e responder com agilidade às demandas de interações globais e locais.

A matriz conceitual clássica que inaugurou a discussão sobre a competência comunicativa remete aos estudos seminais de Dell Hymes e, no Brasil, ganhou contornos profundamente

discursivos com as contribuições de Travaglia (2018). O autor elucida que a competência comunicativa não é um saber abstrato sobre a língua, mas uma capacidade de mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos em situações reais de uso. Na atualidade, essa faculdade desdobra-se na necessidade de gerenciar não apenas o que se escreve, mas onde, como e para quem se projeta a mensagem no ecossistema das mídias.

Pesquisas científicas brasileiras publicadas entre 2020 e 2025 têm focado na necessidade de alinhar essas competências às transformações da inteligência artificial e dos algoritmos. Conforme apontam Rojo e Barbosa (2023), as competências contemporâneas exigem o desenvolvimento de uma “curadoria discursiva”. O estudante não precisa apenas digitar palavras, mas carece de habilidades para selecionar informações legítimas, cruzar dados de fontes diversas e estruturar textos híbridos que contém a palavra escrita, o vídeo e a imagem de forma harmônica e persuasiva nas redes digitais.

Sob a perspectiva legal e pedagógica, essa visão ampliada das capacidades de linguagem é o núcleo estruturante das políticas educacionais nacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o componente de Língua Portuguesa a partir de competências específicas que demandam o domínio de

práticas de linguagem contextualizadas, instigando o uso de tecnologias digitais de forma reflexiva para criar e compartilhar sentidos (Brasil, 2018). A legislação valida, portanto, o entendimento de que a escola deve formar sujeitos capazes de interagir em uma ágora digital complexa.

No entanto, a literatura científica recente de Antunes (2021) adverte que o desenvolvimento dessas novas competências comunicativas corre o risco de naufragar se a escola continuar a priorizar o ensino de regras gramaticais classificatórias e descontextualizadas. A autora defende que a verdadeira proficiência do século XXI manifesta-se na flexibilidade sociolinguística e na adequação pragmática. O aluno precisa ser instrumentalizado para dominar tanto a norma culta padrão necessária aos gêneros acadêmicos quanto a agilidade da linguagem da internet, compreendendo os limites e valores de cada registro.

Conseqüentemente, estruturar caminhos didáticos para consolidar as competências comunicativas contemporâneas exige do corpo docente um planejamento intencional e sintonizado com o tempo presente. Não basta introduzir aparelhos eletrônicos na sala de aula; é imperativo ensinar a arquitetura das escolhas discursivas que presidem a escrita eficiente. Ao transformar a sala de aula em um laboratório de análise linguística integrada e

semiótica, o educador propicia as ferramentas essenciais para que o estudante se firme como um interlocutor legítimo, autônomo e de alta performance na sociedade letrada.

## **8.2 ESCRITA CRÍTICA E CIDADANIA**

A apropriação da escrita no século XXI transcende o estatuto de mera habilidade acadêmica, configurando-se como uma das ferramentas mais potentes para o exercício pleno da cidadania, da emancipação social e da preservação dos valores democráticos. Formar um produtor de texto consciente implica instrumentalizá-lo para utilizar a palavra escrita como um canal de intervenção pública, denúncia de injustiças, mediação de conflitos e proposição de soluções coletivas. A escrita é, em sua essência mais profunda, um ato político e uma manifestação da agência histórica do sujeito.

A ancoragem teórica basilar dessa visão libertadora da linguagem remete diretamente ao pensamento revolucionário de Paulo Freire (2021), cuja premissa de que a “palavra escrita deve servir para pronunciar o mundo” continua a ser o farol das práticas pedagógicas críticas no Brasil. Freire nos ensina que o ensino da língua perde seu sentido humanizador se for reduzido a um exercício de domesticação ou burocracia escolar. A escrita

cidadã é aquela que confere voz aos historicamente silenciados, permitindo-lhes assumir a postura de autores de sua própria realidade e transformadores do tecido social.

