

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA E
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA**

**MARIA JOSE FERREIRA BRITO
TAMIRES BRITO DE LIMA**

**O ENSINO DA ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS DIGITAIS: UMA
PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO**

**Boa Vista/RR
2026**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA E
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA**

**MARIA JOSE FERREIRA BRITO
TAMIRES BRITO DE LIMA**

**O ENSINO DA ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS DIGITAIS: UMA
PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO**

Artigo científico apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tatiele Freitas

Boa Vista/RR
2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título do Trabalho: O ENSINO DA ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

Estudante(s): Maria Jose Ferreira Brito e Tamires Brito De Lima

Orientador(a): Prof.^a Dra. Tatiele Freitas

Banca Examinadora:

Presidente: Prof.^a Dra. Tatiele Freitas (Orientadora)

Membro 1: Prof.^a Dra. Andréa Silva Vieira

Membro 2: Prof.^a Msc. Pâmela Andrade Lima

Data da Defesa: ____ / ____ / ____

Resultado: [] Aprovado(a) [] Reprovado(a)

Assinaturas:

Prof.^a Dra. Tatiele Freitas (Orientadora)

Prof.^a Dra. Andréa Silva Vieira

Prof.^a Msc. Pâmela Andrade Lima

O ENSINO DA ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

**Maria Jose Ferreira Brito
Tamires Brito de Lima**

Resumo: Este artigo discute a adequação linguística no ensino de Língua Portuguesa, considerando as práticas de escrita presentes nos ambientes digitais. O objetivo é elaborar uma proposta pedagógica, organizada em quatro aulas, para estudantes do Ensino Médio. A pesquisa é bibliográfica e fundamenta-se em estudos sobre variação linguística, competência comunicativa, gêneros discursivos e multiletramentos. A proposta inclui atividades de análise, comparação, reescrita e produção de textos, com atenção às escolhas linguísticas realizadas em diferentes situações de comunicação. As discussões mostram que a linguagem digital pode ser trabalhada sem oposição à escrita formal, levando os estudantes a compreender que os usos da língua variam conforme o contexto, o interlocutor, o gênero e a finalidade. Conclui-se que o ensino da adequação linguística pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e para uma aprendizagem mais próxima das experiências dos estudantes.

Palavras-chave: Adequação linguística; Escrita digital; Ensino Médio; Competência comunicativa; Língua Portuguesa.

Resumen: Este artículo analiza la adecuación lingüística en la enseñanza de la lengua portuguesa, considerando las prácticas de escritura presentes en los entornos digitales. El objetivo es elaborar una propuesta pedagógica, organizada en cuatro clases, para estudiantes de enseñanza secundaria. La investigación es bibliográfica y se basa en estudios sobre variación lingüística, competencia comunicativa, géneros discursivos y multialfabetizaciones. La propuesta incluye actividades de análisis, comparación, reescritura y producción de textos, con atención a las elecciones lingüísticas realizadas en diferentes situaciones comunicativas. Las discusiones muestran que el lenguaje digital puede trabajarse sin oponerlo a la escritura formal, ayudando a los estudiantes a comprender que los usos de la lengua varían según el contexto, el interlocutor, el género y la finalidad. Se concluye que la enseñanza de la adecuación lingüística puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y a un aprendizaje más cercano a las experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: Adecuación lingüística; Escritura digital; Enseñanza secundaria; Competencia comunicativa; Lengua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Por fazer parte da vida social, a língua portuguesa muda ao longo do tempo, acompanhando as transformações culturais e tecnológicas e assumindo formas variadas conforme os grupos e as situações de uso. Bagno (2007), na obra *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*, explica que a variação faz parte das línguas naturais

e não constitui um desvio, o que permite compreender os usos linguísticos em relação às situações em que ocorrem.

Com o avanço da internet e a popularização das redes sociais, novas práticas de leitura e escrita passaram a fazer parte do cotidiano, principalmente entre os jovens, ampliando o contato com textos que reúnem características da fala e da escrita. Ao discutir a relação entre as duas modalidades, Marcuschi (2010), na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, explica que fala e escrita não formam uma oposição rígida, pois ambas integram as práticas sociais de linguagem; nos ambientes digitais, a aproximação pode ser observada no uso de abreviações, emojis, repetições de letras e marcas da oralidade, recursos empregados de acordo com os objetivos da comunicação, os interlocutores e as características de cada espaço.

A presença da escrita digital na vida dos jovens traz, para o ensino de Língua Portuguesa, o duplo desafio de ensinar os usos formais da língua sem classificar como erros todas as formas de expressão utilizadas nas redes sociais e ajudar os estudantes a compreender que as escolhas linguísticas dependem da situação de comunicação. Assim, a pesquisa procura responder ao questionamento de como desenvolver o ensino da adequação linguística em contextos digitais no Ensino Médio, por meio de uma proposta pedagógica, desenvolvida na forma de um percurso didático organizado em quatro aulas, com a finalidade de ampliar o repertório linguístico dos estudantes e favorecer o uso consciente da língua.

Pensando nisso, para mostrar o caminho entre a fundamentação teórica e a elaboração da proposta, a discussão começa pela concepção de linguagem como prática social, apoiada nas contribuições de Marcuschi (2008, 2010) e Travaglia (2009), e segue com as reflexões de Bagno (2006, 2007) sobre diversidade, variação e preconceito linguístico. Antunes (2007) e Possenti (1996), por sua vez, ajudam a relacionar a adequação linguística ao ensino de Língua Portuguesa. Depois, o foco passa para as práticas de leitura e escrita presentes nos ambientes digitais, retomando as contribuições de Marcuschi (2008, 2010) sobre as relações entre fala, escrita e práticas sociais de linguagem. Na parte metodológica, são informados o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados na elaboração da proposta, enquanto a sequência didática é descrita a partir do público-alvo, dos objetivos, das etapas, dos recursos e das formas de avaliação. Ao final, as considerações retomam o problema de pesquisa e as principais contribuições do estudo.

