

## A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio

### The instagrammable classroom: Instagram as a possible pedagogical resource in teaching text production for high school

Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira<sup>1</sup>

Veridiane da Costa Gomes<sup>2</sup>

Pietra Gomes Ramires<sup>3</sup>

Adail Ubirajara Sobral<sup>4</sup>

#### Resumo

O presente trabalho busca apontar possíveis caminhos que colocam em diálogo o *Instagram* e a produção textual escolar, objetivando colaborar com a prática em sala de aula dos professores de ensino médio e contemplando principalmente as diretrizes sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC). Nesse sentido, observando o que nos diz a BNCC, no componente de Língua Portuguesa e nos diferentes gêneros que podem ser utilizados nas aulas de produção textual, avaliamos o *Instagram*, que é um site de rede social (RECUERO, 2017) que está presente na vida dos estudantes, especialmente do Ensino Médio, como uma potente ferramenta, a qual conta com textos multissemióticos que permitem a expressão subjetiva e a autoria dos alunos. Para tanto, realizamos um rastreamento na BNCC (2018) da expressão “produção de texto”, e de alguns aspectos que se relacionam com a produção textual, o uso dos sites de redes sociais em sala de aula e as questões relativas ao protagonismo discente, autoria e pensamento pensante. Nossa base são os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BAJTÍN, 1997) e nas discussões acerca de Educação Dialógica Alteritária e protagonismo discente (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017). Com isso, avaliamos que o *Instagram* pode ser uma ferramenta relevante no ensino da produção escrita, uma vez que proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências socioculturais e de interação social que perpassam a vida de fato vivida e não somente o ambiente escolar.

**Palavras-chave:** BNCC. Produção textual. Educação Dialógica Alteritária. Análise Dialógica do Discurso. Instagram.

#### Abstract

The present work seeks to point out possible paths that make Instagram and school writing dialogue, aiming at collaborating with the classroom practice of high school teachers, mainly regarding the guidelines suggested by the National Common Curriculum Base (hereinafter, BNCC) of the Brazilian Ministry of Education. In this sense, observing what BNCC, as regards the Portuguese language component and the different genres that can be used in writing classes, we evaluate that the social networking site (RECUERO, 2017) Instagram, which is present in the lives of students, especially in high school, is a powerful tool because of having multisemiotic texts that allow subjective expression and the authorship of students. To this end, we performed a screening in the BNCC (2018) of the expression "writing", and some aspects that relate to writing, the use of social networking sites in the classroom as well as questions regarding student protagonism, authorship and thoughtful thinking. Our basis is the assumptions of dialogical discourse analysis (BAJTÍN, 1997) and discussions about Alteritary Dialogical Education and student protagonism (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017). With this, we evaluate that Instagram can be a relevant tool for teaching writing in high school, since it provides students with the development of sociocultural skills and social interaction that permeate the life concretely lived and not only in the school environment.

**Keywords:** BNCC. Writing. Alteritary Dialogical Education. Dialogical Discourse Analysis. Instagram.

---

1 Mestranda em Letras. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4702-5339>. E-mail: [dominiqucampelo06@gmail.com](mailto:dominiqucampelo06@gmail.com).

2 Mestranda em Letras. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0073-4294>. E-mail: [very.neves@hotmail.com](mailto:very.neves@hotmail.com).

3 Mestranda em Letras. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6887-931X>. E-mail: [pietragomes.gr@gmail.com](mailto:pietragomes.gr@gmail.com).

4 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Docente na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5532-5564>. E-mail: [adail.sobral@gmail.com](mailto:adail.sobral@gmail.com).

## 1 Introdução

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente de Língua Portuguesa, as práticas de linguagem contemporâneas “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68). Essa ótica adotada pela Base demonstra uma preocupação em conciliar o ensino com a vida de fato vivida pelos alunos fora do ambiente escolar, visto que a escola já não deve mais estar restrita ao trabalho com textos normativos, dicionários e livros didáticos. Os alunos, assim como os professores, estão inseridos em uma sociedade dinâmica, moderna, conectada e informatizada.

Muitas vezes, ao ensinarmos o português, esquecemos disso e nos focamos apenas em materiais extremamente *didatizados*, como é o caso do livro didático, do livro paradidático, das fichas de exercícios etc. Os próprios textos utilizados nas avaliações de língua portuguesa, ou aqueles que são textos de apoio para produção de texto, passam, muitas vezes, por uma seleção estreita do professor.

No ambiente escolar, é comum observar que o texto a ser utilizado nas atividades obedece a um padrão, passa por uma espécie de “higienização” e, principalmente, exige um objetivo específico e restrito. Quando selecionamos esses textos dessa maneira, acabamos por limitar o que chega a nossas salas de aulas e as discussões possíveis, para satisfazer somente os objetivos de ensino. Aqui não falamos sobre os objetivos de aprendizagem, pois, ao selecionar um texto sob somente uma ótica (a do docente), o professor desconsidera a vivência e experiência dos alunos. Assim, como falar de aprendizagem e da garantia de que esta será de fato alcançada em alguma medida?

