

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E OS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE E RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DO VIÉS DIALÓGICO

Amós Quintino França¹

Orientadora: Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as propostas de produção textual no livro didático *Se Liga nas Linguagens - Português*, Siniscalchi e Ormundo (2020), buscando identificar se os comandos de escrita apresentam uma abordagem dialógica da linguagem. Examina-se também como essas propostas podem ser ressignificadas pelos professores em sala de aula, considerando o conceito de *design* em uso estabelecido por Rabardel (2003). Para isso, a pesquisa fundamenta-se no conceito do dialogismo bakhtiniano Bakhtin (2010), em estudos sobre o ensino de escrita, como os de Santos (2007), e adota uma abordagem qualitativa baseada na análise documental estabelecida por Marconi e Lakatos (2002). A investigação do *corpus*, composto por cinco atividades do livro, revela que, embora o material apresente diversidade de gêneros textuais e seja fundamentalmente dialógico, há recorrentes limitações estruturais que restringem a autonomia na produção textual, além de favorecer uma concepção escolarizada e mecanizada da escrita, limitando a construção ativa do estudante no discurso. Esses aspectos indicam a necessidade de adaptações pedagógicas para fortalecer a abordagem dialógica da produção textual.

Palavras-chave: Livro Didático; Produção Textual; Ensino de escrita; Dialogismo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the textual production proposals in the textbook *Se Liga nas Linguagens - Português* by Siniscalchi and Ormundo (2020), seeking to identify whether the writing prompts adopt a dialogic approach to language. Specifically, it also examines how these proposals can be reinterpreted by teachers in the classroom, considering the concept of design-in-use established by Rabardel (2003). To this end, the study is based on the concept of Bakhtinian dialogism (Bakhtin, 2010) and studies on writing instruction, such as those by Santos (2007), adopting a qualitative approach based on documentary analysis as outlined by Marconi and Lakatos (2002). The investigation of the corpus, composed of five activities from the textbook, reveals that, although the material presents a diversity of textual genres and is fundamentally dialogic, there are recurring structural limitations that restrict autonomy in textual production. Additionally, it reinforces a schooled and mechanized conception of writing, limiting the student's active construction in discourse. These aspects indicate the need for pedagogical adaptations to strengthen the dialogic approach to textual production.

Keywords: Textbook; Textual Production; Writing Teaching; Dialogism.

¹ Licenciando em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Docente no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1 INTRODUÇÃO

A produção textual constitui uma das atividades mais significativas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, pois possibilita aos estudantes o desenvolvimento de competências linguísticas e também sua inserção em práticas sociais. Nesse contexto, o livro didático de português (LDP) desempenha um papel fundamental como mediador entre os objetivos pedagógicos e as práticas de linguagem durante a aula, sendo frequentemente o principal recurso disponível nas salas de aula da Educação Básica. Entretanto, sua função vai além de um simples recurso pedagógico, pois, conforme destacado por Rojo (2013), ele atua como um elemento estruturador e cristizador dos currículos escolares, orientando a organização dos conteúdos e das práticas de ensino. No contexto das políticas educacionais brasileiras, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios para a seleção e distribuição desses materiais, garantindo diretrizes que norteiam a abordagem da produção textual e das práticas discursivas nos livros de Português destinados ao ensino fundamental e médio (Bunzen, 2011).

Todavia, sua serventia pode depender de como suas propostas são adaptadas às necessidades dos estudantes e ao contexto educacional. Nesse sentido, com base nos pressupostos teóricos bakhtinianos de dialogismo, a produção textual, no âmbito da educação básica, deve ser compreendida sob uma perspectiva interacionista e dialógica, uma vez que a escrita não se dá de forma isolada, mas sim em resposta a um conjunto de práticas sociais e contextos comunicativos, pois, todo enunciado é produzido em um contexto de interação, refletindo e refratando vozes sociais e ideológicas que permeiam os discursos. Desse modo, o ensino de produção textual precisa ir além da simples reprodução de estruturas formais da língua, promovendo atividades que possibilitem aos estudantes interagir com gêneros discursivos variados e reconhecer os diferentes usos da linguagem em situações concretas.

É, portanto, diante desse contexto da necessidade de incorporar práticas de produção textual que estejam conectadas ao contexto social dos estudantes, que esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as propostas de produção textual no LDP *Se Liga nas Linguagens - Português*, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, buscando identificar se os comandos de produção textual do LDP apresentam uma abordagem dialógica da linguagem; como objetivo específico, examinar como essas propostas podem ser ressignificadas pelos professores em sala de aula, considerando o conceito de *design* em uso (Rabardel, 2003), que destaca a adaptação dos materiais didáticos conforme as necessidades. A investigação baseia-se nos pressupostos bakhtinianos de dialogismo, de enunciado e de gêneros do

discurso, que são essenciais para a compreensão do discurso e para a abordagem do ensino e da produção textual na escola. Tais pressupostos colaboram para reforçar a importância de compreender os gêneros como práticas sociais que organizam a comunicação humana, contribuindo para sua aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa.

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, com base na análise documental. Segundo Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa qualitativa permite um estudo aprofundado dos fenômenos analisados, considerando seu contexto e significação. A análise documental, por sua vez, consiste no exame sistemático de materiais escritos sendo, nesse caso, adequada para a investigação dos enunciados sobre produção textual propostos no LDP em análise. O *corpus* da pesquisa foi composto pelas atividades de produção textual presentes no LDP, cuja seleção seguiu critérios como a diversidade de gêneros textuais, a complexidade das atividades propostas e a presença de comandos explícitos que orientam a escrita. A coleta dos dados envolveu a leitura semi-integral do material, com destaque para as orientações fornecidas aos estudantes e para o suporte teórico-metodológico presente nas atividades.

A análise dos enunciados seguiu os critérios estabelecidos por Cellard (2008), examinando a natureza dos enunciados, investigando a relação com o dialogismo e as possibilidades de ressignificação, considerando o conceito de *design* em uso Rabardel (2003). No total, foram selecionadas cinco atividades para análise: produção de relatório, produção de comentário em grupo de mensagens, produção de análise literária, produção de resposta ao leitor e produção de análise de infográfico. Tal seleção permitiu verificar em que medida essas propostas estão alinhadas à abordagem dialógica favorecendo práticas de ensino mais contextualizadas, alinhadas às necessidades dos estudantes e ao contexto em que vivem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Livro Didático como um Artefato-Instrumento

Para começar, é necessário compreender que, de modo geral, o livro didático (LD), enquanto recurso, pode ser entendido como um artefato predominantemente pedagógico. Nesse sentido, sua principal função é atuar como mediador, facilitando o processo de aprendizagem.

Ao traçar um breve panorama histórico, nota-se que o LD desempenhou, e desempenha até nos dias atuais, uma grande função no sistema educacional brasileiro. A partir

do século XIX, conforme relatam Oliveira (1997 apud Pinoletto e Alves 2023), ocorreram transformações marcantes no campo educacional. Nesse período, foi implementado o primeiro sistema de ensino público, e os materiais didáticos começaram a ser utilizados de forma mais frequente nas instituições de ensino, embora ainda fossem limitados e destinados a um grupo restrito. No final desse século e no início do seguinte, com a ampliação do acesso à educação escolar e a necessidade de uniformizar os conteúdos escolares, os LDs adquiriram maior relevância e passaram a ser produzidos em maior escala. Lourenço Filho destacou-se nessa época, ao defender o LD como um instrumento pedagógico indispensável, argumentando, em sua obra "Como Escolher seu Livro de Leitura" (1930), que tais materiais deveriam estimular o pensamento crítico e atender às necessidades educacionais da época.

