

Contribuições do Letramento Informacional para a prática de produção de textos na educação básica: um diálogo entre Vygostky e Bakhtin para o ensino de língua portuguesa na sociedade da informação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v55i1.3778>

Danielle Gomes Geraes Lima¹

Resumo

Este estudo objetiva discutir as novas demandas sociais no campo educacional relacionadas ao uso ético e eficiente da informação para a produção de textos coesos e coerentes do tipo dissertativo-argumentativo. Para isso, as reflexões apresentadas se fundamentam nos estudos de Vigostkii (2010), Bakhtin (2006), Campello (2009), Gasque (2012) e Demo (2025), que contribuem para o debate acerca do ensino de língua portuguesa em uma perspectiva interacionista e dialógica. Por meio dos módulos V e VII do manual do corretor do Exame Nacional do Ensino Médio (INEP, 2019a, 2019b) e dos microdados dos resultados do exame no triênio 2020-2022 (INEP, 2024), esta pesquisa analisa a proeficiência dos alunos do Ensino Médio com base na avaliação da prova de redação². A partir disso, sugere caminhos para a adequação das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa no que tange às necessidades de produção de conhecimento na sociedade da informação. Trata-se de um estudo com métodos de pesquisa mistos conforme definição de Creswell (2010). A presente pesquisa se vale de revisão bibliográfica e análise documental, além de explorar os microdados oficiais do Enem. Logo, justifica-se pela necessidade de discutir o desenvolvimento de competências críticas em uma sociedade marcada pela sobrecarga informacional.

Palavras-chave: Letramento Informacional; ensino-aprendizagem; redação.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil; daniellegomesgeraes@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0007-1165-4295>

² Nesse estudo, o termo “redação” é utilizado especificamente para referir-se à prova de escrita do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), caracterizada por seu formato dissertativo-argumentativo e natureza avaliativa, já a expressão produção de textos é vinculada às práticas de escrita desenvolvidas em sala de aula, concebidas a partir de uma perspectiva dialógica, que considera a interação, os diferentes gêneros textuais e os contextos de uso da linguagem e a situação comunicativa.

Information literacy contributions to teaching writing: a dialogue between Vygostky and Bakhtin in the context of teaching Portuguese in the information society

Abstract

This study discusses social demands in the educational field concerning the ethical and efficient use of information to produce cohesive and coherent argumentative essays. The reflections presented are grounded in the studies of Vygotsky (2010), Bakhtin (2006), Campello (2009), Gasque (2012) and Demo (2025), who contribute to the debate on Portuguese language teaching from interactionist and dialogical perspectives. Drawing on Modules V and VII of the National High School Exam Grading Manual (INEP, 2019a, 2019b) and microdata from the 2020-2022 triennium (INEP, 2024), this research analyzes high school students' writing proficiency based on their essay evaluations. Furthermore, the study suggests ways to adapt pedagogical practices to meet the demands of knowledge production in the information society. This study employs a mixed-methods approach, as defined by Creswell (2010), integrating bibliographic review and document analysis with the exploration of official ENEM microdata. The research is justified by the need to address the development of critical competencies in a society characterized by information overload.

Keywords: information literacy; teaching and learning; essay.

Introdução

“Não é em não sei qual retiro que nós nos descobriremos: é na estrada, nas cidades, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens” (Sartre, 2005 [1939], p. 107).

Na sociedade contemporânea, a comunicação se revolucionou com rádio, televisão, jornal e, principalmente, a internet. Em outros termos, o avanço tecnológico transformou a maneira como a informação é veiculada e, inclusive, compreendida. Nesse contexto, é notório o papel da escola na formação de sujeitos capazes de administrar o excesso de informações difundidas e, acima de tudo, de saber selecionar, organizar e utilizar a informação de modo a produzir conhecimento.

Diante desse quadro, este estudo utiliza de uma metodologia em que se realiza a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa. Sobre o método misto, Creswell (2010, p. 238) destaca que sua “natureza interdisciplinar proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa.” Sendo assim, esse trabalho parte de uma análise do manual do corretor para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

de 2019³, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019a, 2019b). Em específico, volta-se o olhar para os módulos V e VII, os quais se referem às competências 3 e 5 e os relaciona aos microdados do Enem relativos ao triênio 2020-2022 (INEP, [2024]), buscando verificar como a proposta de ensino da produção de textos na perspectiva do Letramento Informacional na Educação Básica coopera para os alunos alcançarem resultados satisfatórios na competência 3.