Geraldi (1984, p. 54), no texto *A prática de produção de textos*, já definia que “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. Essa afirmação, sem dúvida, ainda é atual. No entanto, diferentemente da época em que Geraldi fez essa afirmação, hoje temos um novo documento norteador das práticas de ensino, a BNCC. Além disso, estamos inseridos em um universo de novas tecnologias digitais, de informação e de comunicação. Esses dois aspectos servem (ou podem/deveriam servir) como uma possibilidade para que, dentro do ambiente escolar, os alunos possam desenvolver habilidades fundamentais no mundo moderno: a curiosidade, o pensamento criativo, lógico e crítico. Além disso, quando estabelecemos relações entre ensino e tecnologia, podemos instaurar também um vínculo com a realidade extraescolar do discente, suas vivências singulares advindas de ambientes que não sejam a escola, como a casa, a igreja, ambientes esportivos etc.

Os sites de redes sociais como o *Instagram, Facebook, Twitter, Whatsapp* são recursos digitais que estão na vida dos alunos independentemente do ambiente em que eles estão, apesar das dificuldades de acesso. Estamos, quase sempre, conectados, especialmente a nova geração. E se consideramos a língua como sendo produzida socialmente (BAJTÍN, 1997), por que distanciarmos os sites de redes sociais do ambiente escolar? Cremos que a própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 58) concorda com a concepção dialógica, de língua como produção social, acima mencionada ao postular que o “uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”.

Nesse sentido, é preciso que o mundo fora dos muros das escolas possa adentrar essa superfície que muitas vezes é tão regrada e limitada que bloqueia o uso de celulares, de redes sociais e toda outra forma de comunicação com o mundo exterior. Com a pandemia da COVID-19, que assolou o país e o mundo, pudemos perceber com clareza que é impossível afastar o ensino do uso de tecnologias. As aulas remotas ilustram bem essa relação: a escola foi transferida para o ambiente tecnológico e todos os sujeitos do ambiente escolar tiveram que se adaptar a essa nova forma de ter e dar aula.

Não distante da realidade dos alunos, os sites de redes sociais também foram muito utilizados durante a pandemia. O mundo externo ficou restrito à tela do celular e eis que aqui nós, professores, pudemos utilizar outros recursos que até então eram exclusivos para fora dos muros da escola: os sites de redes sociais. Trata-se de espaços de expressão humana em que o usuário se manifesta com recursos multissemióticos: fotografia, áudio, vídeo, vídeo com áudio e texto verbal escrito, e suas combinações. Esse espaço se tornou um ambiente ainda mais atrativo, pois expressava (e expressa) a liberdade de produzir e interagir com textos dos mais diferentes gêneros. É nesse sentido que entendemos que os sites de redes sociais podem ser considerados um espaço acessível e produtivo para o ensino de produção textual.

Em outro trecho da BNCC, a escola é convidada a “compreender e incorporar mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento” (BRASIL, 2018, p.61), novas linguagens diretamente vinculadas a diversas tecnologias e à cultura digital em sentido mais amplo. Tomemos o trecho a seguir, em que a BNCC analisa que, quando observamos os alunos e suas histórias de maneira singular (BAJTÍN, 1997), o ensino acaba por ser (ou pode se tornar) algo prazeroso e participativo:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p. 62)

É nesse sentido que objetivamos promover uma discussão que considere a possibilidade de partir da educação dialógica alteritária (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017), o tratamento das práticas de produção de textos, propostas no eixo escrita, presentes na BNCC, no ensino médio, e as possibilidades de trabalho com produção textual e o *Instagram*. No decorrer do artigo, apresentamos nossa base teórica, que consiste em nossa compreensão de língua, de sujeito, de texto (BAJTÍN, 1997) e de produção textual em sala de aula (GERALDI, 1984); algumas das “brechas” que a BNCC nos possibilita para um trabalho que oportunize aos alunos agir com protagonismo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017). Por fim, apresentamos três propostas que exemplificam o uso do *Instagram* como uma possível ferramenta para a área de produção textual. Essas propostas partem de uma ampla discussão teórica acerca da educação dialógica alteritária (cf. esp. SOBRAL; GIACOMELLI, 2017).

## 2 Sujeito, texto e produção de texto em sala de aula

Apresentar a concepção de língua, sujeito e texto é fundamental para que possamos nos situar em relação ao nosso entendimento sobre o *ser-aluno*. Afinal, se estamos falando de produção de texto e de texto, estamos falando também daqueles que escrevem, daqueles que têm um dever de ser, um pensamento, uma consciência (BAJTÍN, 1997), e temos, assim, de considerar o “contexto da minha vida particular [dos alunos] e o conteúdo semântico do juízo” (BAJTÍN, 1997, p. 10, *tradução e colchetes nossos*)<sup>5</sup>.

Esse juízo está relacionado com as condições em que o ser (no nosso caso, os alunos) está inserido: sua historicidade concreta, a unicidade histórica de sua vida, suas experiências (BAJTÍN, 1997). Aqui não estamos falando de um aluno genérico, mas de sujeitos únicos e singulares que imprimem em suas produções escritas (ou se supõe que tenham a liberdade para imprimir) sua unicidade. Quando tomamos os alunos como seres únicos e singulares, estamos automaticamente rompendo com processos mecanizados de escrita do texto, bem como com as correções mecanizadas. Ou seja, o *ser-aluno*, em seu dever ser, rompe com a metodologia de ensino de conteúdos pré-determinados e especificamente teóricos (BAJTÍN, 1997).