Espera-se, com esta proposta, aproximar o ensino de Língua Portuguesa das práticas de escrita presentes na vida dos jovens, sem criar uma oposição entre linguagem digital e escrita

formal, e espera-se que o percurso didático ofereça aos professores uma possibilidade de trabalhar a adequação linguística a partir de situações próximas da realidade dos estudantes.

2 ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Falar em adequação linguística exige reconhecer que a língua apresenta diferentes formas de uso, ligadas aos grupos sociais e às situações em que a comunicação ocorre, de modo que as escolhas linguísticas não devem ser avaliadas apenas como certas ou erradas, mas de acordo com os interlocutores, os objetivos e as condições de produção dos textos. Para discutir as relações entre diversidade linguística, adequação e ensino, a seção foi dividida em duas partes. A subseção 2.1 apresenta a língua como prática social e discute os conceitos de diversidade, variação e preconceito linguístico. Já a subseção 2.2 discute a adequação linguística e suas implicações para o ensino, com atenção ao papel da escola na ampliação do repertório dos estudantes. A organização dos temas mostra que o trabalho escolar com a adequação linguística depende da compreensão da diversidade dos usos da língua e das avaliações sociais feitas sobre eles.

2.1 Língua, sociedade e diversidade linguística

A relação entre linguagem e sociedade pode ser percebida na forma como os textos são produzidos e interpretados. Na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) explica que a produção de sentidos ocorre nas relações entre os sujeitos e nas situações sociais de comunicação, o que faz do texto uma construção social e histórica. Nas palavras do autor:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela "refrata" o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói (Marcuschi, 2008, p.72).

Marcuschi (2008) afirma que o texto não apenas reflete o mundo, mas o reorganiza e reconstrói, de forma que não se pode conceber a produção textual como uma simples cópia da realidade, uma vez sujeitos selecionam formas de dizer e constroem sentidos de acordo com a situação de interação. Se os sentidos são construídos em condições concretas de comunicação,

as escolhas realizadas no uso da língua também variam conforme os interlocutores, os objetivos do texto e os espaços em que ele será produzido e circulará.

Travaglia (2009), na obra *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, apresenta três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma ou processo de interação. Na terceira concepção, o uso da língua é compreendido como uma forma de agir sobre os interlocutores e produzir sentidos em situações concretas de comunicação:

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (Travaglia, 2009, p. 23)

As contribuições de Marcuschi e Travaglia se aproximam por mostrarem que os sentidos são construídos nas relações sociais, embora cada autor destaque um aspecto do processo: Marcuschi (2008) apresenta o texto como uma construção social e histórica que reorganiza a realidade, enquanto Travaglia (2009) entende o uso da língua como uma forma de agir sobre os interlocutores em situações concretas de comunicação. Como os interlocutores, os objetivos e as situações de comunicação variam, os usos da língua também assumem formas diferentes, o que ajuda a compreender a diversidade de formas de expressão presentes na sociedade.

Por sua vez, Bagno (2007) explica que a diversidade linguística faz parte das línguas naturais e se manifesta nas diferentes formas de uso relacionadas às experiências históricas, sociais e culturais dos grupos de falantes. No Brasil, a diversidade que o autor menciona pode ser observada nas diferenças de pronúncia, vocabulário e construções linguísticas entre regiões, grupos sociais e gerações, mostrando que diferentes formas de usar a língua coexistem em uma mesma sociedade. Este trabalho corrobora as ideias de Bagno (2007) quando compreende a diversidade linguística como a coexistência de diferentes formas de uso da língua em uma sociedade e a variação linguística como a manifestação das diferenças em relação a fatores como região, idade, escolaridade, grupo social e situação de comunicação.

Além de se manifestarem nos usos da língua, as diferenças linguísticas recebem avaliações sociais. Bagno (2006), na obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, explica que o preconceito linguístico ocorre quando determinadas variedades são julgadas inferiores ou incorretas por estarem associadas a grupos socialmente menos valorizados:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar ou deficiente. (Bagno, 2006, p. 40).

Com a expressão “triângulo escola-gramática-dicionário”, o teórico critica a ideia de que apenas o modelo ensinado na escola, descrito nas gramáticas e registrado nos dicionários pode ser considerado legítimo, porque a língua não se resume ao modelo normativo, já que suas variedades possuem regras próprias e atendem às necessidades de comunicação dos falantes. Apesar de cumprirem suas funções comunicativas, as variedades associadas a grupos socialmente menos valorizados são muitas vezes julgadas inferiores ou incorretas, fazendo com que o preconceito atinja não apenas as formas de falar, mas também as pessoas que as utilizam. O preconceito linguístico acaba confundindo diferença e deficiência e reforçando a desvalorização social dos falantes.