Ao reconhecer que a sociedade contemporânea é marcada por uma sobrecarga informacional, esse estudo torna-se relevante por permitir uma discussão sobre um ensino de língua portuguesa capaz de instigar, nos discentes, o interesse pela pesquisa e a defesa coerente de suas opiniões. Portanto, pode ser eficaz refletir sobre uma metodologia de ensino pautada nas bases conceituais do Letramento Informacional, a fim de que os alunos aprendam muito além de somente gramática normativa e outras variantes do português em circulação. Com isso, podem também ser sujeitos ativos e aptos a interpretar, refletir, produzir e criar, abandonando as práticas de simples reprodução do que é transmitido pelo professor. Tal enfoque propõe um processo de ensino-aprendizagem no qual o sujeito é histórico, cultural e social. Assim, a metodologia permite ampliar os conhecimentos dos estudantes e de suas capacidades argumentativas por meio da leitura e da produção textual num viés dialógico.

Educar pela e para a pesquisa: contribuições do Letramento Informacional para o ensino da língua portuguesa na sociedade da informação

Um grande desafio para os educadores, na sociedade da informação, é o preparo de sujeitos críticos. Com o avanço tecnológico, especialmente crianças e jovens têm direcionado seus interesses para redes sociais, jogos eletrônicos e outros recursos ofertados pela internet. Sob esse ângulo, a pesquisa realizada pelo CGI.br (2023, p. 25) informou que, no ano de 2022, “92% da população com idade entre 9 e 17 anos era usuária de internet no país (aproximadamente 24,4 milhões de crianças e adolescentes)”. Os dados do estudo também apontaram que apenas 57% dos jovens apresentam habilidades informacionais e capacidade de conferirem a veracidade de uma informação.

A partir disso, nota-se que a facilidade de acesso à informação não garante produção de conhecimento ao sujeito, pois é primordial desenvolver habilidades informacionais para lidar com os inúmeros conteúdos inseridos na rede diariamente. Nesse sentido, observa-se que a comodidade de buscar informações a um clique trouxe aspectos negativos para a educação contemporânea, pois, conforme Demo (2025, p. 80), com a profusão

3 Nesse estudo, utilizaremos a versão de 2019 do *Manual do corretor do Enem*, por ser a única disponibilizada publicamente pelo INEP. As versões mais recentes desse material permanecem sigilosas, uma vez que os corretores assinam termo de confidencialidade, impossibilitando sua divulgação.

de informações que as tecnologias dispõem, “tornou-se impraticável processar tudo”. Nesse sentido, Demo (2025, p. 80) afirma que “nos mantemos em um contínuo estresse pelo excesso de informação”. Isso porque somente o acesso facilitado à informação não forma sujeitos que saibam argumentar e embasar tais argumentos em fontes confiáveis, o que torna ainda mais árduo o trabalho do professor, pois “a informação na memória não é conhecimento. É como ingerir um alimento e considerar que já estamos alimentados antes da digestão (satisfação vs. nutrição). Não! está apenas no começo” (Demo, 2025, p. 125).

Diante dessas considerações, o questionamento com o qual se busca diálogo é: a educação contemporânea está formando sujeitos pela e para a pesquisa?

Em corroboração, Lecardelli e Prado (2006, p. 40) indagam se o atual sistema de ensino é “voltado a facilitar ou busca instigar o indivíduo a aprender ao longo da vida”. Esses pontos levam a refletir sobre o processo de aprendizagem envolver não só a assimilar os conteúdos do currículo comum, como também a apropriar estratégias para aprender a aprender. Nessa linha de raciocínio, as autoras argumentam que:

[...] outros aspectos importantes estão relacionados com saber contextualizar as realidades que se apresentam, ler e interpretar de acordo com os contextos; ter boa comunicação, possuir senso de organização, conhecer e dominar técnicas e ferramentas de recuperação de informações, estar familiarizado com o meio tecnológico em que atua (saber otimizar os recursos que dispõem), e ser capaz de pensar criticamente (Lecardelli; Prado, 2006, p. 33).

Por isso, a proposta de ensino de língua portuguesa atrelada ao desenvolvimento de habilidades visando ao domínio da competência informacional se configura uma metodologia fundamental para a construção de sujeitos históricos, críticos e socialmente participativos, isto é, capazes de usar a informação para produzir conhecimento.

Convém salientar que não se pode pensar em educação sem pensar na conjuntura histórica e social na qual o sujeito está situado. Logo, é crucial entender que a sociedade atual controla os dados dos usuários e os converte em informações ou desinformações. A respeito disso, Gasque (2012, p. 25) afirma que “as novas tecnologias da informação e da comunicação transformaram o mundo em uma verdadeira ‘aldeia global’”. Esse contexto social de “aldeia global” requer a formação de competências, para que os indivíduos mantenham a posição reflexiva e crítica, ao encararem as verdades e as inverdades disponíveis a um clique. Para a autora, as competências indispensáveis são:

[...] determinar a extensão das informações necessárias; acessar a informação de forma efetiva e eficientemente; avaliar criticamente a informação e suas

fontes; incorporar a nova informação ao conhecimento prévio; usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos; compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente (Gasque, 2012, p. 32).