Em continuidade a esse legado e contextualizando-o para as demandas do período de 2020 a 2025, os estudos acadêmicos nacionais têm investigado a urgência da escrita crítica frente ao avanço do negacionismo e da desinformação digital. De acordo com as análises de Leitão e Damasceno (2023), a escrita crítica contemporânea funciona como um antídoto contra a alienação e as bolhas ideológicas. Ensinar a escrever criticamente envolve capacitar o aluno a construir argumentações baseadas em evidências científicas, recusar falácias lógicas e assumir uma responsabilidade ética em relação à veracidade de cada enunciado publicado.

Esta íntima articulação entre a produção textual e a formação cidadã encontra sólido respaldo normativo nos principais marcos regulatórios da educação do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, coloca a preparação para o exercício da cidadania como uma das finalidades supremas da educação brasileira (Brasil, 1996). Alinhada a essa diretriz, a BNCC estabelece que as práticas de linguagem devem ser ensinadas de modo a garantir que o estudante possa defender pontos de vista que respeitem os direitos

humanos, a diversidade cultural e a consciência socioambiental (Brasil, 2018).

Analisando os impactos sociais dessa abordagem, pesquisadores contemporâneos como Suassuna e Silva (2022) argumentam que a escola cumpre sua função social mais nobre quando propicia situações reais em que a escrita do aluno atinge a esfera pública externa. Práticas que envolvem a produção de cartas de reclamação às autoridades locais, abaixo-assinados digitais, manifestos estudantis ou artigos de opinião comunitários retiram o aluno da passividade estudantil. O estudante descobre que sua escrita possui consequências práticas e que a palavra fundamentada é o instrumento legítimo da mudança social.

Portanto, consolidar a relação entre escrita crítica e cidadania é um imperativo para a sobrevivência de uma sociedade verdadeiramente plural, ética e democrática. Uma instituição de ensino que negligencia essa dimensão condena seus alunos à vulnerabilidade discursiva e à subalternidade política, tornando-os alvos fáceis para a manipulação retórica das massas. Ao fomentar o questionamento, o rigor argumentativo e a coragem intelectual por meio da produção de textos, o ecossistema educativo edifica cidadãos livres, conscientes de seus direitos e aptos a escrever o futuro do país.

### 8.3 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A democratização da educação básica e o imperativo ético da justiça social impõem à escola do século XXI a urgência de consolidar práticas de letramento que sejam verdadeiramente inclusivas e sensíveis à imensa diversidade cultural, linguística, étnico-racial e cognitiva que caracteriza a sala de aula contemporânea. Pensar o letramento sob o viés da inclusão exige romper com o mito de uma língua padrão homogênea e superior, reconhecendo que as variedades linguísticas regionais, os saberes tradicionais, os letramentos vernaculares e as linguagens específicas da educação especial constituem legítimas manifestações da inteligência humana.

A fundamentação teórica clássica desse debate na tradição linguística brasileira está solidamente ancorada nos estudos pioneiros de Magda Soares e Carlos Rodrigues Brandão sobre a pluralidade cultural da educação popular. Em seus desdobramentos contemporâneos conduzidos por Kleiman e Santos (2023), o letramento é definido a partir de um modelo ideológico e situado, que recusa a padronização artificial e valoriza as “agências de letramento de resistência”. A pedagogia inclusiva assume o papel de acolher a bagagem identitária que o aluno traz

de sua comunidade russa, quilombola, indígena ou periférica como o alicerce para a ampliação do repertório comunicativo.

A produção científica brasileira publicada no período de 2020 a 2025 tem avançado significativamente na intersecção entre o letramento e as tecnologias de acessibilidade para estudantes com deficiência. Conforme demonstram Oliveira e Silva (2022), o conceito de multiletramentos converte-se em uma ferramenta de inclusão radical ao permitir que alunos não oralizados ou com deficiências sensoriais severas produzam textos por meio de sistemas de comunicação alternativa, recursos de áudio, braile e linguagens visuais. A inclusão pressupõe que o direito à autoria pertence a todos os sujeitos cognitivos, sem exceções.