A crescente demanda por materiais didáticos, impulsionada pela expansão do acesso à educação e pela busca por uniformização curricular a partir do século XIX, ocorreu em um contexto de formação docente ainda incipiente e, muitas vezes, precária. A necessidade de fornecer recursos para um número cada vez maior de alunos, em um sistema de ensino em estruturação, levou à adoção massiva do livro didático como um instrumento prático e aparentemente eficiente para suprir as lacunas na atuação dos professores.

Nesse cenário, o LD, mesmo com as críticas e reflexões de figuras como Lourenço Filho sobre a importância do pensamento crítico, tendeu a ser utilizado como um substituto do planejamento e da mediação pedagógica mais elaborada por parte do professor. A falta de uma formação sólida e continuada, capaz de instrumentalizar os docentes para além do mero repasse de conteúdo, contribuiu para que o LD fosse, por vezes, utilizado de forma acrítica e linear, limitando a autonomia do professor e a profundidade da aprendizagem dos alunos. Assim, a expansão do LD, embora atendesse a uma demanda quantitativa do sistema educacional, paradoxalmente, pode ter contribuído para a cristalização de práticas pedagógicas menos reflexivas e para a manutenção de um ciclo de má formação docente, onde o livro didático se torna, em alguns casos, o principal – senão único – guia do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gusmão e Honorato (2019), entre as décadas de 1960 e 1980, durante o período do regime militar, os livros didáticos assumiram um viés ideológico mais evidente, sendo utilizados como ferramentas de propagação de valores governamentais. A centralização na produção de materiais específicos em consonância com o regime autoritarista e a sua distribuição representaram um forte mecanismo de controle sobre a educação, eliminando discursos dissonantes e restringindo a formação crítica dos estudantes. O conteúdo veiculado priorizava a exaltação do civismo, da disciplina e da ordem, enquanto temas considerados

subversivos ou que estimulassem o pensamento crítico eram sistematicamente apagados ou distorcidos. Esse processo reduziu significativamente a diversidade de conteúdos socialmente importantes para a sociedade, enfraquecendo a pluralidade de visões e, consequentemente, limitando as perspectivas dos discentes quanto à compreensão de sua realidade e de seu papel social.

Nesse contexto, de acordo com Bunzen (2011), coube aos pesquisadores universitários traçar reflexões críticas acerca das práticas escolares desenvolvidas nesse período. Com isso, principalmente nos anos 80, as críticas e propostas acadêmicas impulsionaram discussões sobre o ensino de língua portuguesa nas instituições públicas de ensino. Posteriormente, na década de 90, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram, segundo Bunzen (2011), políticas públicas que buscaram normatizar e legitimar o ensino, estabelecendo diretrizes que orientaram a seleção e a organização dos conteúdos nos livros didáticos, os quais dialogavam diretamente com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB-96).

Nesse sentido, a partir da década de 90, com a criação dessas políticas públicas, os autores responsáveis pela produção do material didático passaram a priorizar a diversidade de autores e gêneros textuais, como aponta Magda Soares em "Letramento e Alfabetização" (1998), destacando a importância desses materiais na interação com diferentes gêneros textuais e na formação de leitores críticos. Atualmente, os livros didáticos continuam desempenhando um papel essencial no ensino, servindo como ferramentas que promovem a sistematização do conhecimento e uma educação inclusiva e democrática, sendo verdadeiramente um instrumento potente na educação e na sociedade.

Todavia, um artefato só se torna efetivamente um instrumento quando é apropriado e transformado pelo usuário para atender a suas necessidades específicas, Rabardel (1995). No contexto educacional, isso significa que o professor, ao adaptar o LD às necessidades de sua turma e às especificidades de seu contexto de trabalho, transforma o artefato em um instrumento pedagógico mais eficiente.

Rojo (2013) destaca que o LD desempenha um papel estruturador e cristalizador nos currículos escolares, frequentemente se tornando o principal ou único material disponível em muitas instituições de ensino. Por essa razão, o LD orienta e define não apenas os conteúdos, mas também o próprio currículo, o que reforça a necessidade de descrevê-lo, discuti-lo e avaliá-lo continuamente, com o objetivo de melhorar sua qualidade e adequação às práticas em sala de aula.

A distinção entre o *design* para o uso e o *design* em uso, proposta por Rabardel (2003), é particularmente relevante para compreender essa dinâmica. O *design* para o uso refere-se às intenções do produtor do artefato — no caso, a editora — ao elaborar o livro didático, enquanto o *design* em uso abrange as adaptações feitas pelo professor no momento da prática pedagógica. Assim, o potencial do LD como instrumento depende da capacidade do professor de reinterpretá-lo em função das demandas de sua realidade escolar.

Além disso, a relação entre o professor e o LD está diretamente ligada à mediação das atividades propostas. Para que as propostas contidas no livro sejam eficazes, é necessário que o docente as insira em um contexto significativo, considerando tanto os objetivos das diretrizes curriculares quanto às especificidades de seus estudantes. Desse modo, a compreensão do LD como artefato-instrumento permite uma visão mais ampla sobre seu papel na educação, não apenas como um produto acabado, mas como um recurso que ganha novos sentidos e funcionalidades no contexto da sala de aula.

Portanto, no presente estudo, a análise dos comandos do livro *Se Liga nas Linguagens* é fundamentada também nesse conceito de artefato-instrumento, investigando em que medida suas propostas de produção textual são adequadas à abordagem dialógica para mediações pedagógicas contextuais e significativas. Essa perspectiva permitiu compreender as possibilidades de uso que ele oferece ao docente.

2.2 O dialogismo Bakhtiniano

A linguagem não se configura como um sistema fechado de signos, mas como um campo cheio de vivacidade, repleto de múltiplas vozes, perspectivas e significados, transformando-se em um espaço de constante negociação e ressignificação por parte dos indivíduos. Tal ideia é defendida por Bakhtin, precursor da teoria do diálogo e suas múltiplas formas. Para o autor:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2003, p. 348).

Nesse contexto, ao adotar o princípio dialógico como alicerce para os estudos da linguagem, Bakhtin contrapõe-se à visão monológica do discurso, ressaltando que a comunicação só se efetiva na relação entre interlocutores e que está diretamente ligada à

constituição do ser humano. Nesse sentido, o diálogo não é apenas um espaço de trocas pacíficas, mas um lugar de embates ideológicos e sociais, onde múltiplas vozes se cruzam, confrontam-se e transformam-se mutuamente. Scorsolini (2014, p. 250), ancorado na teoria bakhtiniana, complementa que o diálogo:

[...] apresenta-se como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. O diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social.

Assim, Bakhtin concebe o dialogismo sob diferentes formas, conforme apontado por Scorsolini *et al.* (2014). A primeira delas diz respeito ao dialogismo interno da palavra, ou seja, todo discurso carrega valores e definições socialmente estabelecidos, tornando-se um campo de múltiplas vozes e sentidos possíveis. Em um segundo nível, a dialogicidade dos enunciados evidencia que qualquer enunciado está vinculado a outros, seja antes ou depois de sua concretização. Dessa forma, o locutor nunca inaugura um discurso de fato, mas responde a enunciados anteriores e antecipa possíveis réplicas, compondo um tecido discursivo dinâmico e interconectado.

Além disso, Bakhtin (2010, p. 47) afirma que o dialogismo é um “fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância”. Essa perspectiva reforça que o diálogo não é apenas um evento comunicativo, mas a própria base da interação humana, atravessando todas as esferas sociais e discursivas. Para o autor, “tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica” (Bakhtin, 2010, p. 49).

Outro aspecto fundamental do dialogismo é a relação entre o enunciador e seu interlocutor. Bakhtin (2016, p. 62-63) destaca que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento”. Tal destinatário:

[...] Pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). (Bakhtin, 2016 p. 62-63).