Esse conjunto de capacidades para lidar com a informação de modo eficaz é definido como Letramento Informacional (LI), um termo relativamente novo no âmbito educacional. Para Gasque (2012, p. 28), “o letramento informacional corresponde ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”.

Trata-se de um conceito criado para designar a capacidade de um sujeito em usar a informação de modo a solucionar questões na vida prática, gerar conhecimento prático, o que exige do sujeito diversas competências. Em adição, Gasque (2012, p. 32) sublinha que a finalidade do Letramento Informacional é a “adaptação e a socialização do indivíduo na sociedade da aprendizagem”.

O LI, nesse caminhar, reforça a visão de uma metodologia de ensino em que o discente deve aprender a aprender: compreender a sociedade em que vive, além de saber analisar e manusear as informações (que busca ou recebe), de maneira a gerar um conhecimento a ser aplicado para alcançar um objetivo específico ou resolver um problema. Sobre isso, Campello (2003, p. 34) acrescenta:

[...] os documentos institucionais sobre competência informacional mencionam à exaustão as habilidades que consideram essenciais para se sobreviver na sociedade da informação: habilidade de solucionar problemas, de aprender independentemente, de aprender ao longo de toda a vida, de aprender a aprender, de questionamento, de pensamento lógico, colocando-as na categoria de habilidades cognitivas de ordem superior ou de pensamento crítico.

A implementação do Letramento Informacional nas práticas pedagógicas fomentará, segundo Gasque (2012, p. 45), uma aprendizagem “emancipatória, autônoma e ética”. Considerando o LI como uma ferramenta eficiente para o ensino de língua portuguesa, é substancial repensar o papel do professor nesse processo, já que, se sua tarefa como docente é formar indivíduos críticos e investigativos, ele precisa antes ser pesquisador.

É nessa linha tênue da formação pedagógica, que deve ocorrer a ruptura em relação ao ensino tradicional. Em vez de ser visto como transmissor do conhecimento, o docente, em consonância com Freire (2011), tem de ser considerado mediador, aquele que instiga, que provoca o desejo de investigar e buscar respostas para os problemas. Acerca dessa lógica, a interação entre professor e aluno deve ser valorizada desde a infância, quando

a criança, por natureza, tem um espírito investigador. De acordo com Demo (2025, p. 83), a curiosidade é “um impulso fundamental para a sobrevivência dos humanos; é uma energia propulsora que instiga a agir, tal como a fome, a sede, a autodefesa e a reprodução”.

Interação, sujeito e linguagem nas concepções teóricas de Vygotsky e Bakhtin: um diálogo possível para o ensino de língua portuguesa na perspectiva do Letramento Informacional

A teoria histórico-cultural, representada por Vigotskii (2010), é relevante para este estudo, pois propõe que o sujeito se desenvolve mediante a interação com o meio social, com outros sujeitos e com o contexto histórico-cultural no qual está inserido. Dessa maneira, o entendimento de tal concepção é basilar para promover o processo de aprendizagem da língua materna como um processo dialógico e interacional. Nessa teoria, o aluno deve ser compreendido em sua totalidade, e o processo de ensino-aprendizagem precisa se atentar para aspectos sociais e culturais, como: crenças, costumes, tradição, valores, experiências, religião, língua, entre outros.

Nessa conjuntura, as contribuições de Vigotskii (2010) para a educação estão ligadas à noção de um sujeito biológico, histórico e social. O sujeito biológico se refere aos aparatos necessários para o funcionamento da memória, da linguagem e do pensamento. No entanto, essa é apenas uma parte desse sujeito, que também deve ser constituído a partir de suas experiências sociais, culturais e históricas. Só desse modo pode-se pensar em um sujeito total e capaz de interagir com o meio e o outro para a produção de conhecimento.

Vigotskii (2010) enfatiza a importância da interação social para assegurar um processo de aprendizagem efetivo. Sobre isso, Luria (2010, p. 27) expressa que:

[...] através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo.

Nessa direção, verifica-se o quanto a relação entre o sujeito, o meio e outros sujeitos é elementar para acontecer a aprendizagem. Ademais, ressalta-se o relevo do papel do professor, o qual, nessa perspectiva teórica, não deve ser encarado como o detentor do conhecimento, mas sim como um sujeito mediador do processo de aprendizagem. Dessa forma, a existência desse mediador é imprescindível para que a criança, conforme a teoria vygotskyniana, desenvolva novas habilidades.