Reconhecer a diversidade e a variação linguística e questionar o preconceito linguístico são passos importantes para compreender o conceito de adequação linguística. Os usos da língua não devem ser avaliados apenas como certos ou errados, pois a escolha dos recursos linguísticos depende do contexto, dos interlocutores, dos objetivos da comunicação e do espaço em que o texto circula. Na obra *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, Antunes (2007) leva a discussão para o ensino de Língua Portuguesa, defendendo que o trabalho escolar não deve se limitar às estruturas gramaticais, mas considerar os conhecimentos envolvidos na produção e na interpretação dos textos:

Com tal exploração de classes e categorias gramaticais, se cristaliza a “certeza” de que a escola está oferecendo — como deveria ser — o estudo de gramática que é necessário para que as pessoas atuem de forma eficaz nas diversas situações da vida social: falando, lendo e escrevendo textos de diferentes gêneros, com diferentes finalidades interativas, com o adequado nível de formalidade, mobilizando e organizando as informações na medida certa, para referir apenas algumas das habilidades que definem as competências comunicativas. [...] Essa dificuldade de discernimento já seria perniciosa, mesmo se viesse sozinha. Ocorre que — como já discuti antes — ela coexiste com outros equívocos; por exemplo, com o simplismo de acreditar que basta a gramática para o exercício das atividades de linguagem. [...] Ou seja: a gramática não basta, e, o que é pior, o que se estuda na escola não chega de fato a ser a gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem. Vale lembrar que, como já foi mostrado, ao lado das regras de gramática, são requeridas as regras da textualização e as normas sociais que regulam a interação verbal. (Antunes, 2007, p. 70).

Para Antunes (2007), produzir e interpretar textos não depende apenas do conhecimento gramatical, pois também exige a compreensão da situação de interação e o uso de outros

conhecimentos na construção dos sentidos. É uma reflexão que concorda com Possenti (1996), que, na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, chama a atenção para o funcionamento real da língua e para os conhecimentos que os alunos já adquiriram em suas práticas sociais. Na obra, o teórico chama a atenção para o fato de que em vez de ignorar o que os alunos sabem, a escola deve ampliar seu repertório e apresentar novas possibilidades de uso da língua.

A adequação linguística diz respeito à relação entre as escolhas feitas no uso da língua e a situação em que a comunicação ocorre, o que exige considerar os objetivos da interação, os interlocutores, o gênero textual e o espaço de circulação, em vez de classificar determinado uso apenas como certo ou errado. Indissociável da ideia de competência linguística, sobre a qual falaremos mais adiante, evidencia a “capacidade do usuário de empregar a língua de forma funcional e pertinente às diversas situações de comunicação” (Travaglia, 2009, p. 19). Os recursos linguísticos comuns em uma conversa informal entre amigos, por exemplo, podem não ser apropriados para um artigo científico ou um documento oficial. Trabalhar com a adequação significa reconhecer que variedades e registros cumprem funções diferentes, sem abandonar o ensino dos usos formais exigidos em alguns espaços sociais.

No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a adequação linguística deve ajudar os estudantes a refletir sobre as escolhas feitas em diferentes situações de comunicação e a compreender por que um recurso linguístico pode funcionar em um contexto, mas não ser apropriado para outro. A escola não deve substituir as formas de expressão dos alunos pela norma-padrão, mas, como já foi mencionado, deve ampliar seu repertório para que possam escolher os recursos mais adequados a cada situação. O trabalho com textos de ambientes digitais pode aproximar a reflexão linguística das práticas de escrita presentes no cotidiano dos estudantes.

Em síntese, compreender a língua como prática social envolve relacionar suas formas de uso às experiências dos falantes e às situações de comunicação, reconhecer a variação como parte de seu funcionamento e considerar as avaliações sociais atribuídas às variedades. No ensino de Língua Portuguesa, distinguir diferenças linguísticas de usos inadequados a determinadas situações permite ampliar o repertório dos estudantes sem desvalorizar as formas de expressão que fazem parte de suas experiências.

2.2 Adequação linguística e o papel da escola no ensino de Língua Portuguesa

Primeiramente, é importante mencionar que trabalhar com a adequação linguística no ensino de Língua Portuguesa não significa abandonar a gramática ou a norma-padrão, mas, sim,

deixar de tratá-las como os únicos critérios para avaliar os usos da língua. O trabalho em sala de aula deve levar os estudantes a observar os interlocutores, os objetivos da comunicação e as situações em que os textos circulam, permitindo que conheçam os usos formais e, ao mesmo tempo, aprendam a escolher os recursos linguísticos mais apropriados para cada prática social.

A escola deve oferecer aos estudantes conhecimentos gramaticais e condições para compreender como a língua funciona em diferentes situações, permitindo que participem das práticas sociais de comunicação. Ao analisar um ensino concentrado na nomenclatura e na classificação gramatical, Antunes (2007) defende a ampliação dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, incluindo o estudo das normas textuais e sociais que orientam o uso da língua em cada situação. Nas palavras da autora:

O problema central dos cursos de línguas — materna e estrangeiras — está longe de ser não ensinar gramática. É, antes, não ensinar apenas gramática; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais. Em geral, pouco se explicita na escola acerca do conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra “como tal coisa deve ou pode ser dita” e em que situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas... (Antunes, 2007, p. 51).

Para Antunes (2007), o ensino da língua envolve tanto os conhecimentos gramaticais quanto as normas textuais e sociais que orientam a comunicação. Ao afirmar que a escola deve ensinar “como tal coisa deve ou pode ser dita” em cada situação, a autora chama a atenção para a necessidade de trabalhar com diferentes contextos de interação e gêneros textuais, observando os interlocutores, os objetivos da comunicação e os espaços em que os textos circulam. A gramática passa, então, a fazer parte de um trabalho mais amplo, voltado à produção de sentidos e ao uso da língua nas práticas sociais.