Isso significa que todo enunciado é construído levando em consideração um destinatário específico, que pode ser um interlocutor direto ou mesmo um público mais amplo e indefinido. Esse caráter responsivo do discurso enfatiza que a comunicação não ocorre de forma isolada, mas sempre em relação a outras vozes e contextos sociais.

Há também o dialogismo construído pela emergência, por assim dizer, de diversas vozes relacionadas a um tema específico, em que o falante antecipa respostas, considera interlocutores e ajusta seu discurso conforme o contexto comunicativo em que está inserido. Esse fenômeno evidencia a complexidade da linguagem, que se materializa em uma rede polifônica de significações, manifestada na pluralidade das linguagens sociais – sejam elas expressas em diferentes discursos, como o discurso familiar, político, acadêmico, jornalístico, literário ou publicitário Scorsolini (2014).

Ademais, o dialogismo se materializa também por meio da relação entre alteridade e enunciação. Para Bakhtin (2010, p. 114-115), “o eu-para-mim, o outro-para-mim, e o eu-para-o-outro”³ constituem as bases da interação social. De maneira geral, o 'Eu-para-mim' refere-se à forma como um sujeito se percebe e se constrói internamente. 'O outro-para-mim' diz respeito à maneira como o sujeito compreende e interpreta o outro em suas interações sociais. Já 'eu-para-o-outro' envolve a forma como o sujeito se projeta no discurso e é percebido pelos outros. Tais dimensões são fundamentais para a constituição do enunciado, pois todo discurso é formulado levando em consideração o interlocutor e suas possíveis respostas, tornando-se, assim, essencialmente dialógico. Dessa forma, o sentido de um enunciado nunca é estático, mas sempre dinâmico, pois depende da recepção e da interpretação do outro.

Diante de tais manifestações, compreender o dialogismo bakhtiniano implica reconhecer que todo discurso é, predominantemente, um espaço de interação, disputa e ressignificação constante, o que reforça sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Como Bakhtin (2016, p. 118) afirma, “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social”. Isso evidencia que a produção textual deve ser concebida para além de um exercício técnico, considerando-o como prática discursiva inserida em contextos reais de comunicação e de interação social.

2.3 A Produção Textual Dialógica

³ Os conceitos 'eu-para-mim', 'o outro-para-mim' e 'eu-para-o-outro' fazem parte da concepção bakhtiniana de alteridade e de construção do sentido no discurso.

A produção textual, quando analisada sob a perspectiva do dialogismo, é compreendida como uma prática essencialmente interativa. Diante de tal visão, o caráter responsivo e dinâmico da linguagem se materializa em práticas sociais reais, influenciando diretamente as interações discursivas. Isso significa que a comunicação nunca ocorre de maneira isolada, pois todo enunciado é constituído na relação com o outro e exige uma postura ativa do sujeito na construção do sentido.

Nesse sentido, para Bakhtin (2016), a aquisição da língua materna e o domínio das práticas discursivas não ocorrem por meio de dicionários ou gramáticas, mas por meio de enunciados concretos presentes na comunicação viva com as pessoas que nos cercam. Dessa forma, os enunciados da produção textual devem ser pensados como instrumentos que conectam os estudantes às práticas discursivas e aos contextos sociais nos quais estão inseridos.

Portanto, a relação entre produção textual e práticas sociais está diretamente ligada ao conceito de dialogismo. A teoria bakhtiniana da responsividade, ao adentrar o conceito de enunciados, enfatiza que todo enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa futuras respostas, inserindo o sujeito em um fluxo discursivo contínuo. Essa perspectiva ressoa com a concepção de Orlando (2013, p. 192), ao entender que os sujeitos se constroem em um “jogo dúplice de encaixes sociais”, onde as interações situadas e as práticas socioculturais moldam sua participação na comunicação.

Desse modo, entende-se que todo discurso pode ser construído a partir do diálogo com outros discursos, expressando diferentes vozes, o que, se alinha diretamente à perspectiva definida por Geraldi, em seu livro “A aula como acontecimento”, em que diz: “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (Geraldi, 2015, p. 96).

Esse entendimento permite que os enunciados propostos em materiais didáticos, como o Livro Didático de Português (LDP), sejam avaliados quanto à sua capacidade de promover reflexões críticas e contextualizadas, considerando as práticas sociais dos estudantes e a responsividade dos textos às demandas comunicativas, não se restringindo apenas, por exemplo, à preparação para os vestibulares, mas também preparando-os para atuação na sociedade.

Sendo assim, o conceito de *design* em uso, proposto por Rabardel (2003), reforça a ideia de que o professor, enquanto mediador da construção dos saberes, pode e deve adaptar as propostas pedagógicas do LDP para que se alinhem melhor às necessidades de sua turma e

ao contexto de ensino. Essa adaptação permite que o material didático seja ressignificado e transformado em um instrumento pedagógico mais eficiente. Dessa forma, o docente assume um papel ativo ao integrar os comandos da produção textual às demandas reais dos estudantes, garantindo que a aprendizagem esteja conectada às práticas sociais vivenciadas por eles, tornando o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente dialógico.

3 ANÁLISE DO *CORPUS*

3.1 Contextualização

O livro didático selecionado para a análise pertence à área de Linguagens e integra a coleção *Se Liga nas Linguagens – Português*, de Ormundo e Siniscalchi (2020), publicada pela Editora Moderna e aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021. Essa coleção foi elaborada para o ensino médio, no contexto da proposta do Novo Ensino Médio, estando em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem predominância de circulação nas escolas públicas brasileiras.

Neste estudo, o foco recai sobre as propostas e comandos relacionados ao eixo de produção textual. A obra analisada está organizada em dois eixos principais: "Literatura" e "Análise Linguística/Semiótica". As atividades de produção de texto presentes no livro didático são denominadas "Desafio de linguagem" e, geralmente, aparecem ao final de cada seção como uma forma de consolidar os conhecimentos abordados. Para este trabalho, foram selecionados cinco desses "Desafios de linguagem", que apresentam propostas de produção textual.

3.2 Análise da Proposta 1 – Produção de Relatório

Figura 1 – Proposta de produção de relatório



Desafio de linguagem

Produção de relatório

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Nesta atividade, você produzirá uma paráfrase do texto de Grace Passô, considerando que seria introduzida em um relatório de pesquisa sobre o teatro brasileiro. Siga o roteiro:

- Inicie com o período “O pequeno alcance do teatro no Brasil vem sendo discutido por muitos especialistas”. Você pode optar por uma reformulação dele.
- No segundo período, indique que você introduzirá o pensamento de Grace Passô. Use fórmulas como “De acordo com”, “Segundo”, “Conforme” etc. e não deixe de informar a especialidade dela antes do nome.
- Complete o período com as informações da especialista sobre a leitura de textos teatrais.
- Indique que continuará apresentando o pensamento da mesma especialista e inclua a explicação sobre a baixa frequência ao teatro. Cite, obrigatoriamente, uma parte do texto de Grace, articulando-o ao seu discurso.
- Inclua a referência bibliográfica, citando, entre parênteses, o sobrenome do autor ou organizador do livro de que foi retirada a citação, seguida pelo ano. Veja o modelo: (ABREU, 2010).
- Releia o texto para verificar se não há falhas na ortografia, na concordância, na segmentação etc. Aproveite para identificar trechos que precisam ser reescritos para ficar mais claros ou se relacionar melhor com os anteriores.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 280)