A interação como elemento precípua para o processo de desenvolvimento da aprendizagem é perceptível quando levadas em conta as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentadas por Vigotskii (2010). A Zona de Desenvolvimento Real diz respeito às habilidades que a criança já aprendeu, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal se associa ao que a criança faz com a ajuda de outras pessoas. São, nesse viés, os estímulos oferecidos para a criança alcançar a zona de desenvolvimento potencial e, posteriormente, realizar determinada ação sozinha, incorporando tal ação à zona de desenvolvimento real:

[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotskii, 2010, p. 113).

Em um diálogo com as concepções teóricas de Vigotskii (2010), Bakhtin (2006) também acentua a relevância da interação na formação humana, afirmando ser a enunciação um produto da interação, que, por seu turno, acontece na troca:

[...] essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p. 117).

Em concordância com Bakhtin (2006), o sujeito é heterogêneo – composto por diferentes vozes sociais. Para ele, o sujeito se define na relação entre o “eu” e o “outro”, tendo em mente que há uma heterogeneidade de discursos que o constituem. Sob essa ótica, o sujeito não é individual, centralizado, mas sim constituído através da sua relação essencialmente interativa com o meio social, histórico e cultural. Ao aproximar os estudos de Bakhtin (2006) e Vigotskii (2010), é possível notar que ambos os autores defendem a concepção de um sujeito que aprende por meio da interação e que este é parte da história e criador da própria história.

Outro conceito significativo da teoria bakhtiniana é o dialogismo, que evidencia a interação de inúmeras vozes históricas e sociais na construção de um enunciado. Para Bakhtin (2006), a unidade real da língua é o diálogo e, portanto, não há uma enunciação isolada, na medida em que há sempre uma interação entre enunciados. É nesse campo

de interação dos enunciados que se estabelece uma arena de luta entre vozes sociais. Com base em seus estudos sobre a obra bakhtiniana, Fiorin (2022, p. 28) assinala que “a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são, inevitavelmente, lugar de contradição”.

Assim, é fundamental a compreensão do dialogismo para o ensino de língua portuguesa que tenha uma abordagem pautada no Letramento Informacional. Na elaboração de um texto argumentativo com a defesa de ponto de vista adequada ao propósito comunicativo, por exemplo, o discente precisa reconhecer que há uma luta de enunciados e, a fim de se manter dominante nessa arena, deve selecionar e organizar os argumentos e os repertórios que corroborem o seu posicionamento argumentativo. Em outras palavras, o conceito de dialogismo é preponderante para o ensino de língua portuguesa, pois, para uma boa produção do texto argumentativo, o aluno deve ter a percepção de que há sempre um enunciado em oposição ao outro. Ao perceber essa tensão entre enunciados, tanto o professor quanto o estudante devem, por intermédio da pesquisa, buscar informações capazes de sustentar o seu argumento nessa arena de luta. Logo, as competências informacionais para a prática de produção de textos se apresentam como cruciais.

Em conformidade com os estudos de Bakhtin (2006), o entendimento do contexto de produção do enunciado é primordial para a interpretação dos sentidos. Na contemporaneidade, esse pressuposto teórico se torna extremamente útil para o ensino da língua portuguesa, posto que os textos produzidos na atualidade são compostos por diferentes modos e linguagens. No interior do discurso, há uma multiplicidade de enunciados produzidos de diferentes maneiras. Em sintonia com Rojo (2012, p. 19):

[...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Para ilustrar, a seleção de argumentos e repertórios para o tema da prova de Redação do Enem 2023, última aplicação do exame até o desenvolvimento deste estudo, intitulado “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, só seria possível se o aluno identificasse que há, na sociedade contemporânea, outros enunciados que estigmatizam a mulher e que minimizam o valor do trabalho de cuidado feminino. Esses enunciados estão em todos os lugares, como redes sociais, comportamentos, textos escritos, propagandas etc., espelhando uma multiplicidade de vozes a favor e contra o tema proposto. Conseqüentemente, seria necessário acessar, nessa arena de luta, enunciados que notabilizassem o trabalho de cuidado realizado pela mulher. Apenas ao visualizar essa contradição, o estudante poderia determinar, por meio de um planejamento, os melhores argumentos para se posicionar no tecido do texto.

A aproximação entre Vigotskii (2010) e Bakhtin (2006) permite repensar o ensino de língua portuguesa, sobretudo no tocante às produções textuais. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2000) indicam que, ao final do Ensino Médio, espera-se que aluno possua a competência de analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante suas variadas características, inclusive meios de produção e recepção. Nos dizeres de Rojo (2012, p. 21):

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

À luz dos PCNs, a língua portuguesa deve ser ensinada numa perspectiva dialógica, já que a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa (Brasil, 2000). Esses são princípios difundidos por Bakhtin (2006) e presentes em Vigotskii (2010), pois ambos os autores abordam a importância da interação na comunicação e na construção de conhecimento.