Antunes (2007) ajuda a relacionar a adequação linguística à ampliação do repertório comunicativo, já que cada situação pode exigir formas específicas de uso da língua. Respeitar as variedades utilizadas pelos alunos e promover o estudo da norma-padrão e de outros recursos linguísticos exigidos em contextos formais fazem parte do papel da escola. Com um repertório mais amplo, os estudantes passam a ter melhores condições para realizar escolhas conscientes e participar de diferentes práticas sociais de comunicação.

A discussão iniciada com Antunes (2007) avança com Travaglia (2009), que apresenta a competência comunicativa como objetivo de um ensino de língua que vai além dos conteúdos gramaticais. Para o autor, o trabalho realizado na escola deve ampliar a capacidade dos estudantes de usar a língua em diferentes situações, escolhendo os recursos linguísticos de

acordo com os interlocutores, os objetivos e as condições de comunicação. Ao diferenciar o ensino restrito à variedade formal do desenvolvimento mais amplo da competência comunicativa, Travaglia (2009, p. 19) afirma:

Se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação comunicativa) e ficam, portanto, subsumidos por ele.

Ou seja, a aquisição da competência comunicativa vai além de conhecer a norma-padrão, pois também exige saber escolher os recursos linguísticos mais apropriados para cada uso da língua. Os usos formais fazem parte do repertório dos falantes e precisam ser ensinados porque aparecem em determinados gêneros e espaços sociais. Na escola, a gramática e a escrita formal podem ser trabalhadas em atividades de leitura e escrita, levando os estudantes a observar quem escreve, para quem, com qual objetivo e em quais condições. Os textos digitais também oferecem materiais para esse trabalho, já que formas abreviadas, marcas da oralidade e outros recursos podem ser examinados de acordo com o gênero e a finalidade, ajudando os alunos a compreender quando determinado uso é adequado.

Ampliar o repertório dos estudantes também envolve ajudá-los a distinguir uma diferença linguística de um uso inadequado à situação, evitando que a escola reproduza preconceitos contra variedades socialmente desvalorizadas. Bagno (2007) mostra que muitas formas afastadas da norma-padrão seguem regras, pertencem a variedades legítimas e não devem ser tratadas automaticamente como erros. Uma variedade pode ser legítima e, ainda assim, não ser adequada a todas as situações. Em sala de aula, o professor pode analisar com os estudantes quem fala, para quem, com qual objetivo, em qual gênero e em que espaço o texto circula. O trabalho ajuda a combater o preconceito linguístico, amplia o repertório dos alunos e inclui o ensino da norma-padrão nos contextos em que seu conhecimento é exigido.

A escola, portanto, deve ampliar o repertório linguístico dos estudantes e oferecer condições para que compreendam as relações entre os recursos da língua, os gêneros, os interlocutores, as finalidades e os espaços de circulação. O ensino da norma-padrão nos contextos em que ela é exigida deve ser acompanhado do reconhecimento das variedades linguísticas presentes nas experiências dos alunos. O trabalho com a adequação linguística contribui, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a realização de escolhas mais conscientes em diferentes situações de uso.

3 ESCRITA DIGITAL E NOVAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Depois de discutir a adequação linguística e o papel da escola, o trabalho se volta para as práticas de leitura e escrita realizadas em ambientes digitais, nas quais as escolhas linguísticas variam conforme a plataforma, os interlocutores, o gênero e os objetivos da comunicação. Redes sociais, aplicativos de mensagens e outros espaços virtuais ampliaram as formas de produzir e compartilhar textos, tornando a escrita digital um campo importante para analisar como os recursos da língua são usados em diferentes situações. Assim, para examinar as práticas de escrita digital e suas implicações para a escola, a seção foi dividida em duas partes: a subseção 3.1 aborda as características da escrita digital e os recursos empregados pelos usuários, enquanto a subseção 3.2 discute os letramentos digitais e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa.

3.1 Características da escrita digital

As tecnologias digitais ampliaram os espaços de comunicação e mudaram a maneira como os textos são produzidos, compartilhados e lidos. Nas redes sociais, nos aplicativos de mensagens e em outras plataformas, a escrita assume características relacionadas aos recursos disponíveis, aos interlocutores e aos objetivos de cada troca. Marcuschi (2008) explica a relação entre as transformações tecnológicas e a constituição dos gêneros textuais:

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (Marcuschi, 2008, p. 198).

Nos ambientes digitais, a forma de interação, o tempo das respostas e os recursos disponíveis integram as condições de produção dos textos. Alguns gêneros retomam formas de comunicação já conhecidas e modificam suas características, enquanto outros apresentam configurações mais próprias dos espaços digitais. Há também práticas com diferentes graus de rapidez, formalidade e interação, por exemplo, uma mensagem trocada entre amigos e uma publicação feita em um perfil institucional apresentam finalidades e níveis de formalidade

diferentes. As características da escrita digital dependem, portanto, do gênero, dos interlocutores, dos objetivos da comunicação e do espaço em que o texto circula.

A expectativa de uma resposta em pouco tempo, comum nos gêneros digitais mais próximos da conversa, favorece mensagens curtas e o uso de abreviações e de simplificações gráficas. O emprego desses recursos torna a troca mais ágil e contribui para uma escrita mais sintética. As escolhas também variam conforme o grau de proximidade entre os participantes e a finalidade da interação. Uma abreviação comum em um grupo de amigos, por exemplo, pode causar estranhamento em uma comunicação profissional ou em uma publicação dirigida a um público mais amplo.