No plano normativo, a valorização da diversidade e a garantia de atendimento às necessidades educacionais específicas são mandamentos pétreos da legislação do país. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) assegura o direito a um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis, garantindo os recursos de acessibilidade necessários para a apropriação da escrita (Brasil, 2015). Em perfeita sintonia, as competências gerais da BNCC determinam o combate a preconceitos de qualquer natureza e a promoção da

empatia e do respeito às diferenças nas práticas escolares (Brasil, 2018).

Apesar dos avanços legais, as investigações de Bunzen e Cavalcanti (2024) alertam para a persistência do preconceito linguístico nos processos de avaliação da escrita escolar. Os autores criticam a tendência de punir severamente os desvios decorrentes das variedades linguísticas de prestígio menor, ignorando a coerência e a riqueza argumentativa do texto do aluno vulnerável. Uma prática avaliativa inclusiva deve atuar de forma mediadora, validando a identidade linguística original do educando enquanto lhe ensina, com afeto pedagógico, a transitar pelos registros formais necessários à ascensão social.

Dessa forma, conclui-se que edificar práticas de letramento pautadas na inclusão e na diversidade é a única via possível para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e humanizadora. Quando o ambiente pedagógico celebra a pluralidade de vozes, ele transforma a sala de aula em uma rica tapeçaria multicultural. O estudante, ao ver sua cultura de origem legitimada e sua forma de expressão acolhida pela instituição escolar, desenvolve um profundo sentimento de pertencimento e autoestima intelectual, pavimentando o caminho definitivo para um letramento emancipatório, ético e plural.

## 8.4 PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Lançar o olhar para as perspectivas futuras da educação linguística no Brasil exige um exercício de reflexão prospectiva capaz de antecipar as profundas tomadas metodológicas e epistemológicas que se desenham no horizonte pedagógico. Nas próximas décadas, o ensino da leitura e da escrita não poderá mais se ancorar em certezas analógicas ou em currículos rígidos e lineares. As tendências apontam para uma educação linguística cada vez mais ubíqua, transdisciplinar, pautada no diálogo simbiótico com as inteligências artificiais e focada no desenvolvimento do pensamento crítico complexo.

A grande referência clássica na reflexão sobre os rumos futuros do conhecimento humano reside nas formulações de Edgar Morin (2022) sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, com especial destaque para a necessidade de ensinar a condição humana e a incerteza. Aplicada à linguística aplicada por pesquisadores contemporâneos no período de 2020 a 2025, essa visão impõe que o ensino da língua abandone de vez o instrumentalismo técnico para se converter em uma antropologia da linguagem. O foco futuro está em compreender como as linguagens digitais e sintéticas alteram nossa própria percepção de verdade, empatia e identidade.

A produção científica nacional recente investiga com vigor o papel das inteligências artificiais generativas na reconfiguração da escrita escolar nos próximos anos. De acordo com as análises de Ribeiro (2023), as ferramentas automatizadas de escrita deixarão de ser tratadas como ameaças ou instrumentos de plágio para serem incorporadas como parceiras no processo de cocriação textual. A perspectiva futura aponta para um deslocamento didático: a escola gastará menos energia ensinando a digitação de estruturas padrão e concentrará seus esforços em desenvolver a capacidade humana de formular problemas complexos, revisar criticamente a ética algorítmica e realizar curadorias sofisticadas de sentido.

Sob o aspecto normativo e das políticas públicas, os debates em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos ciclos reforçam a urgência de garantir a universalização do letramento digital crítico e a formação continuada avançada do corpo docente (Brasil, 2014). As diretrizes futuras exigem a superação das barreiras físicas da sala de aula tradicional, avançando para ecossistemas de aprendizagem híbridos e flexíveis, onde os projetos de letramento transponham os muros escolares através de redes de colaboração científica e cultural interinstitucionais e de caráter global.