A filosofia da linguagem de Bajtín (1997) nos traz definições sobre cada um dos temas abordados nesse tópico. No entanto, logo nas linhas introdutórias de seu escrito sobre a filosofia do ato<sup>6</sup>, já podemos vislumbrar diálogos entre as concepções desses três elementos. Bajtín (1997) ao falar sobre o ser

---

5 Trecho original: “contexto de mi vida particular y el contenido semántico del juicio” (BAJTÍN, 1997).

6 Trecho original: “contexto de mi vida particular y el contenido semántico del juicio” (BAJTÍN, 1997).

determina que cada um de nós temos nossos valores singulares. Valores estes que são únicos. Esses valores são: “valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo valores éticos e sociais) e, finalmente, valores religiosos” (BAJTÍN, 1997, p.61, tradução nossa)<sup>7</sup>. Esses valores estão inseridos na vida real e não no teórico. É por isso que somente através do diálogo, do ato de dialogar, que podemos ter acesso ao ser, aos seus valores e a sua unicidade. Aqui, podemos avaliar que a produção textual (que inclui o ato de escrever e o de ler) é um diálogo, que é na/pela palavra que podemos ter acesso a essa unicidade dos alunos, como postula Bajtín (1997):

A palavra na vida, com todas as evidências, não se concentra em si mesma. Ela surge da situação extraverbal da vida e mantém o vínculo mais próximo com ela. Além disso, a própria vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem perder seu sentido. (BAJTÍN, 1997, p. 113, tradução nossa).] (BAJTÍN, 1997, p.113)<sup>8</sup>

Percebemos assim que não podemos (ou não deveríamos) corrigir um texto de maneira superficial, automática e genérica. Quando falamos sobre esse processo de correção, estamos nos referindo, por exemplo, às tabelas de correção com critérios que envolvem somente os aspectos “estéticos”, gramaticais e estruturais: repetição de palavras; frases muito curtas ou longas; ortografia; acentuação; pontuação; concordância, como no exemplo abaixo:

| CORREÇÃO – PRODUÇÃO DE TEXTO     |                               |     |     |   |   |
|----------------------------------|-------------------------------|-----|-----|---|---|
| NOME: _____                      |                               |     |     |   |   |
| TURMA: _____ Professora Emanuela |                               |     |     |   |   |
| ESTÉTICA                         |                               | SIM | NÃO |   |   |
| 1                                | Letra legível                 |     |     |   |   |
| 2                                | Parágrafos                    |     |     |   |   |
| 3                                | Obedeceu às margens           |     |     |   |   |
| 4                                | Rasuras                       |     |     |   |   |
| 5                                | Título                        |     |     |   |   |
| ASPECTOS GRAMATICAIS             |                               | O   | MB  | B | R |
| 6                                | Ortografia                    |     |     |   |   |
| 7                                | Acentuação                    |     |     |   |   |
| 8                                | Pontuação                     |     |     |   |   |
| 9                                | Concordância                  |     |     |   |   |
| ASPECTOS ESTRUTURAIS             |                               | SIM | NÃO |   |   |
| 10                               | Repetição de palavras         |     |     |   |   |
| 11                               | Frases muito curtas ou longas |     |     |   |   |
| 12                               | Desenvolveu o tema proposto   |     |     |   |   |
| 13                               | Seguiu o gênero proposto      |     |     |   |   |
| 14                               | Coerência e coesão            |     |     |   |   |
| 15                               | Criatividade                  |     |     |   |   |
| OBSERVAÇÕES                      |                               |     |     |   |   |

7 Trecho original: “los valores científicos, los estéticos, los políticos (los éticos y los sociales inclusive) y, finalmente, los religiosos” (BAJTÍN, 1997, p. 61).

8 Trecho original: “La palabra em la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma. Surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido”.

**Figura 1.** Tabela Correção de Produção de Texto<sup>9</sup>.  
**Fonte:** CUNHA (2019)

Geraldi (1984) já apontava que a correção de textos, quando restrita a identificar erros, é uma estratégia inadequada. Um dos exemplos trazidos pelo autor é a *aula do erro* e as *correções em vermelho*, que, para ele, são uma forma de violência. Corrige-se apenas como forma de punição. Outro aspecto é a ortografia, que em muitos casos está associada a memorização de regras. Essa análise crítica, tecida por Geraldi (1984), pode ser colocada em diálogo com uma série de outros processos de correção do texto em que a unicidade dos alunos é deixada de lado. Quando falamos de unicidade, estamos inevitavelmente falando também do protagonismo e da autoria discente. A produção de texto, assim como tantas outras atividades do ambiente escolar, passa a ser apenas uma nota, um processo mecanizado, que requer apenas a habilidade de memorização e replicação, não promovendo, portanto, a aprendizagem.