O “Desafio de linguagem” proposto no capítulo 29, como expõe a figura 1, propõe a produção do gênero textual relatório de pesquisa a partir da paráfrase do ensaio de Grace Passô sobre o teatro no Brasil. Antes da proposta de escrita, neste capítulo, há uma seção de análise linguística, que conduz o estudante à reflexão sobre a estrutura do texto original, abordando elementos como argumentação, uso de adjuntos adnominais e marcas de certeza. Esse percurso evidencia uma tentativa de articular a leitura crítica do texto-fonte com a escrita, incentivando os estudantes a compreenderem os aspectos discursivos antes de produzir seu próprio. O desafio reforça a importância do planejamento textual, ao fornecer um roteiro detalhado, orientando o estudante a construir sua paráfrase seguindo um encadeamento lógico. Além disso, a obrigatoriedade de citar diretamente um trecho do texto original e referenciá-lo conforme as normas acadêmicas sugere uma introdução às práticas de escrita científica. Contudo, essa estrutura pré-definida aproxima-se de modelos prontos frequentemente utilizados pelos estudantes em vestibulares, por exemplo, nos quais os alunos precisam seguir esquemas rígidos ou apenas “decorar” modelos prontos para a execução da produção textual. Esse formato limita a autonomia e autoria do estudante, dificultando sua inserção ativa no discurso e reduzindo o potencial crítico da atividade, reforçando a concepção propedêutica de ensino-aprendizagem.

Tal formato é abordado por Dolz e Schneuwly (1995 apud Santos 2007), em *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*, no capítulo 1, em que a autora discute as

concepções de produção escrita presentes no ensino escolar, no qual apontam que a escola criou uma espécie de "gênero escolar", um tipo de texto cuja principal função é avaliar mecanicamente as habilidades de escrita dos estudantes, sem necessariamente considerar a função social e comunicativa do texto. Dessa forma, o desenvolvimento da escrita torna-se, muitas vezes, um exercício de repetição, no qual os discentes são treinados para reproduzir modelos, visto apenas, como diz Santos (2007, p. 15), como “um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos)” sem a oportunidade de participar ativamente de práticas discursivas.

Como resultado, a escrita escolar se distancia das práticas de produção textual que acontecem fora da escola, tornando-se um exercício formal e desvinculado da realidade dos estudantes. Como destaca Schneuwly (1997 apud Santos 2007), os textos escolares frequentemente perdem sua função comunicativa original, sendo reduzidos a exercícios de conformidade com uma estrutura normativa que não reflete as dinâmicas da linguagem em contextos mais amplos. Isso demonstra que, ao invés de fomentar a capacidade crítica e autoral do aluno, o modelo proposto acaba por reforçar uma visão estanque e limitada do processo de produção textual.

Nesse sentido, do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano, os comandos se alinham apenas parcialmente à abordagem dialógica, considerando a concepção de que todo enunciado é responsivo e interage com discursos anteriores (Bakhtin, 2006). A atividade exige que o estudante se posicione em relação ao texto de Passô, retomando suas ideias e reformulando-as em um novo contexto discursivo. Esse processo evidencia o que Bakhtin (2003b, p. 348) descreve como a natureza essencialmente interativa e responsiva da linguagem: "A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc."

Todavia, a estruturação da atividade restringe a construção efetiva da autoria, uma vez que há um roteiro fixo que determina a organização do texto. Embora essa estrutura garanta clareza e progressão textual, restringe a capacidade do estudante de desenvolver um olhar crítico para a atuação do discente no contexto social. Além disso, ao solicitar uma paráfrase do texto original, a atividade não incentiva plenamente a ressignificação do discurso, essencial para que a escrita se torne um espaço de apropriação ativa das vozes. Bakhtin (2006) destaca, justamente, que o sentido de um enunciado não é fixo ou neutro, mas depende do contexto e das interações em que é produzido.

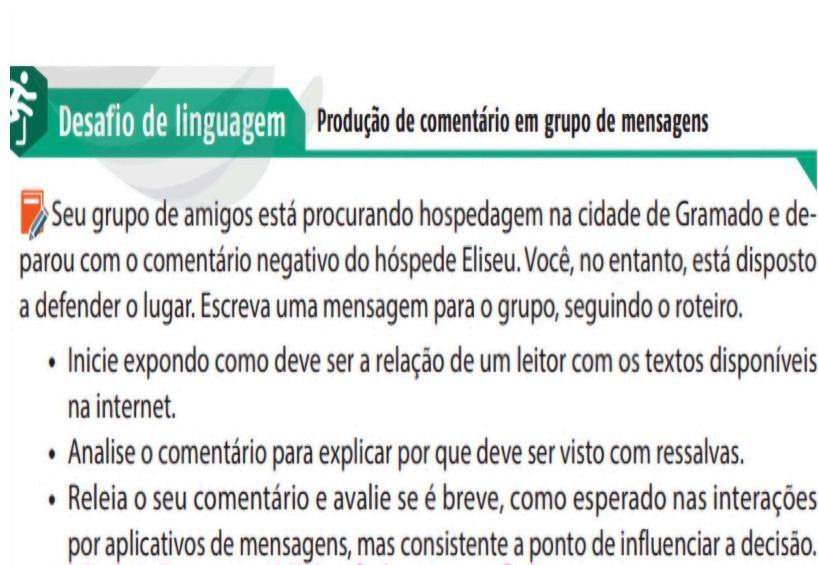
Outro aspecto importante é a questão temática do texto — o teatro — poderia ser explorada de forma mais ampla dentro da proposta. A discussão sobre a dramaturgia

contemporânea brasileira e sua recepção pelo público poderia fomentar reflexões sobre o papel do teatro como forma de expressão social e política. Ademais, Grace Passô, enquanto dramaturga e mulher negra representante de uma abordagem teatral plural e revolucionária, poderia ser melhor destacada na proposta, incentivando os alunos a refletirem sobre a importância de vozes diversas na produção artística brasileira. A limitação da atividade a uma simples paráfrase impede que os estudantes analisem criticamente as questões socioculturais levantadas no texto, o que limita o caráter dialógico da proposta.

Tendo em vista o exposto, o docente, nesse caso, poderia atuar como mediador para ressignificar a proposta, tornando-a mais alinhada à abordagem dialógica da linguagem, com base no conceito de *design* em uso (Rabardel, 2003), em que o autor ressalta que a ressignificação dos instrumentos pedagógicos ocorre no uso, permitindo que o professor adapte as atividades às necessidades dos estudantes e ao contexto da sociedade. Uma possibilidade seria permitir maior flexibilidade no roteiro, apresentando comando para que os estudantes façam a introdução do relatório com base em diferentes abordagens. Além disso, poderia-se também estimular a autoria, ao incluir uma etapa de problematização do tema antes, permitindo que os estudantes expressem seus argumentos sobre a relação entre teatro e sociedade. Tais ressignificações poderiam fortalecer a conexão entre a atividade e o princípio dialógico da linguagem, alinhado às práticas sociais da escrita, explorando e ampliando as possibilidades que o gênero relatório oferece.

3.3 Análise da Proposta 2 – Produção de Comentário em Grupo de Mensagens

Figura 2 - Proposta de produção de Comentário em Grupo de Mensagens



Desafio de linguagem Produção de comentário em grupo de mensagens

Seu grupo de amigos está procurando hospedagem na cidade de Gramado e deparou com o comentário negativo do hóspede Eliseu. Você, no entanto, está disposto a defender o lugar. Escreva uma mensagem para o grupo, seguindo o roteiro.

- Inicie expondo como deve ser a relação de um leitor com os textos disponíveis na internet.
- Analise o comentário para explicar por que deve ser visto com ressalvas.
- Releia o seu comentário e avalie se é breve, como esperado nas interações por aplicativos de mensagens, mas consistente a ponto de influenciar a decisão.