Além do mais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) ressaltam que o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. De acordo com as OCMs, é na interação em diferentes instituições sociais que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular – importante documento normativo que delimita as aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino – destaca em suas competências gerais o compromisso com a formação de jovens críticos e autônomos, evidenciando a consonância com a proposta de um ensino voltado para a formação do sujeito pesquisador. Contudo, Gasques (2025, p. 16) aponta para o fato de que a BNCC “destaca somente o papel dos professores nesse processo”. A autora também ressalta que a ideia de pesquisa nesse documento “vincula-se às atividades experimentais associadas com questões práticas, que requerem soluções rápidas” (Gasques, 2025, p. 17). Nesse sentido, compreende-se que a BNCC apresenta conteúdos que devem ser aplicados sem, efetivamente, considerar o pensamento reflexivo e crítico do estudante.

Com a finalidade de evitar a fragmentação do ensino da língua portuguesa, promovendo-o de maneira dialógica, este artigo adota uma abordagem da língua em funcionamento nos diferentes contextos sociais, tendo como objeto de estudo o texto. A partir dele, os aspectos gramaticais e de sentido podem ser analisados em conjunto com os discentes, possibilitando a formulação de questionamentos, a seleção de argumentos e a organização da defesa de um ponto de vista.

O texto produz sentidos, gera significados conforme o contexto de produção e faz parte de um processo discursivo abrangente. Ao embasar o ensino de língua portuguesa em princípios dialógicos e interacionistas, o docente deve mostrar aos estudantes a relevância da relação entre o texto e seu contexto. Nesse enfoque, Bakhtin (2006, p. 67), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, diz que “a situação social, imediata e ampla, é tomada como um dos elementos constitutivos do material verbal”.

Ainda em conformidade com Bakhtin (2006, p. 129), os sujeitos constantemente estão interligados ao mundo social onde vivem. Assim, a adaptação ao contexto social é uma exigência para a construção do sentido do enunciado. Logo, o ensino de língua portuguesa deve considerar o texto contextualizado em um momento histórico e social, e ligá-lo às condições imediatas de produção. Isso porque essa proposta de ensino abre caminhos para a compreensão dos sentidos.

As obras de Vigotskii (2010) e Bakhtin (2006), portanto, são basilares para tratar do ensino de língua portuguesa, principalmente da prática da escrita, considerando as mudanças sociais e a necessidade de incorporar habilidades que levem o aluno a desenvolver o Letramento Informacional no planejamento e na execução das aulas no planejamento e na execução das aulas. Freitas (1994, p. 157) frisa que esses autores “construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva histórica e uma compreensão do homem como um conjunto de relações sociais”. Tal entendimento de sujeito é crucial para a educação contemporânea, pois, para uma aprendizagem efetiva, o discente precisa ser parte do processo e devem-se respeitar suas experiências sociais, culturais e emocionais.

No que tange à linguagem, os teóricos alinham suas concepções, ao enfatizarem a linguagem como elemento formador (Vigotskii, 2010) e organizador (Bakhtin, 2006) do pensamento. Entretanto, a linguagem como capacidade humana de se comunicar, conforme destaca Marcuschi (2008), só se concretiza historicamente por meio da língua. Sobre isso, Ferraz (2024, p. 84) reitera que “Bakhtin/Voloshinov nos ensinam que a linguagem humana uma prática social que tem na língua a sua realização material [...] em que essa língua é entendida como um processo de evolução ininterrupta construído pelo fenômeno social da interação verbal”.

Nessa congruência de ideias, pode-se encontrar um caminho para pensar o ensino da prática de escrita nas escolas. Em vista disso, o educador deve ensinar a escrever e o texto precisa ser produto da interação. Assim, a linguagem é imprescindível para o discente, como sujeito histórico-cultural, organizar o pensamento e, somente então, produzir textos coerentes.

Com suas rápidas conexões, a sociedade da informação demanda uma educação que ensine a pensar, pesquisar, buscar a melhor informação e organizá-la de maneira a produzir

conhecimento. Todavia, tal desafio apenas será superado mediante a reestruturação das metodologias de ensino da língua portuguesa as quais são, em sua maioria, centradas apenas no ensino da gramática normativa sem considerar a linguagem em seu aspecto dialógico. Nesse cenário, a proposta de ensino da prática escrita sugere o planejamento de aulas que fomentem a pesquisa e a resolução de problemas, com vistas à formação de um aluno crítico, pensante, autônomo e ativo na interação com as informações, com o professor, com os colegas e com o seu tempo histórico e cultural.