Geraldi (1984, p. 63) acentua que “na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita”. Não conhecemos nossos alunos quando não nos damos e lhes damos liberdade de ser. Ser no texto. Ser no processo de escrita. Quando corrigimos de forma a embelezar o texto dos nossos alunos, estamos bloqueando todo e qualquer espaço para que eles se coloquem na vida de fato vivida. O texto escrito dos alunos é somente um espaço de punição dos erros. Quando não dialogamos com os nossos alunos, quando não fazemos circular esses textos, a escrita deixa de fazer sentido e passa a ser somente uma forma de aprovação na disciplina. Ocorre que o objetivo da atividade de produção textual nas escolas não deveria ser esse, o que evoca a questão: para que os alunos estão escrevendo no ambiente escolar?<sup>10</sup>

Bakhtin (cf. BAJTÌN, 1997, p. 55) avalia que “não há valor idêntico a si mesmo, reconhecido como universalmente válido”<sup>11</sup>. O valor de qualquer coisa vem justamente da unicidade daquele que participa. Um texto só tem sentido, tanto para quem lê, como para quem escreve, quando ambos os interlocutores estão inseridos em um contexto comum. Quando se vincula a uma historicidade, a uma responsabilidade, a algum sujeito. Quando não, este é apenas um momento técnico de aplicação de técnicas e repetições. Geraldi (1984, p. 65) problematiza: “Então, como avaliar redações?”. E responde: “Devolvendo o direito à palavra”.

---

9 Disponível em: <<https://es.scribd.com/document/458088390/TABELA-CORRECAO-PRODUCAO-DE-TEXTO-docx>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

10 Sobral (2019, s./p.), afirma que as perguntas a fazer são: “Ler e escrever: para quê? Ler e escrever: para quem? Ler e escrever: onde e como?”

11 Trecho original: “No existe um valor idêntico a sí mismo, reconocido como universalmente válido” (BAJTÌN, 1997, p. 55)

Essa devolução pode ser feita através de algumas práticas: (i) não anulando, mas reconhecendo, o sujeito; (ii) "abrindo o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo"; (iii) respeitando a linguagem do falante, pois "nessas linguagens também se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais" (GERALDI, 1984, p. 65). Podemos entender esses pontos como sugestões para que não nos atenhamos somente a aspectos estruturais. Geraldi (1984) aborda a produção de texto, o texto e o sujeito a partir de uma concepção de linguagem como fenômeno social e compreender que esse aspecto social marca seu uso é romper com modelos e propostas que reduzem o ensino da língua a normas e descrições próprias da gramática tradicional.

É nesse sentido que entendemos o sujeito (os alunos) como um ser singular (BAJTÍN, 1997), atuante, de maneira não neutra na sociedade, dono de uma vivência também única e singular que marca seus atos históricos e seu dever ser social (BAJTÍN, 1997). Estamos falando de um sujeito que não é alheio ao mundo, mas um ser pensante que a todo momento está valorando o mundo da vida de fato vivida. A leitura de texto é antes de tudo um momento de descobrimento, por parte do leitor, de quem o escreveu. Quando lemos, somos convidados a adentrar o universo do outro. Somos convidados a concordar ou não com ideias e valores.

O texto é, portanto, o espaço de impressão da consciência participativa do sujeito, que só participa do mundo quando se situa no mundo no qual está, e a escrita, assim como outras práticas, é um momento significativo e individual (bem como constituído sempre pelo outro). Por isso, ao percorrer o caminho da produção textual nas salas de aula, não podemos deixar de lado as discussões sobre o ser-aluno e sobre o nosso entendimento acerca da linguagem. É nesse sentido que voltamos a destacar a relação entre ser-protagonista e ensino como prática fundamental no eixo de produção textual. Sobral (2006) alega, nesse sentido, que:

o modo de ser e de agir da linguagem nos espaços sociais e históricos concretos de manifestação dos sentidos é o plano próprio da verificação do estatuto da constituição dos indivíduos falantes em sujeitos discursivos, visto que todo discurso pressupõe, por sua própria natureza, protagonistas/enunciadores (SOBRAL, 2006, p. 140).

Cada aluno, antes de *ser-aluno* e *ser-protagonista* no processo de aprendizagem, já é sujeito protagonista em sua língua. O que a escola faz, muitas vezes, é podar essa liberdade de ser na sala de aula e/ou ambiente escolar. Quando apresentamos uma verdade absoluta, quando ensinamos ao modo *Ctrl+C - Ctrl+V*<sup>12</sup>, ensinamos algo esperando que aquilo seja replicado igualmente. Qual a diferença entre

---

12 Na informática se utilizam essas siglas para indicar: Ctrl+C para copiar algo e Ctrl+V para colar o que copiou.

o que ensinamos e o que os alunos aprendem? A resposta está naquilo que jamais conseguiríamos pôr em algoritmos: as vivências de nossos alunos. A bagagem cultural e histórica que cada um tenta trazer para sala de aula, mas que muitas vezes é deixada para fora dos muros da escola. Ser protagonista e ser na sua versão mais singular e única.

Se ensinamos um conteúdo já esperando uma mesma resposta de todos, em sua diversidade, não estamos proporcionando aos alunos espaços para que eles pensem e se situem no mundo. É justamente nesse ponto que o ensino deixa de ser dos alunos e passa a ser de números, de notas, de conceitos a serem alcançados para um determinado objetivo, vinculado somente à avaliação/nota. Não ensinamos para que se aprenda, ensinamos como forma de ter dados para aprovar ou não um aluno para o próximo ano. E isso é a negação de uma educação alteritária.