Como se observa na figura 2, a atividade propõe que o estudante produza um comentário argumentativo em um grupo de mensagens, no qual deve rebater uma crítica negativa sobre uma hospedagem em Gramado. Para isso, há um roteiro orientador que direciona a escrita, sugerindo que o aluno inicie com uma reflexão sobre a relação dos leitores com textos na internet, analise criticamente o comentário negativo e, por fim, elabore um argumento convincente e conciso. Essa abordagem, mobiliza um gênero digital e reconhece a influência das redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas nas práticas discursivas contemporâneas.

Do ponto de vista dialógico, a proposta mobiliza o conceito de responsividade de Bakhtin (2006), pois coloca o estudante em uma situação em que precisa responder a um enunciado anterior e se posicionar discursivamente. Como destaca Bakhtin (1997, p. 301-302), a aquisição da língua materna e o domínio das práticas discursivas não ocorrem por meio de dicionários ou gramáticas, mas por enunciados concretos presentes na comunicação viva com as pessoas ao nosso redor. Dessa forma, a construção do discurso sempre envolve um processo de interação social, no qual o sujeito se apropria das palavras do outro e as reinsere em novos contextos. Assim, a atividade propõe um exercício que, em tese, se aproxima das práticas discursivas digitais, incentivando os alunos a adotarem uma postura ativa na construção de argumentos persuasivos.

Contudo, apesar da proposta se destacar por trazer um gênero digital, ao simular uma interação em um aplicativo de mensagens sem uma interlocução real, a atividade se restringe a um exercício escolar isolado, apresentando um cenário artificial. Nesse sentido, pode-se considerar que os comandos aproximam-se apenas parcialmente da abordagem dialógica, pois, embora envolva um contexto de resposta argumentativa, a interação simulada com amigos sobre uma hospedagem específica não parte de uma necessidade autêntica dos estudantes, nem de uma demanda concreta da comunidade escolar, o que compromete o caráter dialógico.

Bakhtin (2006) enfatiza que todo enunciado se insere em uma cadeia discursiva viva, sendo produzido em resposta a enunciados anteriores e antecipando novas réplicas. Entretanto, ao propor um comentário em uma situação comunicativa artificial, a atividade compromete esse aspecto responsivo. Essa questão dialoga com a reflexão de Santos (2007) sobre a escrita escolar, frequentemente reduzida a um exercício formal e desvinculada das

práticas discursivas reais dos estudantes. Como consequência, a produção textual pode se tornar mecânica, comprometendo o potencial crítico e a apropriação da escrita como instrumento de interação social.

Tendo em vista as limitações apontadas, para tornar a proposta mais alinhada a abordagem dialógica, a atividade poderia ser ressignificada para envolver uma demanda real da comunidade escolar. Uma possibilidade seria incentivar os alunos a interagirem de fato em um ambiente digital, como um fórum escolar, um grupo de discussão acadêmica ou um espaço de debates sobre notícias da sua própria comunidade. Isso permitiria que os estudantes se engajassem em um diálogo autêntico, com um público real e argumentos legítimos, aproximando a atividade das práticas discursivas efetivas da internet. Outra alternativa seria conectar a atividade a um problema ou situação discutida na escola, como uma avaliação de eventos estudantis, debates sobre infraestrutura escolar ou projetos sociais, estimulando uma produção textual mais significativa e engajada.

Ademais, a proposta poderia incluir uma análise prévia de comentários reais da internet, levando os estudantes a identificarem padrões argumentativos, estratégias persuasivas e possíveis vieses discursivos antes de elaborarem seus próprios textos. Isso contribuiria para um ensino mais crítico da argumentação digital, promovendo a consciência sobre os desafios da comunicação online e incentivando práticas discursivas mais responsáveis.

Portanto, embora a proposta de produção de comentário em um ambiente digital apresente um alinhamento inicial com a abordagem dialógica, seu potencial é reduzido pela artificialidade do contexto e pela falta de conexão com demandas reais da comunidade escolar. A ressignificação da atividade, aproximando-a de situações discursivas reais, permitiria que os estudantes vivenciassem interações reais na internet, desenvolvendo a argumentação persuasiva e uma visão crítica dos discursos digitais.

3.4 Análise da Proposta 3 - Produção de Análise Literária

Figura 3 – Proposta de produção de análise literária



Desafio de linguagem

Produção de breve análise literária

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Não é fácil escrever uma análise de um texto literário, mas você vai tentar fazer uma sobre o poema “Ferro”. O resultado deve estar expresso em um parágrafo apenas, constituído por cinco períodos, conforme o roteiro a seguir.

- Inicie identificando o texto que será analisado e seu tema.
- Explique o efeito que o eu lírico busca produzir no leitor. Para isso, use um verbo que expresse, com precisão, a ação do eu lírico.
- Identifique e explique o principal recurso expressivo do poema: a exploração da palavra *ferro*.
- Explique como o poema remete a momentos históricos distintos e o sentido que *ferro* cria em cada um deles.
- Mencione o paralelismo entre esses dois tempos e seu efeito.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 191)

A terceira proposta analisada corresponde à produção de um parágrafo analítico sobre o poema “Ferro”, de Luiz Silva (Cuti), no qual os estudantes devem interpretar e articular os sentidos construídos no texto poético. O comando da atividade orienta a escrita a partir de um roteiro pré definido, que determina o número de períodos e os aspectos a serem abordados: identificação do poema e seu tema, efeito produzido pelo eu lírico, explicação do principal recurso expressivo utilizado (a polissemia da palavra “ferro”), sua relação com diferentes momentos históricos e o efeito do paralelismo na construção de sentidos.

A proposta está inserida no capítulo 19 do LDP, que discute a polissemia, sentido criativo e figuras de linguagem. Antes do desafio de linguagem, há uma seção de interpretação com perguntas que direcionam a análise dos significados de “ferro” no poema, bem como sua relação com a ideologia do branqueamento e a experiência histórica da população negra no Brasil. Dessa forma, a atividade de produção textual se insere em um contexto de leitura prévia e reflexão, permitindo que os estudantes mobilizem os conhecimentos construídos para formular sua análise.

Do ponto de vista dialógico, a proposta apresenta um nível parcial de alinhamento à abordagem bakhtiniana da linguagem. Como Bakhtin (2006) ressalta, todo enunciado se constrói em resposta a discursos anteriores e antecipa novas réplicas, situando-se em um fluxo contínuo de interações sociais. O poema “Ferro” já é, por si só, um enunciado responsivo, que dialoga com diferentes discursos históricos sobre a violência racial e a opressão. O comando da atividade exige que os alunos interpretem esse diálogo e organizem suas ideias em um texto coeso e analítico. No entanto, a estrutura rígida imposta pela proposta — ao determinar a quantidade de períodos e os aspectos específicos a serem abordados — pode limitar a

autoria e a capacidade crítica do estudante, reduzindo a atividade a um exercício de repetição de respostas previamente estabelecidas na seção de interpretação.

Ademais, a abordagem da análise literária poderia ser mais explorada para fomentar a reflexão crítica dos alunos sobre a função social da poesia. Como destaca Bakhtin (2003, p. 348), "a vida é dialógica por natureza", e a leitura de textos literários deve permitir que os estudantes se insiram ativamente nesse diálogo, construindo relações com sua própria vivência e percepção de mundo.

