
PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR*

SCHOOL WRITING PRACTICES: AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Marcello Marcelino¹
Renata Philippov²
Orlando Vian Jr.³

RESUMO

A escrita, diferentemente do processo de desenvolvimento da linguagem oral, não ocorre naturalmente, e necessita de instrução e processos. Nosso principal objetivo neste texto é tecer considerações em relação ao ensino da produção escrita no contexto acadêmico, a partir de nossa prática pedagógica com professores de inglês em formação inicial, no curso de graduação em Letras, e professores de inglês e português em formação continuada, no curso de pós-graduação em Letras, nas áreas de concentração em Estudos Literários e em Estudos Linguísticos. Do ponto de vista literário, o texto muitas vezes é reduzido à prática de gêneros como resumo, resenha e artigo acadêmico, com ênfase na escrita como verificação de leitura. Do ponto de vista linguístico, é imprescindível que fatores como contextos das práticas escritas e análise de necessidades sejam observados, bem como o fato de que os gêneros envolvidos se materializam em textos por meio de estruturas linguísticas, que não devem ser esquecidas durante o processo, mas que não podem ser o centro da formação. As ponderações sobre as perspectivas linguística e literária, com vistas à formação inicial e continuada de professores, propõem a interdisciplinaridade como caminho de ensino da escrita, permitindo tanto a ruptura da encapsulação por meio de um letramento literário e linguístico como o enfoque no processo de produção da escrita.

Palavras-chave: Escrita. Escola. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Unlike the acquisition of spoken language, the development of writing does not occur naturally, requiring instruction and processes. Our main objective in this text is to elaborate on the teaching of academic writing, based on our pedagogical practice and experience with both in-service and pre-service English language teacher education, in the undergraduate program and at the graduate center, in the areas of Literary Studies and Linguistic Studies. From the literary standpoint, the written text is often reduced to the practice of genres such as summaries, reviews, and academic papers, which view writing as a reading comprehension check. From the linguistic standpoint, it is critical that elements such as the contexts of writing practice, and needs analyses be observed. The concept of genre is vital in this approach and the linguistic structures that make them up must not be forgotten throughout the process, even though they are not the central focus of the teacher education program. The literary and linguistic reflections we present point towards an interdisciplinarity approach as the way to teach writing, if in-service and pre-service teacher education is to be considered. This, in turn, might allow for the focus on the writing processes throughout the development of linguistic and literary literacies as well as a rupture with the encapsulation issue in teaching.

Keywords: Writing. School. Interdisciplinarity.

* Este texto é resultante do debate realizado entre os três autores na mesa-redonda “Práticas de escrita na escola”, realizada no II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV), em Campos do Jordão/SP, em 31/08/20.

1 Doutor em Linguística – Universidade Federal de São Paulo.

2 Doutora em Letras – Universidade Federal de São Paulo

3 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Universidade Federal de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA

Há, no campo do ensino de línguas materna, estrangeiras e adicionais em todos os níveis de ensino, uma vasta literatura resultante de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da produção escrita nos mais diversos contextos educacionais.

Além do acesso a essas pesquisas, é significativo também ressaltar as características do atual contexto líquido, complexo e híbrido em que estamos inseridos, e, por essa razão, pode soar um tanto reducionista falarmos apenas em “escrita”, como se fosse uma habilidade estanque, fechada em si mesma. Deve-se levar em consideração, primeiramente, sua relação indissociável com a leitura e as práticas escolares e o papel dos letramentos, novos estudos de letramento e os letramentos múltiplos e multimodalidades, bem como o impacto e presença das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no cotidiano, já que grande parte dos estudantes, em todos os níveis de ensino, geralmente tem acesso a algum dispositivo tecnológico. E, em muitos casos, de tecnologia móvel. Isso significa que essa realidade não pode ser ignorada quando se fala em produção escrita.

Em nosso caso, dado nosso contexto de atuação, isto é, o meio acadêmico no ensino superior, não significa que estejamos reduzidos apenas a isso, uma vez que, por ensinarmos em um curso de graduação e atuarmos em um programa de pós-graduação em Letras em que formamos professores e convivemos em nosso cotidiano com professores em formação e muitos deles profissionais já atuantes no mercado de trabalho e, por conseguinte, ensinando a produção escrita. Ou seja, estamos em constante contato com formação inicial e continuada de professores de inglês.