Além disso, as investigações contemporâneas de Cosson (2023) na área do letramento literário indicam que as perspectivas futuras também exigem um resgate do afeto, da fruição estética profunda e da desaceleração leitora. Em um mundo governado pela velocidade do clique e pela superficialidade do escaneamento de telas, a educação linguística do amanhã terá a nobre missão de salvaguardar o tempo da paciência cognitiva e o cultivo da imaginação criadora por meio da literatura de fôlego. O futuro exige o equilíbrio perfeito entre a alta tecnologia digital e a profunda humanização discursiva.

Diante desse cenário complexo e estimulante, conclui-se que as perspectivas futuras para a educação linguística convocam os educadores a abandonarem posturas defensivas ou tecnofóbicas e assumirem o protagonismo da inovação pedagógica com coragem intelectual. O compromisso final da formação de produtores de texto no século XXI permanece inalterado em sua essência ética: garantir que todo e qualquer sujeito aprenda a manejar a palavra escrita com excelência técnica, autonomia crítica e sensibilidade social. Superar esses desafios e abraçar as novas ecologias discursivas é a chave para edificar uma cidadania livre, ética, soberana e verdadeiramente transformadora no Brasil de amanhã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada intelectual proposta e percorrida ao longo desta obra permitiu verticalizar, sob múltiplos prismas teóricos e práticos, a complexidade e a urgência que circundam a formação de leitores e produtores de texto no cenário contemporâneo. Longe de se reduzir a um manual de técnicas rígidas ou a um compêndio de regras abstratas, o itinerário aqui desenhado buscou demonstrar que o domínio da leitura e o exercício da escrita constituem a espinha dorsal de uma educação emancipatória. Ao encerrar estas reflexões, consolida-se a certeza de que a linguagem, em sua natureza viva, multimodal e dialógica, é o principal vetor por meio do qual os sujeitos históricos se apropriam do mundo, constroem suas identidades e fazem ecoar as suas vozes nas diversas esferas da atividade humana.

Os debates articulados nos capítulos anteriores evidenciaram que os processos de letramento no século XXI exigem uma revisão paradigmática profunda por parte das instituições escolares e dos corpos docentes. Ficou nítido que o textocentrismo chancelado pelas diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), só atinge sua máxima potência quando a escola estabelece pontes sólidas com

a cultura digital, com a diversidade linguística e com os letramentos vernaculares e familiares que os educandos já possuem. O futuro da educação linguística exige o abandono de posturas defensivas ou punitivas, convocando os educadores a acolherem os multiletramentos e as hibridizações discursivas das redes não como ameaças, mas como legítimos e férteis laboratórios de autoria e criatividade.

Outro ponto de convergência fundamental deste trabalho repousa na urgente ressignificação das metodologias de ensino e avaliação da escrita. O acompanhamento processual da produção textual; dividido nas macroetapas interdependentes de planejamento, textualização e reescrita; revelou-se como o único caminho viável para desmistificar o ato de escrever e romper com o fantasma da página em branco.

Da mesma forma, compreendeu-se que a avaliação formativa e a correção interativa, em substituição ao veredito punitivo tradicional, libertam o aluno do medo do erro e o reposicionam como um investigador textual ativo. Ao fornecer feedbacks qualitativos e rubricas transparentes, o professor deixa de ser um mero caçador de desvios ortográficos para se converter em um leitor qualificado e interlocutor real do discurso de seu estudante.

Ademais, esta obra funcionou como um manifesto em defesa do papel civilizatório e democrático da escrita crítica. Em tempos marcados pela pulverização de dados, pela proliferação de notícias falsas e pela polarização induzida por algoritmos nas bolhas virtuais, capacitar o estudante a argumentar com base em evidências e a ler as entrelinhas ideológicas dos discursos sociais é uma tarefa de salvaguarda da própria democracia.