### 3 BNCC e Instagram

Em um breve levantamento na BNCC, com o termo “produção de texto”, independentemente do nível de ensino, podemos avaliar algumas perspectivas e indicações de como o professor deve tomar a produção escrita dos alunos e seus argumentos de acordo com esse instrumento normativo:

|  |          |
|--|----------|
| [Assume-se] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.   | p. 67    |
| O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; Alimentação temática; Construção da textualidade; Aspectos notacionais e gramaticais; Estratégias de produção | p. 76-77 |
| O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.   | p.76     |
| Não se deve conceber que as habilidades de produção [de texto] sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.  | p. 78    |

**Tabela 1.** Ocorrências de “produção de texto” na BNCC.  
**Fonte:** BRASIL (2018).

A BNCC, naturalmente, faz outras menções ao termo *produção de texto*; são mais de 297 ocorrências. Os quatro exemplos destacados acima iluminam as concepções adotadas acerca de texto e produção de texto. Em primeiro lugar, a BNCC define que o texto é a unidade principal de trabalho. Ou



seja, independente do eixo de ensino (produção, leitura, escuta, oralidade, análise linguística) o texto, suas relações e seus contextos são o eixo fundamental para o trabalho significativo com a linguagem. Esse texto pode (deve) ser advindo de várias mídias e articular as diferentes experiências e significações dos alunos.

Outro tratamento dado à produção de texto está relacionado ao uso e reflexão. Essas condições de produção do texto dizem respeito “ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo” (BRASIL, 2018, p. 76). Logo, os aspectos discursivos não são desconsiderados. Pelo contrário, o tratamento das práticas de produção de texto os compreende em diferentes dimensões “inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” e estas se vinculam diretamente com quem escreve, quem lê e onde. Portanto, o texto não é entendido somente como o texto escolar, devendo sua produção considerar aspectos reais de produção dos sujeitos e seu contexto. É (ou deveria ser) uma simulação real das produções reais de texto e não uma cópia de gêneros e conteúdo.

Ainda nesse eixo se fala de *alimentação temática* (BRASIL, 2018, p.77) e esse conceito remete ao ato dos alunos de “selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado”. Esse nível de aprofundamento, segundo o documento, seria para ir “além do senso comum” para que se defenda um argumento. Essa instrução da BNCC nos permite avaliar que os alunos possuem certa liberdade tanto para pesquisar como para defender seus pontos de vista.

O terceiro ponto destacado traz a autoria e a interação também nos textos escritos. Ou seja, o texto não é somente um espaço de organização gramatical (estrutura), mas um lugar onde os alunos assumem o seu ponto de vista enunciativo. E aqui a pergunta norteadora é: por que não permitimos que nossos alunos sejam de fato autores? Não pretendemos aqui dar respostas definitivas, pois, sem dúvida, essa é uma questão que demanda muitos argumentos e discussões. Imaginemos se ao lermos o texto dos alunos pela primeira vez deixássemos a ótica de correção e lêssemos como verdadeiros interlocutores dos textos produzidos pelos estudantes, como quando lemos uma legenda no *Instagram*, ou algum outro texto no *Facebook*, arenas discursivas conhecidas como plataformas de rede social.

O funcionamento do *Facebook* permite que alguém poste e outras pessoas divirjam e convirjam, não presos a questões gramaticais (por mais que muitas vezes o aspecto gramatical venha como argumento: *vá aprender a escrever português!*). Trata-se daquilo que a BNCC propõe no eixo da escrita: “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito” (BRASIL, 2018, p. 76). O diálogo nos é apresentado como uma forma de promover a interação e a autoria dos alunos.

O ambiente virtual é um lugar legítimo dessa interação, uma vez que se destaca por: (i) possibilitar o acesso a informações em tempo real; (ii) reduzir barreiras culturais e territoriais, rompendo os muros da escola; e (iii) promover um encontro entre o mundo da vida de fato vivida pelos alunos e aquele que eles vivenciam na escola. É nesse sentido que podemos compreender a sala de aula como um ambiente que oferece as condições para uma proposta de uma educação dialógica (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017) em favor da autonomia relativa do sujeito.

Esse terceiro aspecto (item iii acima) está em concordância com a BNCC também quando esta postula que as habilidades de produção de texto devem partir de “situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 78). Nesse sentido, o *Instagram* pode ser compreendido como uma ferramenta significativa, uma vez que o compreendemos como uma “mídia social que cria oportunidades para a publicação e gestão de textos multissemióticos, que podem envolver atividades de leitura (entendida para além da leitura da palavra escrita, mas também dos textos criados em outras semioses)” (BARBOSA; BULHÕES; ZHANG; MOREIRA, 2017, p. 24)<sup>13</sup>. Esses autores mencionam que no eixo da produção textual os alunos são convidados a participar de modo mais singular uma vez que têm acesso a “texto verbal e de vídeos curtos, além de interação, colaboração, trocas, partilhas e aprendizagem em comum” (BARBOSA; BULHÕES; ZHANG; MOREIRA, 2017, p. 24).

Bakhtin (2003, p. 261) menciona que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Sempre estamos em um processo de comunicação, de utilização da língua. Assim, a interação entre sujeito e língua não pode e nem tem como ser restrito a determinados campos ou gêneros textuais. O ensino de linguagens vai muito além do que postula o ensino tradicional focado no formal. Na sociedade moderna, o colorido, a foto, a interação, a resposta rápida são muito mais convidativas do que somente textos escritos.

Em uma linha do tempo, poderíamos avaliar que assim como quando os livros começaram a ser comercializados, eles eram extremamente atrativos, por serem uma nova forma de contato, uma nova forma de imergir em um outro mundo. Imaginemos então como essas novas tecnologias (*Facebook, Instagram, Twitter, Youtube*) podem ser atrativos, pois nesses ambientes estamos sendo convidados a conhecer aquilo que está distante de nossas realidades, como outros países, outras culturas, outras informações (informações rápidas).