Tomando-se essas premissas por base, nosso objetivo, neste texto, é focar o ensino da escrita sob duas perspectivas: a dos estudos literários e a dos estudos linguísticos para, em seguida, discutirmos as possibilidades de

interlocução que a escrita pode promover. Para atingir esse propósito, o texto está organizado em cinco partes, além desta introdução e contextualização, discutimos, na segunda seção, a produção escrita considerada pela perspectiva dos estudos literários e, na terceira, pela perspectiva dos estudos linguísticos. Em seguida, na quarta seção, discutimos brevemente a questão da interdisciplinaridade no ensino da escrita. Encerramos com nossas considerações sobre questões relacionadas ao ensino da produção escrita no contexto escolar.

2. A ESCRITA PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Quando se olha para práticas docentes em aulas voltadas para o ensino de literatura na escola básica, em língua materna, costuma-se ver um trabalho com o texto literário que tende a ser estanque, ou seja, discute-se o texto em nível mais superficial, através de roteiros de leitura que privilegiam a discussão dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, funcionam como verificação de leitura.

É perceptível, também, nesse contexto, com certa frequência, o fato de que o texto literário acaba servindo de subterfúgio para se discutir questões de estrutura gramatical ou se praticar habilidades linguísticas, sem, no entanto, que se estabeleçam oportunidades para a fruição e interpretação do texto.

Por outro lado, mesmo quando se trabalha com uma abordagem mais crítica, na esteira do que propõe Cosson (2014) e seu conceito de letramento literário, em geral se isola a discussão do texto em relação à realidade extramuros, ou seja, dos interesses e da vivência dos alunos. O texto, assim, tende a permanecer algo estanque, pouco acessível aos alunos, como algo parado no tempo e, assim, acaba não despertando seu interesse.

No caso das aulas de língua estrangeira, na escola básica, o cenário não é diferente. Não é comum termos textos literários em língua estrangeira nas aulas do ensino regular; quando se traz o texto literário para

a sala de aula, a tendência é a de explorá-lo como subterfúgio para estudos linguísticos, tais como a verificação de tempos verbais, por exemplo, ou localização de advérbios, adjetivos ou outras classes gramaticais, sem haver discussão sobre o texto em si, sem debates mais aprofundados sobre seu contexto de produção e/ou sobre sua relação com os interesses dos alunos.

Observa-se, desse modo, que, tanto nas aulas de língua materna quanto nas de língua estrangeira na escola básica, tende-se a praticar o que Engeström (1991) definiu como encapsulação escolar: partindo do sentido de cápsula de medicamento, que condensa dentro dela um determinado conteúdo e, assim, o protege do meio-ambiente externo.

A partir dessa ideia de encapsulação, Engeström questiona o isolamento dos conteúdos ensinados dentro da sala de aula em relação ao que, de fato, ocorre fora dos muros da escola. Citando Resnick (1987), diz o teórico finlandês:

O processo de escolarização parece encorajar a ideia de que o 'jogo da escola' é aprender regras simbólicas de vários tipos, de que não se supõe haver muita continuidade entre o que alguém sabe fora da escola e o que aprende na escola [...] A escolarização cada vez mais parece isolada do resto daquilo que fazemos. (RESNICK, 1987, p. 15 apud ENGESTRÖM, 1991, p. 243)¹.

Nesse sentido, alijado de uma aprendizagem crítica que permita romper as barreiras dessa encapsulação e assim fazer sentido para os alunos, ligando-se a seus interesses e necessidades, o texto literário tende a permanecer como algo sem "instrumentalidade viva", nos termos de Whitehead (1929, s/p), conforme discutido por Engeström (1991, p. 250).

O cenário não destoa muito do que costuma ser feito no ensino superior em Letras, palco onde futuros docentes são formados. Em aulas voltadas para o ensino de Literatura em língua materna, costuma-se trabalhar com discussão dos textos, ou seja, com maior criticidade do que se vê na

escola básica. Já em relação às aulas de língua estrangeira, não raras vezes temos momentos em que os alunos leem textos literários de língua estrangeira traduzidos, com atividades de aprendizagem igualmente em língua materna. Mesmo quando tais aulas privilegiam textos no idioma estrangeiro, com atividades igualmente feitas nesse mesmo idioma, não é tão fácil encontrarmos exemplos de práticas com letramento crítico.

Quando se pensa na produção escrita para esses contextos, o texto literário acaba sendo muitas vezes usado como subterfúgio para a prática de gêneros como resumo, resenha, artigo acadêmico, ou seja, o foco tende a permanecer na escrita como verificação de leitura. Perde-se, assim, a rica possibilidade de um letramento literário no ensino superior que provoque a ruptura da encapsulação a que Engeström (1991) se refere.