Entretanto, é necessário reconhecer que nem todos têm condições iguais para o desenvolvimento dessas habilidades, principalmente diante da realidade das escolas, principalmente as públicas, marcada pela discrepância de acesso, conforme afirma Freitas Jr. e Schwarzkopf (2025, p. 16), “a escola pública se torna refém de políticas que substituem o ideal da educação como direito universal por uma lógica mercadológica, comprometendo o futuro das novas gerações”.

Cabe ao professor o planejamento de aulas que, apesar das condições adversas, sejam capazes de promover o pensamento crítico, de modo a reconhecer essa desigualdade social. Para isso, o processo de ensino aprendizagem por meio da pesquisa constitua-se um caminho para tal compreensão. Como o Exame Nacional do Ensino Médio pode contribuir para a reflexão sobre a necessidade de implementar metodologias de ensino que desenvolvam habilidades informacionais nos estudantes inseridos nessa “aldeia global”?

As competências 3 e 5 do Exame Nacional do Ensino Médio: argumentação em foco

O Exame Nacional do Ensino Médio é o principal meio de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Devido à importância dessa prova, muitas escolas iniciam a preparação dos estudantes desde o nono ano do Ensino Fundamental 2, intensificando-a no Ensino Médio, com foco na prática da produção do texto dissertativo-argumentativo, tipologia textual exigida pelo exame.

O Enem adota cinco competências de habilidade de escrita para avaliar os estudantes. A competência 1 está relacionada ao domínio da gramática normativa. Já a competência 2 observa a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e o uso de um repertório sociocultural legitimado para a discussão proposta. A competência 3, por sua vez, mensura a capacidade do discente em selecionar, organizar e apresentar informações em defesa de um ponto de vista. A competência 4 considera a utilização dos mecanismos de coesão e coerência no texto. Enquanto a competência 5 verifica a capacidade do aluno em desenvolver uma proposta de intervenção para a solução do problema apresentado.

Analisando as exigências da prova de redação, nota-se que as competências 3 e 5 requerem do estudante habilidades inerentes à competência informacional. Para ter uma boa pontuação nesses itens, ele deve saber utilizar a informação de forma coerente na defesa de um ponto de vista. Ademais, precisa produzir um conhecimento que ofereça soluções viáveis ao problema apresentado.

A respeito da elaboração de uma proposta de intervenção capaz de apresentar soluções para o problema apresentado, o exame possui uma tipologia textual cujo formato é rígido, limitando o aluno na busca por intervenções mais criativas, visto que, dentro de uma moldura pré-estabelecida, o aluno está condicionado às restrições avaliativas do exame. Nesse sentido, embora a proposta da prova busque o posicionamento crítico na discussão de problemas sociais contemporâneos, ela limita a autoria do aluno em uma receita escolarizada de um tipo textual. Essa característica do exame destoa das teorias bakhtinianas, por desconsiderar a natureza dialógica do texto.

Ademais, segundo o manual do corretor, disponibilizado pelo INEP (2019a), a competência 3 refere-se à aptidão do discente para “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2019a, p. 4). Nesse caso, pode-se averiguar que a expectativa do material é compatível com a necessidade de oportunizar um ensino de língua portuguesa pautado no Letramento Informacional, pois são as habilidades contempladas nesse processo.

Convém aludir que a Matriz de Referência para a correção da competência 3 (cf. INEP, 2019a, p. 7) aponta cinco níveis de domínio. O nível 0 corresponde a textos produzidos sem apresentar informações, fatos ou opiniões capazes de embasar a defesa de um ponto de vista, ao passo que o nível 5 diz respeito a textos nos quais as informações foram tratadas de modo organizado e coerente em defesa de um ponto de vista. A diferença entre os níveis 0 e 5 reside, então, no domínio da competência informacional. O aluno que não possui esse recurso apresenta, por conseguinte, maiores dificuldades de selecionar a informação e organizá-la coerentemente em um modelo de texto formatado para limitar a livre expressão do pensamento crítico do estudante.