A escrita digital também reúne recursos visuais, como emojis, figurinhas, GIFs e imagens. Nas interações predominantemente textuais, esses recursos ajudam a contextualizar as mensagens e podem indicar humor, ironia, afetividade, intensidade ou posicionamento. Embora não reproduzam expressões faciais, gestos ou entonações, participam da construção dos sentidos e ajudam os interlocutores a interpretar o tom da mensagem. O significado de um emoji ou de uma figurinha depende das palavras que o acompanham, do contexto e das referências compartilhadas pelo grupo. Um mesmo recurso pode produzir sentidos diferentes ou ambíguos quando os participantes não compartilham as mesmas convenções. A combinação de palavras, imagens e animações mostra o caráter multimodal de muitas práticas de linguagem realizadas nos ambientes digitais.

Outra característica de alguns gêneros digitais é a aproximação entre fala e escrita. Marcuschi (2010) apresenta as duas modalidades em um contínuo, no qual os gêneros podem reunir características tradicionalmente associadas a ambas. Nos gêneros digitais conversacionais, a aproximação pode ser percebida na rápida alternância entre os participantes e na organização da escrita de forma semelhante a uma conversa. Expressões coloquiais, interjeições, onomatopeias e repetições de letras são empregadas para produzir efeitos de ritmo, ênfase e expressividade. A repetição de uma vogal, por exemplo, pode intensificar uma reação, enquanto as onomatopeias podem representar risos, sons ou emoções.

O emprego de abreviações, emojis, marcas da oralidade e outros recursos atende a diferentes funções nas interações digitais. Classificar automaticamente seu uso como erro ou desconhecimento da norma-padrão ignora as condições em que os textos são produzidos, da mesma forma que a ideia de que a escrita digital empobrece a língua também desconsidera a diversidade dos gêneros e as funções que seus recursos cumprem em cada situação. No ensino de Língua Portuguesa, a análise dessas práticas pode ajudar os estudantes a compreender por que uma forma de expressão funciona em determinado gênero ou espaço, mas pode não ser

apropriada em outro. O estudo da escrita digital contribui para ampliar o repertório linguístico e favorecer escolhas mais conscientes em diferentes situações de comunicação.

3.2 Multiletramentos e práticas de linguagem

Nos ambientes digitais, os textos são produzidos e circulam em formatos que podem combinar palavras, imagens, sons, vídeos e *hiperlinks*. A articulação entre diferentes linguagens modifica as formas de ler, escrever e interpretar, pois os sentidos dependem, além do elemento verbal, da relação entre os vários recursos presentes no texto. Compreender produções multimodais exige, assim, ampliar as concepções de leitura e escrita centradas principalmente na palavra.

A discussão dos multiletramentos apresentada por Rojo (2012) em seu texto *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola* ajuda a analisar porque se deve considerar a diversidade cultural e a presença de várias linguagens nos textos contemporâneos. O conceito de multiletramentos é mais amplo que o de letramentos digitais, embora ofereça uma base importante para estudar as práticas de linguagem presentes nos ambientes tecnológicos. Ao diferenciar letramentos múltiplos e multiletramentos, a autora afirma:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p.13)

A multiplicidade cultural está relacionada à presença de diferentes grupos, experiências e formas de expressão nas práticas de linguagem, enquanto a multiplicidade semiótica diz respeito à combinação de palavras, imagens, sons, vídeos e outros recursos na construção dos textos. Nos ambientes digitais, as duas dimensões ganham maior visibilidade, pois pessoas de diferentes grupos colocam em circulação suas produções culturais e as plataformas permitem reunir várias linguagens em um mesmo texto. Então, as práticas digitais podem ser estudadas pela perspectiva dos multiletramentos, sem que os dois conceitos sejam tratados como sinônimos.

Segundo Rojo (2012), as práticas de linguagem contemporâneas podem reunir recursos verbais, visuais, sonoros, gestuais e espaciais, que atuam em conjunto na construção dos sentidos. Falar em múltiplas linguagens significa observar como os recursos se relacionam

dentro do texto e como cada um contribui para o significado produzido. Na discussão sobre multiletramentos, a autora também considera a diversidade cultural, pois as práticas de linguagem envolvem diferentes grupos e experiências, que produzem novas formas de expressão.

As tecnologias digitais ampliaram e intensificaram a integração entre diferentes linguagens, permitindo que vários recursos sejam reunidos e compartilhados em uma mesma produção. Um vídeo associado a uma legenda, por exemplo, produz sentidos por meio da relação entre as imagens, os sons e as palavras, de modo que sua interpretação depende do conjunto e não de cada elemento analisado separadamente. A combinação das linguagens mostra como os ambientes digitais favorecem a circulação de textos multimodais.

Em textos formados por diferentes recursos semióticos, o leitor precisa perceber como palavras, imagens, sons e outros elementos se relacionam e participam da construção dos sentidos. Já quem produz textos digitais deve escolher as formas de expressão de acordo com o gênero, os interlocutores, os objetivos e o ambiente em que o conteúdo irá circular. As plataformas também ampliam as possibilidades de produzir, compartilhar e modificar conteúdos, permitindo que os usuários participem de diferentes etapas da comunicação.

As contribuições de Rojo (2012) ajudam a compreender os letramentos digitais a partir de três capacidades principais: interpretar a relação entre diferentes linguagens, avaliar criticamente as informações considerando suas fontes e intenções e produzir textos adequados ao gênero, aos interlocutores e à situação de circulação. Algumas práticas digitais exigem a articulação de vários modos de produção de sentidos, característica que deve ser estudada sem estabelecer uma hierarquia entre textos digitais e impressos.