Embora o escopo deste texto esteja voltado para questões de cunho teórico, a título de exemplos² do que poderia ser feito em aulas voltadas para estudos literários, tanto na escola básica quanto no ensino superior, para além de roteiros de leitura dirigida ou da prática de gêneros de escrita acadêmica ou ainda a verificação de uso de estruturas gramaticais presentes em um determinado texto literário, pode-se pensar em um trabalho voltado para o letramento literário (COSSON, 2014), com discussão crítica sobre o texto e seu contexto sócio-histórico de produção, uso de estratégias e atividades multimodais (a Internet está repleta de milhares de páginas sobre autores e/ou obras literárias da literatura mundial, com vídeos, textos escritos e áudios a que os docentes podem recorrer, tanto em sala de aula como em termos de atividades extraclasse), como incentivo para que os alunos pensem em seus contextos de vida como contraponto para o que leem e, a partir daí, possam desempenhar atividades de escrita muito mais relevantes para eles, rompendo-se, assim, a encapsulação discutida

1 A tradução deste e dos demais excertos de textos originais em inglês é de responsabilidade dos autores.

2 Exemplos mais detalhados de atividades multimodais voltadas para a prática das quatro habilidades linguísticas podem ser vistos nos estudos de Risério-Cortez, Piragine e Philippov (2015) e Philippov (2016), sendo que as considerações tecidas nesta segunda seção do texto derivam deste último estudo aqui citado.

por Engeström (1991).

Ainda como forma de romper essa encapsulação, debatemos, na seção 3, caminhos possíveis para a abordagem da produção escrita pela perspectiva dos estudos linguísticos.

3. A ESCRITA PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

O primeiro ponto a ser destacado ao tratarmos do ensino da produção escrita sob uma perspectiva linguística está relacionado ao arcabouço teórico a ser adotado e a ótica por meio da qual a escrita será considerada, já que existe uma vasta gama de possibilidades de ensino e uma variada fonte de estudos linguísticos sobre a escrita.

Apresentaremos sucintamente, nesta seção, uma abordagem teórico-metodológica de base sistêmico-funcional, para o ensino da escrita baseada em gêneros do texto comumente referida como Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, tendo por base os trabalhos de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

O elemento que deve guiar a prática para a adoção de uma pedagogia que toma por base os gêneros deve ser o questionamento em relação ao papel da escrita na escola, em seus diferentes níveis escolares e, mais importante, quais gêneros circulam no contexto em que os alunos estão inseridos e como interagem ou são avaliados por meio de tais gêneros, tanto para a sua compreensão (leitura) quando para sua produção (escrita), o que pressupõe, por conseguinte, uma visão mais ampla de letramento.

Como um dos caminhos possíveis para transformar o conhecimento teórico em conhecimento prático, a perspectiva da linguística sistêmico-funcional pressupõe tanto uma teoria da língua como sistema quanto uma perspectiva de uso dessa mesma língua para que seus usuários produzam textos, podendo, ainda, ser transformada pelos professores em conteúdo pedagógico, para ser usado na sala de aula e que pode ser uma das

possibilidades a guiar a prática pedagógica para o trabalho com a escrita.

Para que os alunos possam produzir textos a fim de atingir seus propósitos comunicativos como protagonistas nos contextos sociais em que atuam, devemos levar em consideração os níveis linguísticos, tendo em vista que utilizamos a língua para nos expressar por meio de textos, nos quais construímos sentidos e que tais textos são compostos por períodos. Esses períodos, por seu turno, compõem-se de orações, que são organizadas a partir de grupos ou sintagmas. E, por fim, os grupos/sintagmas são compostos por palavras. Temos, assim, um percurso que vai do macro (gênero) ao micro (palavra).

Sem dúvida a necessidade de considerar os gêneros e seus constituintes linguísticos não diz respeito apenas ao ensino superior, mas também aos níveis que o precedem, ou seja, o fundamental e o médio. Temos, como resultado dessa necessidade de transformar os conhecimentos linguísticos teóricos, abordados em pesquisas no campo dos estudos linguísticos, a partir da perspectiva sistêmico-funcional, a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney.