Os microdados do Enem relativos aos anos de 2020, 2021 e 2022 mostram claramente que as competências as quais exigem o domínio das habilidades do LI são aquelas com menores notas, conforme a Tabela 1:

Tabela 1. Média das competências avaliadas na redação do Enem no último triênio (2020-2022)

	2020	2021	2022
Competência 1	120,1	118,4	121,8
Competência 2	124,6	138,1	145,5
Competência 3	111,8	114,7	117,7
Competência 4	124,7	128,1	133,1
Competência 5	101,2	113,3	117,7

Fonte: Elaboração própria com base dos microdados do Enem (INEP, [2024])

As médias das competências dos últimos três anos de aplicação do exame (2020-2022) apontam um menor desempenho nas competências 3 e 5. Em outros termos, diante dos dados, há evidentemente um *déficit* no ensino brasileiro quanto à capacidade de selecionar, organizar e utilizar as inúmeras informações em defesa de um ponto de vista. Isso afeta diretamente o bom desempenho na competência 5, que avalia a proposta para a solução do problema em questão – ou seja, envolve a capacidade do discente de observar a realidade social na qual se insere, analisar as informações e produzir conhecimento a partir delas. Segundo o manual do corretor, a Competência 5 “trata da realidade e da capacidade [do participante] de agir sobre e nessa realidade” (INEP, 2019b, p. 4).

Essa dificuldade revelada pelos microdados do Enem está relacionada à estrutura rígida desse tipo textual, que traz impactos negativos para o desenvolvimento crítico dos alunos, uma vez que a prática da escrita perde sua função social. Logo, por meio de modelos e fórmulas prontas, muitos estudantes são treinados por escolas e cursinhos a preencher lacunas desses textos, sem considerar o texto como um evento comunicativo que prevê um interlocutor. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 78) aponta que “um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige.”

Os dados trazidos pelo INEP ([2024]) em comparação às exigências do manual do corretor (INEP, 2019a, 2019b) demonstram a urgência de reformular as metodologias de ensino da língua portuguesa. Isso pois a real produção de conhecimento somente ocorre quando os alunos se engajam no conjunto social e participam ativamente do processo de análise e busca por solução para o problema proposto na prova de redação. Porém, tal reformulação deve considerar as disparidades socioeconômicas, as quais aprofundam a desigualdade, de modo que as práticas pedagógicas contemplem essa pluralidade e se adequem às diferentes realidades das escolas do país.

Para isso, é essencial conceber que o discente “desenvolve pensamentos de ordem superior por meio de mediação em pontos críticos do processo de aprendizagem”

(Campello, 2009, p. 45). Tal fato reforça a contribuição de Vigotskii (2010) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Campello (2009) também sinaliza que o processo de aprendizagem na perspectiva do Letramento Informacional deve acontecer por intermédio da pesquisa orientada, buscando valorizar a interação social. Nesse cenário, destacam-se as ideias de Vigostkii (2010) e Bakhtin (2006), que consideram a interação com o meio social, a abordagem dialógica do ensino e os contextos de produção do discurso para pensar a prática de produção de textos fora dos moldes tradicionais.

Dessa forma, as metodologias de produção de textos que priorizam a interação entre os alunos e o meio social e que estimulam a pesquisa são capazes de tornar mais eficientes os resultados das avaliações de grande escala, como o Enem. Além disso, pode-se afirmar que as bases teóricas deste trabalho apresentam possibilidades de incluir a aquisição de competências informacionais no planejamento das aulas de língua portuguesa, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico para além do Enem.

Um modelo prático de pesquisa própria do LI “é o Big6, desenvolvido pelos professores norte-americanos Michael Elisenberg e Robert Berkowitz” (Campello, 2009, p. 15). Esse modelo apresenta seis passos para uma busca de informação eficiente e será utilizado para exemplificar a proposta de uma metodologia de produção textual que incorpore as bases conceituais do Letramento Informacional para o ensino de língua portuguesa numa perspectiva dialógica. A Figura 1 expõe o esquema do Big6:

Figura 1. Modelo de investigação científica Big6



Fonte: Elaboração própria com base em Campello (2009, p. 15)

Adotando esse modelo para o planejamento das aulas de produção de textos (Figura 2), visa-se incentivar a procura por repertório e a seleção das informações que fundamentarão os argumentos de maneira mais organizada e produtiva, reduzindo as chances de o aluno recorrer a repertórios decorados – modelos coringa – desconexos ou incoerentes, além de favorecer a apresentação de uma proposta de intervenção útil para o problema abordado.

Figura 2. Modelo Big6 aplicado à prática de produção de textos na Educação Básica



Fonte: Elaboração própria com base em Campello (2009, p. 15)

O uso do modelo Big6 para orientar a produção de textos permite ao aluno aprender a pesquisar, transformando a pesquisa em uma importante ferramenta para solucionar problemas. Nesse âmbito, o professor exerce a função de mediador do processo, conforme a teoria de Vigotskii (2010), levando o aluno a investigar os motivos do problema, selecionar as principais causas e assumir uma posição (a favor ou contra), além de localizar e indicar as consequências da questão, interpretar a realidade e mostrar exemplos que embasem seu posicionamento argumentativo.