Como dissemos, os sites de redes sociais fazem parte de nossas vidas. Com o advento da tecnologia, passamos a estar conectados e a interagirmos virtualmente. Pesquisas recentes, como *Tic*

---

<sup>13</sup> Mídia social é a nomeação atribuída para profissionais da área de marketing responsáveis pela gestão de redes sociais.

*Domicílios* (2019), o apontam que 76% dos usuários de *smartphones* utilizam a *internet* para acessar os sites de redes sociais diariamente. Já a pesquisa realizada pelo *Social Media Trend* (2019), constata que 92,5% dos usuários indicam o *Instagram* como a segunda rede social mais utilizada, ficando atrás somente do *Facebook*. Essas pesquisas, além de mostrarem que os sites de redes sociais estão presentes na vida dos alunos, mostram o padrão de rede mais acessada por eles.

Um dos aspectos que diferenciam o *Instagram* de outros sites de redes sociais é que privilegia enunciados visuais. Nele, pode-se publicar fotos, e/ou vídeos, acompanhados ou não de textos verbais. Outro aspecto que deve ser considerado é que o *Instagram* não permite a publicação de grandes textos verbais. O usuário necessita ter uma imagem para postar<sup>14</sup>. Nela, o texto verbal e o texto imagético se combinam, ainda que o foco seja este último. As publicações são essencialmente visuais, tornando o *Instagram* uma ferramenta muito atrativa para o ensino de jovens. Também há a possibilidade de comentar no *post* de outro usuário. Dessa forma, os alunos, além de interagir socialmente, atuando sobre o mundo, estarão, efetivamente, produzindo textos.

Além do aspecto visual, o *Instagram* pode ser considerado uma ferramenta interessante porque permite a proteção da privacidade, através das contas privadas, ajudando a controlar os potenciais seguidos e seguidores. Se em um primeiro momento, com o advento das novas tecnologias, sugerimos o uso de *blogs* em sala de aula, agora podemos trazer como sugestão o *Instagram*, que também funciona como um *blog*. Na sala de aula do século XXI, é inevitável a presença dos sites de redes sociais, especialmente o *Instagram*. Hoje, essa rede social é responsável por informar via páginas destinadas a notícias, discutir aspectos políticos, dar dicas e até mesmo ensinar diversas disciplinas, como nas páginas especializadas em uma determinada disciplina e/ou dicas para exames, como o ENEM.

O trabalho com o *Instagram* em sala de aula deve considerar antes de tudo algumas diretrizes fundamentais para o preparo de um plano de aula: (i) preferir uma conta que seja profissional privada<sup>15</sup>; (ii) ter em mente que uma boa página é aquela que tem interação, e, sendo assim, tanto os alunos como os professores envolvidos nesse projeto deverão estar dispostos a comentar e reagir às publicações. Quando o professor opta por trazer o *Instagram* para sala de aula, ele está criando uma interação social em que ações reais de linguagem se encontram.

A BNCC pontua que essas novas plataformas digitais são um caminho para os alunos poderem “produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e

<sup>14</sup> *Post* é o conteúdo criado e publicado em alguma plataforma da *Internet*.

<sup>15</sup> Para isso, o usuário deve seguir estes passos: 1. Acesse o seu perfil. Abra o *Instagram* e clique na sua foto, no canto inferior direito; 2. Vá em “Configurações”; 3. Acesse a área de “Privacidade”; 4. Altere para “Conta privada”

livros digitais, etc.” (BRASIL, 2018, p. 67). E por mais que na BNCC não haja uma menção direta ao *Instagram*, há uma sugestão de como trabalhar em sala de aula com os ambientes *web*.

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines<sup>16</sup>, nos tornar um booktuber<sup>17</sup>, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68).

A BNCC visa aqui promover esse encontro com a tecnologia (a *Internet*, o mundo *web* e os sites de redes sociais). É na *Internet*, segundo a Base, que os alunos podem descobrir mais. Como ocorre na vida real. Quantas vezes lemos um livro e em seguida buscamos no *google* alguma crítica, algum fórum que esteja discutindo sobre o conteúdo desse livro? E até mesmo podemos pesquisar sobre o autor. Quantas vezes temos uma dúvida sobre algo e recorremos à *Internet* para solucionar? Além disso, temos muitos alunos que sentem mais familiaridade em fazer um *post* do que falar em sala de aula. Temos alunos que gostam mais de escrever *fanfics* do que escrever uma redação. Em um dado trecho da BNCC, há o seguinte questionamento: “se esse espaço [a *web*] é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?” (BRASIL, 2018, p. 68)

O próprio documento (BRASIL, 2018) traz uma resposta: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente considerar as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 68). Ou seja, o trabalho com os sites de redes sociais, no nosso caso com o *Instagram*, não perpassa somente o ato de postar, mas sim outros aspectos que vão desde as políticas de uso, de respeito e de questões éticas. Esse tema é fundamental, considerando os aspectos políticos, por exemplo, que estamos vivendo em nossa sociedade e que impactam diretamente na forma como usamos as redes. A BNCC, em 2017, já previa essa questão, que hoje vem muito mais acentuada com a polarização política que vive o Brasil. Em outro trecho, o documento menciona também que “a *Internet* seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas” (BRASIL, 2018, p. 68).