Essa proposta toma como base os gêneros que circulam no ambiente escolar como forma de inserção social dos alunos nas práticas escolares e sociais. Como ponto de partida para que seja posta em funcionamento nas salas de aula, adota-se o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) apresentado em Rose e Martin (2012), com base em projetos que vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1980 por pesquisadores da Universidade de Sydney para que se trabalhe a relação entre leitura e escrita como faces e fases de um processo. O CEA compreende três aspectos para o ensino da leitura e escrita: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente, representados na Figura 1, retirada de Gouveia (2014). Dado o escopo deste texto e limitações de espaço, não detalharemos a proposta, apenas apresentaremos seus aspectos gerais e uma pesquisa ilustrativa para que se conheça seu funcionamento e operacionalização.

Figura 1 - O Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pela Escola de Sydney.



Fonte: Gouveia (2014).

Como se depreende pela Figura 1, o objetivo central é o conhecimento sobre o gênero e, para isso, parte-se do trabalho com os alunos, conforme ilustrado na parte mais externa do círculo na figura acima, de criar contexto, isto é, de se abordar o assunto sobre o qual se vai ler e escrever. Passa-se em seguida, para a fase de Desconstrução do texto junto aos alunos, o que equivale a dizer que se trabalham os estágios e fases que compõem o texto, isto é, sua estrutura esquemática, como forma de atingir os propósitos comunicativos a que se propõe. Em seguida, ocorre a Construção conjunta do texto, por alunos e professores, de modo a explorar o conhecimento em conjunto para a construção do conhecimento sobre o texto e, conseqüentemente, sobre o gênero e, finalmente, o aluno passa para produzir seu próprio texto, na fase de Construção Independente.

Por fim, por estarmos abordando a questão de uma perspectiva linguística, importante ressaltar que, mesmo situando-se no âmbito mais amplo de uma proposta baseada em gênero, a questão linguística jamais é perdida de vista, principalmente pelo fato de a pedagogia estar baseada na gramática sistêmico-funcional proposta por Halliday (1985) e os elementos linguísticos a serem abordados pelo professor serão selecionados de acordo com o gênero em

foco e as estruturas linguísticas escolhidas para o trabalho com os alunos serão aquelas mais comuns no tipo de texto trabalhado e ao gênero a que pertence.

Como forma de ilustrar essa pedagogia em funcionamento, citamos o trabalho de Faria (2019), em que a autora implementa o CEA para uma oficina de ensino da produção escrita com vistas à preparação para o ENEM, focando tanto o aspecto estrutural dos textos e como se organizam a partir da perspectiva do gênero a que pertencem, até o nível linguístico, com foco na modalidade, que é um elemento linguístico relevante para a proposta de intervenção exigida no exame.

Tomando o que foi apresentado nesta seção, sobre o ensino da produção escrita a partir de uma perspectiva linguística e, na seção anterior, pela perspectiva dos estudos literários, fica patente que a questão, por ser ampla e bastante complexa, deve ser tratada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, como discutimos na próxima seção.

4. A ESCRITA POR UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

É possível depreender, pelo exposto até aqui, que a escrita pode ser considerada por diversas perspectivas, a depender tanto do nível de ensino no qual se está inserido, do desenvolvimento cognitivo dos alunos que aprendem e, por conseguinte, da abordagem teórica a ser adotada pelos professores.

Tangenciamos alguns problemas comuns ao ensino da escrita no Brasil, mas há muitas experiências bem-sucedidas com resultados bastante significativos e, além disso, não podemos deixar de ressaltar as transformações trazidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, embora, como sinaliza Ribeiro (2018, p. 115), “temos mais firmeza para dizer que há muito trabalho pela frente, se quisermos reeditar aulas mediadas por dispositivos de tecnologia digital”.

Os trabalhos congregados em Araújo e Leffa (2016), por exemplo, apontam para o

grande impacto que as redes sociais podem causar no ensino. Os organizadores (ARAÚJO, LEFFA, 2016, p. 10) sinalizam que “o virtual funciona como espelho da sociedade”, além de apontarem para o fato inegável de que as redes sociais “têm profundo impacto na realidade”. No início da década, Shepherd e Saliés (2012) apresentaram em sua coletânea estudos que revelavam o fato de que a linguística não poderia ignorar a internet como um espaço em que circulam discursos, vozes e possibilidades para lidar com sua integração em nossas vidas e, por conseguinte, no ensino e, mais especificamente, no ensino da escrita.

Esse cenário dinâmico e fluido revela que a escrita não pode ser considerada apenas como tecnologia do escrever, produzir textos mecanicamente, ou praticar gêneros tais como resumos ou resenhas sem maior criticidade ou ligação com os interesses dos alunos, mas deve ser considerada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que, como sinaliza Fazenda (2008, p. 21), o conceito de interdisciplinaridade “encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências”. Essa postura reforça o que ainda sinaliza a autora de que não se pode “de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história”.