Por se tratar de uma análise literária do poema, é possível considerar o paradigma social-identitário estabelecido por Cosson (2020). Esse paradigma afirma que o processo de ensino-aprendizagem de literatura deve preocupar-se, principalmente, com a formação do cidadão, engajado com os aspectos sociais, políticos e democráticos que o circundam, pois, dessa forma, a literatura torna-se um meio para que os alunos questionem a realidade e se posicionem diante das questões sociais que os cercam. Portanto, seguindo o que diz o autor, o texto literário deve permitir que os alunos desenvolvam sua subjetividade e participem ativamente da construção de sentidos, em vez de apenas reproduzirem interpretações cristalizadas. Todavia, a proposta tende a restringir essa interação, pois orienta a análise de maneira objetiva e técnica, sem incentivar conexões mais amplas entre o poema e a realidade social dos estudantes.

A limitação da abordagem fica ainda mais evidente ao compararmos essa proposta com o que Santos (2007) discute sobre o ensino da escrita na escola. Como observado na análise das propostas anteriores, é possível relacionar ao que a autora critica, que é justamente o modelo de ensino que reduz a produção textual a exercícios mecânicos de análise, distanciando-se das práticas discursivas reais. A estrutura predefinida da atividade pode ir na contramão desse princípio, limitando a possibilidade de os estudantes explorarem outras dimensões do poema, como sua relação com experiências pessoais ou com outras manifestações artísticas e culturais.

Nesse sentido, do ponto de vista da ressignificação da proposta pelo professor, algumas adaptações poderiam ampliar sua abordagem dialógica. Em primeiro lugar, o docente poderia propor diferentes formatos de análise além do parágrafo estruturado, como um comentário crítico mais livre, um pequeno ensaio ou até uma resenha reflexiva. Isso permitiria que os estudantes expressassem sua interpretação do poema de maneira mais autêntica, sem ficarem presos a um modelo rígido de resposta. Outra possibilidade seria incentivar a comparação entre “Ferro” e outros textos poéticos ou musicais que abordem temáticas

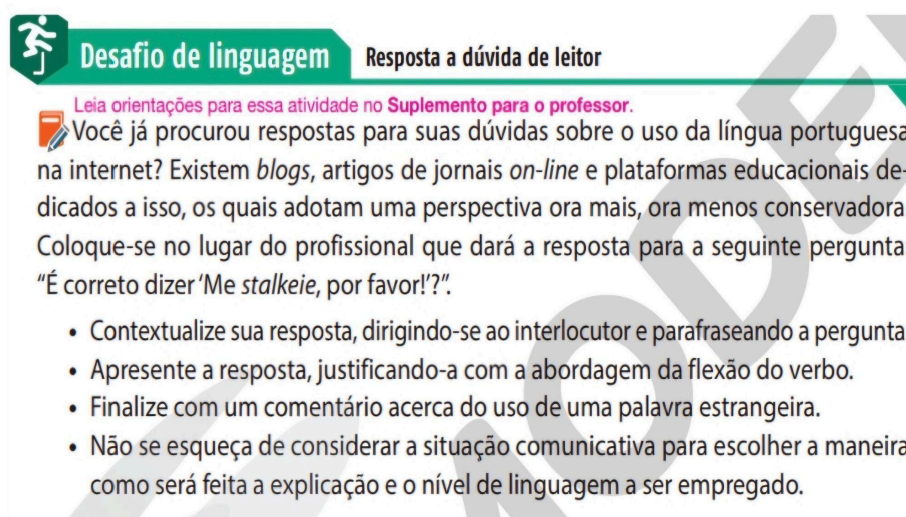
semelhantes, promovendo um diálogo intertextual que ampliaria o horizonte interpretativo dos alunos, discutindo melhor a temática do poema, conseqüentemente, potencializando reflexões.

A proposta poderia ser complementada ainda por um debate sobre o impacto da literatura na construção de identidades e na problematização de questões sociais. Como Bakhtin (2006) enfatiza, a palavra nunca é neutra — ela sempre carrega valores e ideologias, sendo um espaço de embates e disputas de sentidos. Permitir que os estudantes expressem suas percepções sobre o poema e sua relevância na atualidade contribuiria para uma abordagem mais dialógica e significativa da análise literária.

Assim, embora a proposta possua elementos positivos, como a articulação entre leitura e escrita e o estímulo à interpretação crítica, sua estrutura predefinida pode restringir a participação ativa dos estudantes no processo de construção de sentidos. A ressignificação da atividade pelo professor, permitiria ampliar sua abordagem dialógica, tornando a análise literária um espaço de interação, reflexão e apropriação crítica da linguagem.

3.5 Análise da Proposta 4 – Produção de Resposta à Dúvida do Leitor

Figura 4 - Proposta de produção de resposta à dúvida do leitor



Desafio de linguagem Resposta a dúvida de leitor

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você já procurou respostas para suas dúvidas sobre o uso da língua portuguesa na internet? Existem *blogs*, artigos de jornais *on-line* e plataformas educacionais dedicados a isso, os quais adotam uma perspectiva ora mais, ora menos conservadora. Coloque-se no lugar do profissional que dará a resposta para a seguinte pergunta: "É correto dizer 'Me *stalkeie*, por favor!'?"

- Contextualize sua resposta, dirigindo-se ao interlocutor e parafraseando a pergunta.
- Apresente a resposta, justificando-a com a abordagem da flexão do verbo.
- Finalize com um comentário acerca do uso de uma palavra estrangeira.
- Não se esqueça de considerar a situação comunicativa para escolher a maneira como será feita a explicação e o nível de linguagem a ser empregado.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 235)

A proposta insere-se no capítulo 24, que aborda o uso e a flexão verbal no português. O comando de produção sugere que os estudantes assumam o papel de um profissional da

área da linguagem para responder à dúvida de um leitor sobre a “correção” da frase "Me stalkeie, por favor!". O enunciado orienta os discentes a contextualizarem a resposta, explicarem a flexão do verbo “stalkear” e finalizarem com uma reflexão sobre o uso de palavras estrangeiras no português.

Dessa forma, a atividade propõe a produção de um texto predominantemente expositivo-argumentativo, caracterizado pelo predomínio da sequência explicativa, associada à sequência argumentativa. O gênero mobilizado na proposta é a resposta à dúvida linguística, comumente encontrada em colunas de revistas e sites especializados em língua portuguesa. Esse aspecto confere à proposta um alinhamento parcial com a abordagem dialógica, uma vez que simula uma interação discursiva na qual o estudante responde a um enunciado prévio, dialogando com a dúvida do leitor. Como destaca Bakhtin (2006), todo enunciado é produzido em resposta a outros discursos⁴, inserindo-se em um fluxo contínuo de interações sociais. Entretanto, a atividade poderia ser aprimorada para tornar essa interação mais autêntica, incentivando os alunos a formularem respostas para dúvidas reais de sua comunidade escolar ou de suas próprias experiências com a língua.

Outro aspecto que merece atenção é a forma como o comando direciona a abordagem do conteúdo gramatical. A atividade exige que os alunos expliquem a flexão do verbo stalkear, mas não propõe uma reflexão sobre a variação linguística e a incorporação de estrangeirismos na língua portuguesa. Esse ponto poderia ser mais bem explorado, considerando que o próprio verbo analisado exemplifica o fenômeno da hibridização linguística, em que palavras de outros idiomas são adaptadas ao português e passam a ser conjugadas de acordo com seus padrões morfológicos. Assim, o estudo do verbo “stalkear” poderia ser ampliado para incluir uma discussão sobre como e por que determinados termos estrangeiros são assimilados pela língua, estimulando uma visão mais crítica sobre os processos de mudança linguística.