No ambiente escolar, a presença de recursos tecnológicos constitui apenas uma parte do trabalho com as práticas digitais. Para Rojo (2012), os multiletramentos também envolvem o contato com textos que reúnem diferentes linguagens e referências culturais, permitindo aos estudantes compreender como os sentidos são construídos e participar criticamente das práticas de comunicação.

A proposta pedagógica apresentada no artigo inclui textos de ambientes digitais e atividades voltadas à observação das relações entre palavras, imagens e outros recursos. O percurso didático relaciona esses elementos aos gêneros, aos interlocutores, aos objetivos da comunicação e aos espaços de circulação, retomando a concepção de linguagem como prática social.

4 PERCURSO DIDÁTICO

A seção apresenta um percurso didático elaborado com base nas discussões sobre adequação linguística, práticas digitais e multiletramentos, com o objetivo de levar os estudantes a observar como as escolhas linguísticas se relacionam aos gêneros, aos interlocutores e às finalidades da comunicação. Na subseção 4.1, são definidos o público-alvo, os objetivos, a duração e os materiais necessários para a realização das atividades. Em seguida, a subseção 4.2 descreve as etapas e as atividades que compõem o percurso, enquanto a subseção 4.3 apresenta as formas de acompanhamento e avaliação previstas.

4.1 Apresentação da proposta de percurso didático

O percurso didático está organizado em quatro aulas articuladas e parte da ideia de que a linguagem é uma prática social construída nas relações entre os sujeitos. Ao longo das atividades, os estudantes poderão observar como os usos da língua se relacionam aos contextos, aos interlocutores, aos objetivos da comunicação e aos gêneros, incluindo os que circulam em ambientes digitais. As discussões sobre escrita digital e multiletramentos ajudam a relacionar os recursos tecnológicos às situações de uso, orientando a reflexão sobre as escolhas linguísticas realizadas em cada uma delas.

Voltadas a estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com faixa etária aproximada entre 14 e 16 anos, as atividades buscam ampliar a competência comunicativa e ajudar a turma a reconhecer as relações entre linguagem, contexto, interlocutores e finalidades. A escolha do público considera que muitos jovens participam de práticas de comunicação mediadas pelas tecnologias, utilizando redes sociais e aplicativos de mensagens para ler, escrever e interagir, conforme é possível observar no seguinte quadro:

Quadro 1 – Caracterização do percurso didático

Aspecto	Descrição
Público-alvo	Estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com idade entre 14 e 16 anos.
Objetivo geral	Ampliar a competência comunicativa dos estudantes por meio da análise e da produção de textos, levando-os a relacionar as escolhas linguísticas ao gênero,

	aos interlocutores, à finalidade e à situação de uso, inclusive nos ambientes digitais.
Objetivos específicos	• Identificar recursos linguísticos e visuais presentes em textos de ambientes digitais. • Relacionar o emprego dos recursos ao gênero, aos interlocutores e à finalidade da comunicação. • Comparar formas de expressão com diferentes graus de formalidade. Distinguir diferença linguística, inadequação ao contexto e preconceito linguístico. • Reescrever textos para adequá-los a novas situações de comunicação. Produzir textos com base em gêneros, interlocutores e finalidades previamente definidos.
Duração	Quatro aulas de 50 minutos, podendo ser adaptadas conforme a realidade da escola.
Materiais necessários	Quadro e pincel; projetor multimídia (opcional); cópias de mensagens de redes sociais; folhas para atividades; caderno; computador ou celular com acesso à internet, quando disponível.

4.2 Desenvolvimento do percurso didático

As quatro aulas começam com a observação das escolhas linguísticas em textos que circulam nas redes sociais. Depois de identificar como o gênero, os interlocutores e a finalidade influenciam os usos da língua, os estudantes discutem a adequação linguística e usam o que aprenderam para reescrever e produzir textos destinados a outras situações de comunicação.

4.2.1 Aula 1 – A escrita nas redes sociais: linguagem digital e variação linguística

Nos primeiros dez minutos, o professor iniciará uma conversa com a pergunta: “Você escreve da mesma maneira em uma mensagem para um amigo, em um comentário público no Instagram e em uma redação escolar?”. As respostas serão registradas no quadro para formar um levantamento das ideias iniciais da turma sobre os diferentes usos da língua. Durante a conversa, o professor evitará classificar as formas mencionadas como certas ou erradas, procurando apenas identificar como os estudantes explicam as diferenças entre elas.

Nos 25 minutos seguintes, serão apresentados quatro exemplos curtos de textos que circulam em redes sociais, selecionados ou elaborados para a aula. Os materiais poderão apresentar abreviações, emojis, marcas de oralidade e diferentes usos da pontuação. Organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes, os estudantes preencherão uma ficha de

observação na qual deverão identificar os recursos empregados, indicar os possíveis efeitos produzidos e comparar as formas de escrita encontradas. A atividade não envolverá reescrita, pois o objetivo da primeira aula será observar os usos da língua e levantar hipóteses que serão retomadas nas etapas posteriores.

Os 15 minutos finais serão destinados à socialização das respostas. Cada grupo apresentará uma observação, enquanto o professor organizará no quadro as conclusões da turma e chamará a atenção para o fato de que a escrita digital não possui uma única forma. Para encerrar, cada estudante registrará no caderno uma conclusão sobre a atividade e uma dúvida que gostaria de discutir nas próximas aulas. Os registros permitirão ao professor avaliar as concepções iniciais da turma e planejar a retomada do conteúdo.