Segundo o preceituado por Fazenda (2001, p. 11), cinco são os princípios que deveriam fornecer subsídios para uma prática docente interdisciplinar: “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. São, portanto, esses princípios que irão embasar o que a autora (FAZENDA, 1991, p. 18) assevera ser a característica fundamental que guia a atitude interdisciplinar: “a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”, que irá se transmutar no diálogo com o outro, aceitando o seu pensamento.

Dado ao escopo deste texto, reduziremos apenas a esses elementos que sinalizam para a interdisciplinaridade, pois trata-se de um tema deveras amplo. Remetemos o leitor para os trabalhos de Fazenda (1991, 1994, 2001, 2008, por exemplo), para que se

possa compreender o que a autora propõe para a sala de aula interdisciplinar, em que todos se percebem como parceiros. “Parceiros de quê? Da produção de um conhecimento para uma escola melhor, produtora de homens mais felizes” (FAZENDA, 1991, p. 83).

Esses pequenos *flashes* sobre a interdisciplinaridade, excertos do trabalho de Fazenda (1991, 1994, 2001, 2008), fornecem os subsídios necessários para trazermos a interdisciplinaridade para a arena da discussão e estabelecermos a necessidade de se repensar a escrita a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pois não existe escrita no vazio, em que um sujeito apenas escreve, como um ato mecânico. A escrita se dá pela interação com o outro, com o conhecimento, com o contexto, com a audiência, com os temas, autores e fatos que emergem e como estes se relacionam com o que será escrito. Fica reforçado, assim, o aspecto do processo e jamais do produto.

Essa perspectiva processual, por seu turno, remete-nos ao trabalho seminal de Swales (1990), na década de 1990, que revelava a essencialidade dos propósitos comunicativos partilhados pelas comunidades discursivas em que os textos são produzidos.

O conhecimento disciplinar e sua circulação em comunidades discursivas, desse modo, é essencial e deve ser considerado, dado ao fato de que cada área produz conhecimento de acordo com suas práticas sociais e os textos que nelas circulam para que tais práticas sociais e discursivas funcionem. Santos (1989, p. 51) sinaliza que “uma sociedade complexa é uma configuração de conhecimentos constituída por várias formas de conhecimento adequadas às várias práticas sociais”, ou seja, o discurso disciplinar emerge de cada prática na sala de aula, em que o conhecimento é produzido por meio dos textos que nela circulam, posição já defendida por Hyland (2000, p. 1), cujo posicionamento reforça que “é por meio do discurso público dos membros que o conhecimento disciplinar autêntico estabelece suas hierarquias e sistemas de recompensa e mantém a autoridade cultural”.

De suma importância, ainda, é o

papel dos gêneros textuais/discursivos, uma vez que a vasta pesquisa sobre gêneros no Brasil (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005; NASCIMENTO; ROJO, 2015; NASCIMENTO; CRISTÓVÃO; LOUSADA, 2019, dentre outros) tem revelado as distintas características que a escrita acadêmica apresenta em diferentes gêneros que circulam em diferentes comunidades e, inseridas nessas, nas várias disciplinas.

Essencial, portanto, observar o fenômeno da escrita como uma prática interdisciplinar, não devendo ser reduzida apenas ao ato mecânico de escrever, mas considerar este apenas como uma fase em um processo mais amplo, que envolve os participantes e seu contexto de produção, bem como sua audiência e os meios em veículos em que serão publicados e veiculados. Além de abrigar em seu bojo, como sinalizamos, as Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, a multimodalidade, o letramento crítico, a integração entre língua e literatura em sala de aula e a formação de professores para atuar com alunos familiarizados e interativos em culturas digitais.

Em sua breve reflexão sobre a história da escrita, com o objetivo de discutir as práticas nos ambientes digitais, Braga (2013, p. 25-38) assinala que “não podemos ignorar que só o domínio do registro escrito verbal não é mais suficiente para viabilizar uma participação social mais ampla em práticas letradas” o que serve, ainda, para reforçar os aspectos apresentados neste texto sobre a escrita e os diversos aspectos que devem ser considerados em seu ensino por meio de uma perspectiva interdisciplinar, desencapsulante e crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo neste texto foi tecer considerações em relação ao ensino da produção escrita no contexto acadêmico, mas com implicações para os demais segmentos de ensino, uma vez que tratamos

de nossa prática pedagógica com professores de inglês em formação inicial, no curso de graduação em Letras, e professores de inglês e português em formação continuada, no curso de pós-graduação em Letras, com áreas de concentração em Estudos Literários e em Estudos Linguísticos, ou seja, profissionais que irão atuar nos segmentos do ensino fundamental, médio e superior, como se configura o perfil dos egressos de nossos cursos.