Outrossim, a estrutura do comando segue um padrão semelhante ao observado em outras propostas já aqui analisadas, com um roteiro fechado que limita as escolhas discursivas dos estudantes. Embora essa organização garanta clareza na execução da atividade, restringe a autonomia na construção do texto. Essa limitação está em consonância com as discussões feitas por Santos (2007) acerca do modelo tradicional de ensino da escrita, que muitas vezes se baseia na reprodução de esquemas fixos sem considerar plenamente a função social dos

⁴ A noção de responsividade em Bakhtin não se limita às interações comunicativas imediatas do dia a dia, mas compreende um fenômeno mais amplo, no qual todo enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa réplicas futuras, inserindo-se em uma cadeia discursiva contínua.

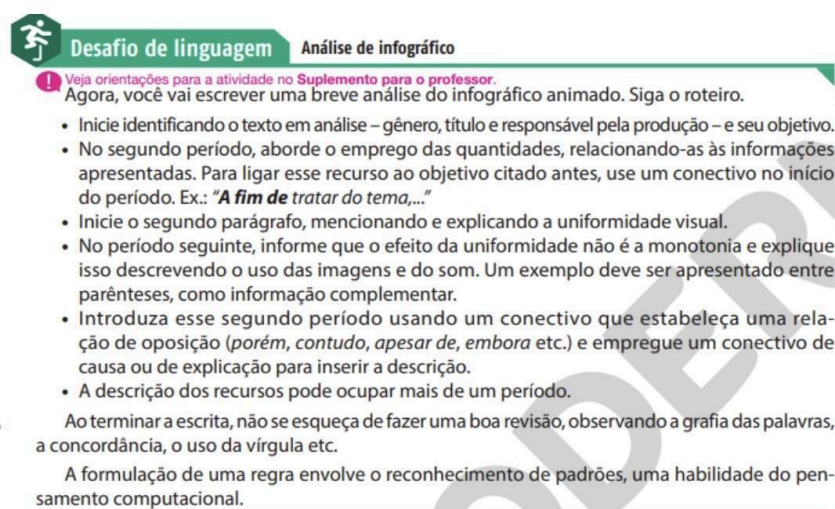
textos. No contexto dialógico, seria interessante permitir que os alunos explorassem diferentes formas de resposta à dúvida do leitor, variando o grau de formalidade e adequando-se a diferentes interlocutores, como um *blog* descontraído ou uma coluna de jornal escolar.

Portanto, para ressignificar a proposta e aproximá-la de uma abordagem mais dialógica, algumas adaptações poderiam ser feitas. Uma alternativa seria solicitar que os estudantes formulassem perguntas sobre dúvidas linguísticas que realmente possuem e trocassem respostas entre si, criando um ambiente interativo em que a comunicação ocorra de forma mais genuína. Outra possibilidade seria incentivar a produção de respostas para diferentes plataformas e públicos, explorando como a linguagem se adapta conforme o suporte e a intenção comunicativa. Essas mudanças tornariam a atividade mais significativa, promovendo um ensino da escrita baseado na interação e na construção conjunta do conhecimento.

Com essas ressignificações, a proposta poderia ser mais coerente com uma abordagem dialógica da linguagem, garantindo que os estudantes compreendam a flexão verbal de um estrangeirismo, além de refletir sobre os processos sociais e históricos que moldam a língua. Assim, a proposta de produção textual, nesse caso, se tornaria um espaço muito mais real de interação, permitindo que os alunos exercitassem sua competência gramatical, mas também sua capacidade de análise crítica e adaptação discursiva a diferentes contextos comunicativos.

3.6 Análise da Proposta 5 – Produção de Análise de Infográfico

Figura 5 - Proposta de análise de infográfico



Desafio de linguagem Análise de infográfico

! Veja orientações para a atividade no **Suplemento para o professor**.

Agora, você vai escrever uma breve análise do infográfico animado. Siga o roteiro.

- Inicie identificando o texto em análise – gênero, título e responsável pela produção – e seu objetivo.
- No segundo período, aborde o emprego das quantidades, relacionando-as às informações apresentadas. Para ligar esse recurso ao objetivo citado antes, use um conectivo no início do período. Ex.: “**A fim de** tratar do tema...”
- Inicie o segundo parágrafo, mencionando e explicando a uniformidade visual.
- No período seguinte, informe que o efeito da uniformidade não é a monotonia e explique isso descrevendo o uso das imagens e do som. Um exemplo deve ser apresentado entre parênteses, como informação complementar.
- Introduza esse segundo período usando um conectivo que estabeleça uma relação de oposição (*porém, contudo, apesar de, embora* etc.) e empregue um conectivo de causa ou de explicação para inserir a descrição.
- A descrição dos recursos pode ocupar mais de um período.

Ao terminar a escrita, não se esqueça de fazer uma boa revisão, observando a grafia das palavras, a concordância, o uso da vírgula etc.

A formulação de uma regra envolve o reconhecimento de padrões, uma habilidade do pensamento computacional.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p.215)

O capítulo 22 aborda os conteúdos de numeral e artigo, apresentando, previamente, uma atividade de interpretação sobre um infográfico produzido pela *A World Wide Fund for Nature* (Fundo Mundial para a Natureza), “ONG internacional que atua na conservação, investigação e recuperação do meio ambiente”. A proposta busca integrar análise e produção textual, incentivando a reflexão sobre os elementos discursivos do gênero trabalhado. Essa abordagem, ao relacionar um gênero multimodal a um estudo linguístico, apresenta um potencial interessante para o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes, uma vez que os infográficos fazem parte de seu repertório cotidiano, sendo amplamente utilizados em materiais educativos, campanhas publicitárias e redes sociais. Todavia, a proposta poderia explorar de maneira mais aprofundada a dimensão discursiva do infográfico, ampliando a reflexão sobre seus usos sociais e suas estratégias de construção de sentido.

Do ponto de vista da abordagem dialógica bakhtiniana, a proposta apresenta avanços ao exigir que os estudantes analisem os efeitos de sentido produzidos pelo infográfico e suas escolhas verbo-visuais. Como afirma Bakhtin (2004, p. 23), “os gêneros precisam ser vistos e analisados levando-se em conta suas condições de produção, indispensáveis numa análise dos gêneros com foco no aspecto discursivo”. Todavia, ao estruturar a atividade com um roteiro pré-estabelecido e etapas sequenciais bem delimitadas, o comando restringe a autonomia dos estudantes, limitando sua capacidade de explorar diferentes perspectivas e aprofundar melhor sua análise. Essa estrutura, apesar de fornecer um suporte inicial importante, reforça um modelo de ensino baseado na reprodução de esquemas prontos, em vez de incentivar a construção de um olhar mais crítico e autoral sobre o gênero.

Tal questão está diretamente relacionada a reflexões feitas nas análises anteriores deste trabalho. O ensino da escrita, ao seguir padrões rígidos e pré-formatados, pode se afastar da abordagem dialógica de Bakhtin (2006), pois “todo enunciado é produzido em resposta a outros discursos, inserindo-se em um fluxo contínuo de interações sociais”. Como observado, por exemplo, na proposta de análise literária e no comando de produção de relatório, há uma recorrência na imposição de um modelo único de escrita, ideia amplamente discutida por Santos (2007) que diz que tal modelo limita a possibilidade de exploração discursiva pelos discentes.

No caso da análise do infográfico, essa limitação pode se tornar ainda mais evidente, pois o texto verbo-visual exige uma abordagem interpretativa mais flexível, que considere não apenas os elementos linguísticos, mas também sua composição gráfica, a hierarquia da informação e as estratégias de persuasão empregadas. A própria reflexão sobre os aspectos

discursivos do infográfico – sua circulação, seus interlocutores e a intencionalidade do produtor – poderia ser ampliada para uma abordagem mais aberta, na qual os estudantes tivessem mais liberdade para escolher o foco de sua análise.