A escrita digital foi escolhida como ponto de partida por fazer parte das experiências de muitos estudantes e permitir que a variação linguística seja observada em exemplos próximos de seu cotidiano. A análise também evita que abreviações, emojis ou marcas de oralidade sejam tratados automaticamente como erros, pois leva a turma a examinar as funções que podem cumprir nos textos. As hipóteses e dúvidas registradas servirão de base para a Aula 2, dedicada aos fatores que orientam as escolhas linguísticas em diferentes situações de comunicação.

4.2.2 Aula 2 – Adequação linguística em diferentes situações de comunicação

Nos primeiros dez minutos, o professor retomará algumas conclusões e dúvidas registradas pela turma na aula anterior. Com base nelas, apresentará quatro aspectos que ajudam a analisar as escolhas linguísticas: o gênero, os interlocutores, a finalidade e o espaço de circulação. Um exemplo curto será examinado coletivamente para mostrar como esses aspectos podem orientar a leitura de uma situação de comunicação.

Nos 25 minutos seguintes, os estudantes permanecerão em grupos de quatro ou cinco integrantes e receberão pares de textos curtos que tratem de assuntos semelhantes, mas tenham sido produzidos para situações diferentes. Cada texto será acompanhado de informações sobre o gênero, os interlocutores, a finalidade e o espaço em que circula. Em uma ficha comparativa, os grupos deverão identificar diferenças de vocabulário, organização, grau de formalidade e recursos utilizados, explicando como as escolhas se relacionam às condições apresentadas. Não haverá reescrita nesta etapa, pois a finalidade será compreender os critérios de adequação antes de aplicá-los à produção textual.

Nos 15 minutos finais, cada grupo apresentará uma das diferenças identificadas e explicará sua relação com a situação de comunicação. O professor organizará as respostas no

quadro e destacará que o grau de formalidade é apenas um dos aspectos envolvidos na adequação linguística. Para verificar a compreensão individual, os estudantes responderão brevemente a uma nova situação apresentada pelo professor, indicando qual escolha linguística consideram mais apropriada e justificando a resposta.

A Aula 2 amplia a observação realizada anteriormente ao organizar a análise em torno de critérios mais definidos. A comparação entre textos permite perceber que as escolhas não dependem apenas da oposição entre linguagem formal e informal, pois também se relacionam ao gênero, aos interlocutores, à finalidade e ao espaço de circulação. O exercício individual realizado no encerramento ajuda o professor a identificar possíveis dificuldades antes da Aula 3, na qual os estudantes utilizarão os critérios estudados para reescrever um texto.

4.2.3 Aula 3 – Reescrita e adequação textual

A abertura da aula ocupará aproximadamente dez minutos. O professor retomará os critérios estudados anteriormente e apresentará um texto curto retirado de um contexto digital, acompanhado de informações sobre a situação original de uso. A turma observará o gênero, os interlocutores, a finalidade e o espaço de circulação, procurando relacionar esses elementos às escolhas linguísticas encontradas no texto.

Na atividade principal, com duração aproximada de 25 minutos, os estudantes serão organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada equipe receberá uma situação de destino diferente, com novas indicações de gênero, interlocutor, finalidade e espaço de circulação, e deverá adaptar o texto às condições apresentadas. Além da nova versão, o grupo produzirá uma breve justificativa, indicando quais recursos foram mantidos, retirados ou acrescentados. Durante o trabalho, o professor acompanhará as equipes, fará perguntas sobre as decisões tomadas e ajudará os estudantes a relacioná-las aos critérios de adequação.

Os 15 minutos finais serão reservados à comparação das produções. Como os grupos trabalharão com o mesmo texto de origem, mas receberão situações diferentes, a socialização permitirá observar as várias formas que um conteúdo pode assumir. O professor selecionará algumas versões para leitura e conduzirá a discussão sobre os efeitos das alterações realizadas, ressaltando que a reescrita não busca produzir um texto simplesmente mais formal ou mais correto, mas adequado a novas condições de comunicação.

A atividade permite aplicar os conhecimentos desenvolvidos nas duas primeiras aulas e compreender a reescrita como um processo de escolha, e não apenas de correção. Ao adaptar o texto e justificar as alterações, os estudantes precisam considerar conjuntamente o gênero, os

interlocutores, a finalidade e o espaço de circulação. O trabalho em grupo também oferece preparação para a Aula 4, na qual cada aluno deverá tomar decisões semelhantes de maneira individual e mais autônoma.

4.2.4 Aula 4 – Produção final e avaliação da aprendizagem

A abertura terá aproximadamente oito minutos e será destinada à apresentação da atividade final. O professor explicará uma situação relacionada ao cotidiano escolar e proporá a produção de dois textos curtos, cada um destinado a um gênero, interlocutor, finalidade e espaço de circulação diferentes. Antes do início, a turma conhecerá os critérios de avaliação descritos na Seção 4.3 e poderá esclarecer dúvidas sobre as condições indicadas para cada produção.

Durante os 30 minutos seguintes, os estudantes produzirão os textos individualmente. As duas versões deverão tratar da situação apresentada, mas serão organizadas de acordo com as necessidades de cada proposta, podendo apresentar diferenças de vocabulário, estrutura, grau de formalidade e recursos utilizados. Como a atividade pretende verificar a autonomia dos estudantes, o professor acompanhará o trabalho e esclarecerá apenas dúvidas relacionadas às orientações, sem indicar quais escolhas linguísticas devem ser realizadas.