Em relação ao ensino e pesquisa em escrita nos campos dos Estudos Linguísticos e Literários, e derivado do que foi apresentado nas seções 2 e 3, é importante que se considerem os contextos em que as práticas escritas ocorrem, bem como os seus participantes, elementos essenciais para se pensar a escrita como um processo. Isso deriva do que Cosson (2014) defende como letramento literário ou, como discute Engeström (1991), é fundamental para se romper a encapsulação de aprendizagem.

Outro elemento relevante é a questão da análise de necessidades, bastante típica da área de ensino de Inglês para Fins Específicos, mas pouco praticada nos estudos sobre escrita. É preciso, no entanto, conhecer tanto as necessidades dos escritores e leitores quanto as necessidades linguísticas dos diferentes níveis e currículos, além de se conhecerem os gêneros que circulam no contexto, para que possamos ser realistas em relação aos conteúdos e ao papel da linguagem.

O que propusemos, em suma, é entender o papel da língua como recurso semiótico para construção de sentido e não apenas como estrutura. Senão, o rompimento das amarras disciplinares ou das cápsulas dentro das quais conteúdos e práticas tendem a ser encerrados permanecerá um ideal distante dos currículos. Acreditamos, portanto, que apenas uma prática interdisciplinar, crítica, multimodal poderá estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9.394 (BRASIL, 1996), a qual é bastante clara em seu Título 1, artigo 1º, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Por fim, procuramos também mostrar que as especificidades relacionadas ao ensino da escrita não é apenas um problema de um segmento, mas como discutimos, origina-se no ensino fundamental, estende-se pelo médio e deságua no superior, talvez a última instância onde ainda se pode agir – esbarrando inevitavelmente na formação inicial e continuada do professor. O ensino precisa levar em consideração vários elementos que envolvem o processo da escrita, dentre eles o social, o estrutural, o contextual, em que as práticas escritas acontecem, e também seus participantes, pois só assim preparará o futuro professor para atuar e replicar o processo, de forma interdisciplinar. Isso tudo deve ser feito de forma processual, pois a linguagem escrita não se desenvolve naturalmente da mesma forma que a linguagem oral, que, por sua vez, sofre influência dos processos envolvidos no desenvolvimento da escrita e os letramentos que a acompanham.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais – Reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 24 abril 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non Scholae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning. **Learning and Instruction.** Vol. I, p. 243-259, 1991. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/095947529190006T>. Acesso: 24 abril 2020.

FARIA, Fabiane Dalben de. **A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção**

textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1991.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: Ivani Fazenda (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GOUVEIA, Carlos A.M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W.R.; SANTOS, J.S.; MELO, M.A. **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**, p. 203-231. Campinas: Pontes, 2014.

HALLIDAY, Michael A.K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing.** Singapore: Pearson Education Limited, 2000.

MARTIN, James R.; ROSE, David. **Genre relations: mapping culture.** London: Continuum, 2008.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de texto/ discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2015.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e**

desafios. Campinas: Pontes, 2019.

PHILIPPOV, Renata. O texto literário em aulas de Inglês na Escola Básica: possibilidades interdisciplinares. In: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos. (Org.). **Língua e Literatura: ensino e formação de professores**. 1ªed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016, p. 201-213.

RESNICK, Lauren. B. Learning in school and out. **Educational Researcher**, 16(9), 13-20, 1987. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237128256_Learning_In_School_and_Out. Acesso: 20 abril 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje** – Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RISÉRIO-CORTEZ, Ana Paula; PIRAGINE, Laureane; PHILIPPOV, Renata. Desencapsulação, multiculturalidade e multimídia: a integração entre o ensino de gêneros literários e língua estrangeira no Ensino Médio. In: LIBERALI, F.C. (org.) **Inglês - ensino médio**. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

ROSE, David; MARTIN, James R. **Learning to write, reading to learn** – Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield and Bristol: Equinox, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Capitulo%203.pdf>. Acesso em 14 fev 2020.

SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

WHITEHEAD, Alfred North. **The aims of education**. New York: MacMillan, 1929. Disponível em: <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>. Acesso: 20 abril 2020.