Ademais, questiona-se até que ponto a proposta considera aspectos discursivos essenciais para o trabalho com gêneros textuais, pois, o trabalho com gêneros textuais discursivos em sala de aula pressupõe, entre outras coisas, a abordagem da situação de comunicação, dos seus participantes, dos objetivos do texto, do viés ideológico que se pode perceber nele e das linguagens mobilizadas para sua construção de sentido. Entretanto, a proposta do LDP não explicita esses aspectos, concentrando-se mais na estruturação do texto do que no aprofundamento da análise discursiva. Essa limitação compromete a efetivação de um ensino dialógico da escrita, uma vez que restringe a participação ativa dos estudantes na construção dos sentidos do infográfico. Ao se concentrar na organização textual, a atividade reduz a análise do infográfico a um exercício técnico de identificação de elementos estruturais, em vez de incentivar uma leitura crítica sobre o uso desse gênero na sociedade e suas implicações discursivas.

Diante dessas questões, a proposta poderia ser ressignificada para tornar-se mais significativa e próxima da realidade dos estudantes. Uma alternativa seria permitir que escolhessem diferentes infográficos para análise, considerando temáticas relevantes ao seu contexto social, como sustentabilidade, consumo consciente, desmatamento ou desigualdade social. Essa abordagem reforçaria a ideia de que os textos não são neutros, mas carregam marcas ideológicas que precisam ser analisadas criticamente. Outra possibilidade seria promover a comparação entre distintos infográficos, incentivando a análise de como a estrutura textual, o uso de numerais e os recursos visuais variam de acordo com o propósito e o público-alvo. Além disso, poderia ser proposto um exercício no qual os alunos reformulassem um infográfico existente, alterando dados e estratégias visuais para compreenderem como as escolhas discursivas influenciam a interpretação do leitor. Essas estratégias ajudariam a consolidar o papel do infográfico para além de um suporte gráfico, considerando-o como um gênero discursivo com finalidades e efeitos diversos a depender do contexto.

Para fortalecer o caráter dialógico da proposta ainda mais, o professor poderia ainda atuar incentivando discussões sobre a confiabilidade dos dados apresentados nos infográficos e a forma como a informação pode ser manipulada por meio da disposição visual. Dessa forma, além de ampliar a reflexão sobre a materialidade do infográfico, a atividade se tornaria

um espaço de negociação e ressignificação de sentidos, alinhando-se ao conceito bakhtiniano de linguagem como um processo interativo e responsivo.

De maneira geral, com tais ressignificações, a proposta se tornaria mais dialógica e alinhada às práticas sociais, permitindo que os discentes exercessem maior autoria na construção de seus textos. Ademais, reforçaria a concepção bakhtiniana da linguagem como um processo vivo de interação, no qual os enunciados se constroem na relação com outros discursos e práticas sociais. Assim, os estudantes compreenderiam o infográfico para além de um objeto de estudo presente no LDP, considerando-o também como um instrumento discursivo que circula na sociedade, influenciando opiniões e construindo significados.

4 CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, foi possível observar como os comandos de produção textual presentes no Livro Didático de Português (LDP) *Se Liga nas Linguagens - Português* dialogam – ou não – com a abordagem dialógica da linguagem, conforme estabelecida por Bakhtin. A partir da investigação dos intitulados “Desafios de linguagem” presentes no LDP, constatou-se que, embora algumas iniciativas busquem incentivar a reflexão e a argumentação dos estudantes, há recorrentes limitações estruturais que restringem a autonomia na produção textual, favorecendo uma concepção escolarizada e mecanizada da escrita.

Percebeu-se que muitas das propostas seguem modelos rigidamente estruturados, conduzindo os estudantes a reproduzir esquemas fixos, como observado, por exemplo, nas atividades com propostas de relatório em que se incentivava a paráfrase, no roteiro fechado para análise literária e na produção de comentários sem envolver demandas da própria comunidade escolar. Evidenciou-se, portanto, que tal modelo se alinha ao que Dolz e Schneuwly (1995 apud Santos 2007) afirmam sobre a formação de "gêneros escolares", nos quais os textos produzidos pelos alunos tornam-se meros exercícios de conformidade, distantes das práticas sociais da escrita. Ademais, verificou-se que a relação entre teoria gramatical e produção de texto nem sempre é devidamente explorada, o que pode gerar uma desconexão entre o aprendizado da estrutura linguística e sua aplicação discursiva.

Outro ponto relevante foi a forma como os gêneros textuais foram abordados. Como discutido ao longo do trabalho, a teoria dialógica da linguagem baseados no viés bakhtiniano pressupõe que os textos sejam analisados em sua função social e comunicativa, levando em consideração aspectos como circulação, interlocutores e intencionalidade discursiva. No entanto, algumas atividades analisadas no LDP enfatizam a forma estrutural dos gêneros sem

aprofundar sua dimensão discursiva, o que compromete a compreensão do estudante sobre a inserção dos textos em esferas concretas de uso.

Tendo em vista essas observações, reafirma-se a importância de os professores ressignificarem as abordagens de produção textual no LDP levando em consideração as necessidades dos estudantes e o contexto comunicativo em que estão inseridos. O conceito de *design* em uso (Rabardel, 2003) surge como uma possibilidade para que os docentes atuem como mediadores, adaptando as propostas do LDP, considerando-o um verdadeiro instrumento potente para mediar práticas de escrita mais significativas, autorais e reais. Isso pode incluir a flexibilização dos comandos, a ampliação do repertório de gêneros trabalhados e a inclusão de discussões que envolvam as experiências e realidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. Estética da criação verbal. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: **Bakhtin, M.** Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 11-70.

Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

Bunzen, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

Cellard, A. Análise Documental. In: Poupard, J. *et al.* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

Cosson, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

Geraldi, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

Gusmão, D. C. F.; Honorato, T. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. *Revista História da Educação Online*, v. 23, e82622, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/82622>.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Orlando, V. A perspectiva dialógica em pesquisa de práticas de letramentos. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 190-204, 2013.

Piloneto, A.; Moessa Alves, T. Os comandos de produção textual no livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. *Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola*, v. 5, n. 5, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacao docente/article/view/8877>. Acesso em: 08 de janeiro de 2025.

Rabardel, P. Do artefato ao instrumento. *Interagindo com Computadores*, v. 15, p. 641–645, 2003.

Rabardel, P. *Os homens e as tecnologias: aproximam-se dos instrumentos cognitivos contemporâneos*. Paris: Armand Colin, 1995.

Rojo, R. O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher. In: *O livro didático em questão*. Boletim Salto para o Futuro/TV Escola, [ano de publicação, se disponível].

Santos, C. F.; Mendonça, M.; Cavalcanti, M. C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Scorsolini-Comin, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-265, jul./set. 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e da reflexão. Sou imensamente grato à minha família, que sempre me apoiou e incentivou a não desistir dos estudos, especialmente aos meus pais, cuja presença e apoio foram fundamentais nesta trajetória.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Siane Góis, pela paciência e dedicação na condução deste trabalho. A professora Siane esteve presente em diferentes momentos da minha graduação – como professora no primeiro período, como coordenadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, agora, como minha orientadora –, sendo uma referência de aprendizado e inspiração ao longo desta caminhada.

Agradeço também ao meu grupo de "Letraamigos" – Ana Luísa, Ana Lúcia, Gislana e Vitória Carla –, e a todos os outros colegas da graduação em Letras e de outros cursos que de alguma forma contribuíram positivamente para esta jornada, tornando a graduação mais leve, especialmente nos momentos mais desafiadores.

Por fim, manifesto minha gratidão a mim mesmo por não ter desistido. Esta jornada não foi fácil, permeada por desafios internos e externos, mas cada obstáculo superado reforça a importância desta conquista.