Então, em uma breve analogia, poderíamos avaliar que o trabalho com os sites de redes sociais também prevê questões de respeito ao próximo e a opinião diferente do outro que estão presentes nas *novas* (ou não tão novas) práticas de linguagem e produções inseridas nos sites de redes sociais. Vale

---

<sup>16</sup> *E-zine* ou *webzine* é um “fanzine eletrônico”. Trata-se de uma publicação periódica, distribuída por e-mail ou postada num site, e que foca uma área específica.

<sup>17</sup> *BookTube* é uma parte da comunidade do YouTube focada em livros.

a pena notar que a relação entre produção textual, respeito ao outro e divergência de opinião está muito presente nas respostas que vemos nos sites de redes sociais. Por exemplo, quando alguém começa uma discussão política e, porventura, comete algum desvio ortográfico, na maioria das vezes, o argumento do outro quando responde é: primeiro vá aprender a escrever (ou vá aprender português). É como se quando a pessoa se colocasse de forma crítica sobre um determinado assunto, tivesse obrigatoriamente de ter um domínio absoluto da língua padrão.

E a BNCC, quando traz os sites de redes sociais para a sala de aula, destaca justamente esse aspecto a ser trabalhado: “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 71). O uso dos sites de redes sociais em sala de aula não é somente para divulgar conteúdos ou propor práticas, mas também para um ensino que contemple o respeito ao outro, as ideias e opiniões. Assim, a abordagem da produção textual relacionada com os sites de redes sociais prevê também esses aspectos sociais.

Consideramos também que nas páginas do *Instagram* podemos trabalhar com diferentes gêneros, que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. Assim, fica a critério do docente fazer um recorte específico do gênero textual a ser abordado. Fica igualmente a critério tanto do professor como dos alunos o que será publicado: uma imagem com legenda, um vídeo, uma sequência de fotos; um compilado do *tiktok*; um *boomerang*; uma *live* e assim por diante.

Destacamos aqui trechos da BNCC (BRASIL, 2018) a fim de apresentar a seguir alguns elementos que relacionam a produção textual, o uso do *Instagram* em sala de aula e as práticas de uso e reflexão preconizadas pela BNCC. De acordo com o documento, deve-se

|  |       |
|--|-------|
| - Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0”, bem como refletir sobre as “novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor” e de quem escreve.  | p.72  |
| - Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.   | p. 72 |
| - Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento, etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão, etc. | p. 79 |

**Tabela 2.** Relação entre produção de texto, uso de redes sociais e práticas de uso e reflexão na BNCC.

**Fonte:** BRASIL (2018).

Considerando esses elementos, julgamos poder fazer as seguintes considerações:

1. Os alunos do ensino médio podem ter uma certa consciência de que houve uma grande mudança dentro do processo de comunicação e informação. Aqui o professor pode explorar experiências diversas: como era a comunicação na época dos seus avós e como ocorre agora. Pode-se também promover uma discussão que considere uma linha do tempo ainda maior, pois essas mudanças foram gigantescas. Imaginemos o quanto deve ser interessante para o discente pensar em como era viver sem os celulares, sem os sites de redes sociais e sem a *Internet*. Nesse sentido, o compartilhamento de textos e imagens pode ser explorado com alunos do Ensino Médio. Em uma época de rapidez da informação, em que se pode enviar áudio, imagem e vídeo em tempo real, imaginar as sociedades que não tinham esse tipo de tecnologia pode ser desafiador. Hoje todos nós somos produtores de textos e leitores. Mas, antigamente, escrever e ler era um privilégio para poucos, havendo questões referentes a escola para mulheres; revoltas contra os livros (queima de livros), como as queimas nazistas etc.

2. O *Instagram* é um mundo. Os alunos, quando conectados a essa rede, estão diante de múltiplas informações e opiniões (inclusive dos famosos). Logo, ao ler e produzir algum conteúdo para o *Instagram*, os alunos não estão sendo neutros (nem na recepção, nem na produção desses conteúdos). Bakhtin (2006) pontua que a palavra sempre realiza alguma função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. E a BNCC (BRASIL, 2018) justamente indica que os alunos devem fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas. Não é só ler por ler, ou escrever por escrever. Os alunos são encaminhados a perceber a sociedade em sua constituição ideológica. E os sites de redes sociais contemplam justamente esse aspecto, quando apresentam temas diversos como preconceito, política, situações cotidianas, xenofobia, violência contra a mulher e assim por diante.

3. Paramos aqui dois processos: o de formalização do texto escrito e o processo ideológico da escrita. Tomamos esses dois aspectos do ponto de vista de Possenti (2005, p. 55), que é compatível com a proposta de Bakhtin: “não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual”. Trabalhar com o eixo de produção textual é considerar o texto em seus múltiplos sentidos: a vida de fato vivida; os aspectos sociais; os achismos; o pensar; a motivação para escrever; a bagagem cultural; as marcas de autoria. O designer de formatação do texto é só um dos processos de estruturação da escrita. Ou seja, pensamos, escrevemos, formulamos ideias e formatamos de acordo com o que se objetiva. Se escrevo uma notícia, um conto, ou qualquer outro gênero, eu estou executando esses processos para o meu texto ficar adequado.