Nos 12 minutos finais, cada estudante relerá os textos e escreverá uma breve justificativa para as principais decisões tomadas, relacionando-as às condições de comunicação apresentadas. Depois da entrega das produções, o professor encerrará o percurso com uma conversa breve sobre as quatro aulas, retomando a observação dos usos digitais, a análise das situações, a reescrita e a produção individual. A devolutiva detalhada será feita após a avaliação dos textos.

A atividade final permite verificar como cada estudante utiliza, de maneira individual e mais autônoma, os conhecimentos construídos durante o percurso didático. Enquanto a Aula 3 parte de um texto já existente e promove uma reescrita em grupo, a Aula 4 exige a elaboração de duas produções desde o início. A justificativa escrita fornece indícios de que as diferenças entre os textos resultam da análise do gênero, dos interlocutores, da finalidade e do espaço de circulação, e não apenas da aplicação de regras gramaticais.

4.3 Avaliação

A avaliação ocorrerá durante as quatro aulas e terá caráter formativo, acompanhando as respostas e produções dos estudantes em diferentes momentos do percurso didático. Na obra *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, Hoffmann (2014) defende uma avaliação voltada ao acompanhamento da aprendizagem, por meio da qual o professor identifica dificuldades e realiza intervenções durante o processo. Com base na perspectiva da autora, os registros obtidos nas atividades não serão utilizados apenas para atribuir uma nota ao final, mas também para orientar retomadas, explicações e ajustes necessários ao trabalho da turma.

A participação e o envolvimento nas atividades individuais e coletivas serão acompanhados, porém não serão considerados, de maneira isolada, provas de que houve aprendizagem. A compreensão da adequação linguística será observada principalmente na capacidade de identificar o gênero, os interlocutores, a finalidade e o espaço de circulação dos textos, relacionando esses elementos às escolhas linguísticas realizadas. Também será avaliado se os estudantes conseguem distinguir uma diferença linguística de uma inadequação à situação de uso, sem classificar automaticamente como erro toda forma que se afasta da norma-padrão. As evidências serão obtidas por meio da ficha de observação preenchida na Aula 1, da análise comparativa e da resposta individual realizadas na Aula 2, da reescrita em grupo desenvolvida na Aula 3 e da produção individual proposta na Aula 4. As justificativas escritas terão papel importante nesse acompanhamento, pois permitirão verificar se os estudantes conseguem explicar por que mantiveram, retiraram ou acrescentaram determinados recursos. Nas discussões coletivas, não bastará registrar quem participou, mas considerar os argumentos apresentados para relacionar as escolhas linguísticas às condições de comunicação.

Os materiais produzidos ao longo das aulas permitirão ao professor identificar dificuldades recorrentes e retomar os aspectos que não tenham sido compreendidos. Caso os estudantes associem adequação apenas ao emprego da linguagem formal, por exemplo, será possível recuperar os textos analisados e discutir novamente a influência do gênero, dos interlocutores e da finalidade. A avaliação formativa estará, portanto, ligada às intervenções realizadas durante o percurso, sem pressupor antecipadamente que todos os estudantes apresentarão os mesmos avanços.

Na produção final, será observado se cada estudante consegue elaborar dois textos adequados às situações propostas e justificar as diferenças entre eles. A aprendizagem poderá ser identificada pela capacidade de analisar as condições de comunicação, selecionar recursos linguísticos compatíveis com cada produção e explicar as decisões tomadas. A avaliação não

ficará restrita ao domínio da norma-padrão, pois também considerará a compreensão dos diferentes usos da língua e das funções que eles podem cumprir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo elaborar uma proposta pedagógica organizada em quatro aulas para trabalhar a adequação linguística no ensino de Língua Portuguesa. A revisão bibliográfica reuniu discussões sobre escrita digital, variação linguística e competência comunicativa, que serviram de base para pensar um ensino relacionado aos diferentes usos da língua e às situações em que eles ocorrem.

As contribuições dos autores consultados permitem compreender que as práticas de linguagem nos ambientes digitais apresentam características relacionadas aos gêneros, aos interlocutores, às finalidades e aos espaços de circulação. O trabalho com esses textos pode ajudar os estudantes a perceber que as escolhas linguísticas variam conforme a situação de comunicação e que as formas encontradas nas redes sociais não devem ser classificadas automaticamente como erros.

Organizado em etapas, o percurso didático partiu da observação das práticas digitais, avançou para a análise das situações comunicativas e chegou à reescrita e à produção individual de textos. As atividades foram elaboradas com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes e levá-los a selecionar e justificar recursos linguísticos de acordo com o gênero, os interlocutores, a finalidade e o espaço de circulação. Como a proposta não foi aplicada, tais aprendizagens constituem resultados esperados, e não resultados já alcançados.

A proposta pedagógica constitui, portanto, uma possibilidade de resposta ao problema apresentado no artigo, pois aproxima o ensino de Língua Portuguesa das possíveis experiências de escrita dos estudantes e promove a análise de diferentes situações de uso. Espera-se que o percurso favoreça a compreensão da adequação linguística e auxilie os alunos a realizar escolhas mais conscientes, sem reduzir o ensino à correção gramatical nem desvalorizar a diversidade linguística.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, foi utilizado como ferramenta de apoio à revisão linguística e textual deste artigo. A definição do tema, a pesquisa bibliográfica, a

elaboração da proposta pedagógica, a análise e as conclusões são de responsabilidade das autoras, que revisaram e validaram integralmente a versão final.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 43. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.