A competência argumentativa e o letramento acadêmico precoce não devem ser privilégios de elites escolares, mas direitos fundamentais garantidos a todos os alunos, especialmente aos mais vulneráveis, servindo como instrumentos de mobilização comunitária, denúncia ética e inserção soberana no debate público.

Por fim, estas considerações finais não pretendem decretar o encerramento das discussões, mas funcionar como um ponto de partida e um convite à ação continuada para pesquisadores, professores em formação e docentes da educação básica.

A transformação da escola em uma verdadeira agência de letramento, onde ler e escrever sejam atos de prazer, descoberta e poder social, depende do compromisso diário e coletivo de quem acredita no potencial humanizador da palavra. Espera-se que as teorias, oficinas, projetos e propostas metodológicas aqui

compartilhados oxigenem as salas de aula e inspirem novas investigações acadêmicas. Que este livro retorne ao chão da escola em forma de práticas pedagógicas transformadoras, ajudando a pavimentar o caminho para uma nação de leitores críticos e autores conscientes de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das velhas ideias. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro (org.). **Metodologias ativas**: revendo práticas, enriquecendo a sala de aula. São Paulo: Penso, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BUNZEN, Clecio; CAVALCANTI, Marianne C. **Linguagens e multiletramentos na escola contemporânea**. São Paulo: Parábola, 2024.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. **Múltiplos letramentos e a formação de professores de língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2024.

CAVALCANTE, Maryneide. **O processo de escrita e as tecnologias digitais**: novas práticas de textualização no Ensino Fundamental. Campinas: Pontes Editores, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

FISCHER, Adriana. **Práticas de letramento na era digital: tensões e desafios na escola pública**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; CASSIANO, Célia Regina Delácio. **Mediação de leitura e estratégias de compreensão na escola básica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 17. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS, Cosme Batista dos (org.). **Agências de letramento e práticas de resistência na formação de leitores**. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: controle de textualidade e estratégias discursivas**. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Contribuição a uma tipologia textual**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

LEITÃO, Selma; DAMASCENO, Maria Lúcia. **Argumentação e produção textual na escola básica: caminhos teóricos e práticos**. Recife: Editora UFPE, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, gênero e contrapartida social**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, gênero e contrapartida social**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais: alinhando teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais: alinhando teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Entre a história e a política da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SILVA, Wagner Rodrigues Silva. **Letramentos sociais e formação de professores: diálogos necessários**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais**. Belo Horizonte: RHJ, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multiletramentos, redes e mídias: objetos de leitura e escrita na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2023.

RUIZ, Eliana Do Carmo. **Como se corrige redação na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Paulus Editora, 2021.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. **A revisão de textos na escola: da correção punitiva à mediação formativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020.

SUASSUNA, Livia; SILVA, Maria Lúcia da. **O ensino da produção de textos na escola fundamental: o que muda com a BNCC?** Recife: Editora UFPE, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança - por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2019.



Em uma sociedade marcada pela velocidade da informação e pela multiplicidade de linguagens, formar leitores e escritores críticos tornou-se um dos maiores desafios da educação contemporânea. Nesta obra, Maria Adeilza Florencio conduz o leitor por uma reflexão profunda sobre os processos de letramento, apresentando a leitura e a escrita como práticas sociais fundamentais para a construção da cidadania, da autonomia intelectual e da participação ativa na vida em sociedade.

Com linguagem acessível e fundamentação científica atualizada, o livro articula teoria e prática para oferecer caminhos concretos à formação de produtores de texto na educação básica. Ao abordar estratégias de leitura, gêneros discursivos, letramento digital, metodologias ativas e avaliação formativa, a autora convida educadores, pesquisadores e estudantes a repensarem suas práticas pedagógicas, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo, autoria e emancipação. Uma leitura indispensável para quem acredita no poder transformador da palavra.