Considerar esses passos não é errado, nem para quem escreve, nem para quem corrige. O perigo é quando deixamos algum desses processos de lado em prol de um só, quando, por exemplo, o

aluno escreve somente para atender os objetivos de ensino do professor e para alcançar uma nota. O texto em ambiente escolar não pode ser uma mera redação, ou um apanhado desconexo de palavras que representam o escrever por escrever. É preciso que a escrita seja tratada como um caminho para experiências pensantes e diálogos. É justamente aqui que o uso do *Instagram* surge como uma ferramenta extremamente útil, por permitir aos alunos alcançar outros horizontes. Os alunos literalmente podem cruzar os muros da escola, entrando em contato com a vida real. Uma sugestão de atividade é a publicação dos textos dos alunos em uma página que toda a comunidade pode ser convidada a ler, comentar, compartilhar. Imagina-se que há muitas tias, mães, pais, avós etc. que nunca leram um texto sequer do aluno de sua família. Independentemente do gênero a ser trabalhado, as possibilidades são múltiplas. E melhor: a partir de uma ferramenta gratuita, acessível e moderna.

#### 4 Considerações finais

Considerando os alunos como seres únicos e singulares, que são sociais, atuam no mundo a partir de suas experiências e vivências e que não são neutros, é impossível a manutenção de aulas que vislumbram apenas o cumprimento de regras gramaticais, desconsiderando a subjetividade dos aprendizes. As diretrizes e, especialmente, as entrelinhas da Base Nacional Comum Curricular, nos permitem desenvolver práticas que rompem com esses papéis doutrinadores que as aulas de Língua Portuguesa ocupavam. Enxergar nessas entrelinhas diferentes possibilidades nos levou até o objetivo deste trabalho apontar possíveis caminhos que colocam em diálogo o *Instagram* e a produção textual escolar, objetivando colaborar com a prática em sala de aula dos professores de ensino médio e contemplando principalmente as diretrizes sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular, que julgamos ter alcançado.

Refletimos sobre as potencialidades da BNCC, considerando os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, da linguagem como manifesta em relações dialógicas e da Educação Dialógica Alteritária como proposta de que se considerem os alunos em sua alteridade, sua especificidade e se busque interagir com eles e ouvi-los na escola com uma atitude de escuta alteritária, aquela que vai até o horizonte do outro e procura vê-lo do ponto de vista de seu ambiente, de seu contexto, não com categorizações prévias. Com isso, apontamos possíveis caminhos e sugerimos o uso de ferramentas como as redes sociais, em específico o *Instagram*, que faz parte da vida e do cotidiano dos alunos, como um campo de expressão linguística que envolve textos multissemióticos e que é um espaço potencial para os alunos desenvolverem suas habilidades sem desconsiderar suas especificidades, sua autoria e

sua subjetividade, levando-os então a ser protagonistas reais de sua aprendizagem a partir das propostas de ensino do professor.

## Referências

BAJTÍN, M. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Tradução do russo para o espanhol: Tatiana Bubnova. Barcelona: Universidad de Puerto Rico: Antrophos, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros discursivos. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003

BARBOSA, C.; BULHÕES, J.; ZHANG, Y.; MOREIRA, A. Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Spain, v. 1, n. 16, p. 21-33, 2017. Disponível em: <file:///mnt/1f0bd3e2-f236-45be-813b-0c4dd564ce27/Downloads/Dialnet-UtilizacaoDoInstagramNoEnsinoEAprendizagemDePortug-6046925.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

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

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *TIC domicílios 2019: principais resultados*. 2019. 31 slides, color. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/355484/Social%20Media%20Trends%202019.pdf> Acesso em: 12 de dez. de 2020.

CUNHA, T. F. G. R. Tabela Correção Produção de Texto. 2019. *Scribd*. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/458088390/TABELA-CORRECAO-PRODUCAO-DE-TEXTO-docx>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ENTENDA o que é post e os diferentes tipos de posts. *Studio Visual*. [202-]. Disponível em: <https://studiovisual.com.br/marketing/o-que-e-post#:~:text=Post%20é%20o%20conteúdo%20criado,que%20é%20postado%20na%20Internet>. Acesso em: 26 set. 2022.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984. 125 p.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re) escrevendo*. Campinas: UNICAMP: CEFIEL, 2005. (Linguagem e letramento em foco).

RECUERO, R. *Introdução à análise de redes sociais online*. Salvador: EDUFBA, 2017. 80 p. (Coleção Cibercultura).

ROCKCONTENT. *Social media trends*. 2019. 63 slides, color. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/355484/Social%20Media%20Trends%202019.pdf> Acesso em: 12 de dez. de 2020.



SOBRAL, A. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. 2006. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13715/1/adail%20sobral%20tese%20doutorado.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SOBRAL, A. "Leitura, Escrita e Ensino: Considerações Idealistas". In: COLÓQUIO INTERNACIONAL LEITURA E COGNIÇÃO, 10.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LEITURA, LITERATURA E MÍDIA, 6.; SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS, 21.; ENCONTRO PESQUISA EM INTERMEDIALIDADE, 1.; INTERNATIONAL MEETING OF RESEARCHERS IN INTERMEDIALITY, 1., 2019, Santa Cruz do Sul. *Anais [...]. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2019. Mesa redonda: Leitura, discurso e ensino.*

SOBRAL, A. GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15251>. Acesso em: 24 ago. 2022.

Data de submissão: 29/03/2023. Data de aprovação: 16/05/2023.