Ao seguir essas etapas de planejamento do texto, o estudante conseguirá, com maior êxito, analisar todo o processo com base nas informações coletadas, e, destarte, elaborar sugestões para amenizar ou erradicar o problema da sociedade de modo mais convincente. Isso possibilita um melhor resultado nas competências 3 e 5 do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para (não) concluir: o combate com as palavras

Considerando o diálogo entre as teorias de Vigotskii (2010) e Bakhtin (2006), é imperativo implementar um ensino de língua portuguesa para a sociedade da informação. Na contemporaneidade, é evidente como a facilidade de acesso às tecnologias da informação modificou a maneira de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, é fundamental captar, em consonância com Bakhtin (2006), a relevância desse novo contexto social e determinar novas metodologias de ensino para a prática da escrita nas aulas de português. Para tal, as bases conceituais do Letramento Informacional devem ser consideradas no planejamento do professor, uma vez que esse conjunto de habilidades favorece o uso ético da informação e corrobora para o combate às *fake news*.

Logo, a aplicação do modelo Big6 contribuirá para o planejamento de aulas de produção textual com metodologias ativas. Muito mais do que simplesmente escrever textos, os estudantes devem assumir o papel de investigadores dos problemas sociais, pois compreender o contexto é primordial para construir um projeto de texto convincente. Nesse sentido, a produção escrita se torna resultado de um intenso processo investigativo, no qual o aluno entra em contato com diversos enunciados e organiza o seu texto, tendo em vista que a língua está em movimento e é permeada por ideologias.

O Letramento Informacional integrado à Educação Básica favorece um ensino pela e para a pesquisa. Formar alunos críticos e capazes de lidar com o excesso de informações veiculadas diariamente por meio de diferentes ferramentas de comunicação é um desafio para a educação atual. Logo, as bases conceituais do LI associadas às teorias de Vigostkii (2010) e Bakhtin (2006) oferecem um novo olhar para o ensino de língua portuguesa. Longe dos modelos de redação prontos disponíveis na internet, essa abordagem de ensino prevê a elaboração de textos para além do Enem, alicerçada em uma pesquisa consciente, com argumentos bem escolhidos e pertinentes para a discussão proposta. Portanto, o Letramento Informacional traz para os educadores de língua portuguesa recursos primorosos para melhorar o desempenho dos estudantes tanto na avaliação das competências 3 e 5 do Enem quanto nas demais práticas de produção textual dentro e fora da escola.

Diante disso, pode-se afirmar que os cursos de licenciatura em Letras devem proporcionar grades curriculares que formem professores pesquisadores, valorizando a pesquisa e a sua articulação com as práticas sociais da linguagem. Nessa perspectiva, o ensino de

produção textual ultrapassará os limites rígidos do Enem e propiciará aos futuros docentes um conhecimento da linguagem em uso e das condições de produção dos gêneros do discurso. Os professores de língua portuguesa, cientes da importância de habilidades informacionais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, devem planejar atividades considerando a pluralidade socioeconômica e cultural da sociedade, possibilitando, desse modo, a reflexão crítica, por parte dos estudantes, da própria realidade e, assim, favorecer a busca por transformação, apesar das imposições do modelo educacional neoliberalista.

Com o estudo de questões sociais, os estudantes podem ter melhores resultados no desenvolvimento do raciocínio crítico, ao mostrar mais facilidade em produzir um texto – produto da investigação –, pois é na estrada, no processo de pesquisa, na caminhada, na cidade, na interação homens entre homens, como diz Sartre (2005 [1939]) na epígrafe introdutória deste estudo, que os discentes podem estabelecer um bom combate na arena de luta entre os enunciados.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

CAMPELLO, B. *Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNm/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2022*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023. Edição bilíngue. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P.; MARTINS, J. L. *Aprendizagem aberta: para uma sociedade em construção*. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.

FERRAZ, D. M. de. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS JR., J. Q.; SCHWARZKOPF, A. J. L. Os impactos do neoliberalismo na educação. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 22, n. 6, p. 1-21, 2025.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

GASQUE, K. C. G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/140/311/1016>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GASQUE, K. C. G. D. A Base Nacional Comum Curricular e a implementação do Letramento Informacional no currículo do Ensino Fundamental. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 30, e99215, p. 1-30, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. *Microdados do ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. *Enem redações*. Material de leitura. Módulo 05. Competência III. Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. *Enem redações*. Material de leitura. Módulo 07. Competência V. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_5.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

LECARDELLI, J.; PRADO, N. S. Competência Informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-46, dez. 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/16/4>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38.

MARCUSCHI, L. A. *Produção de textos, oralidade e escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SARTRE, J. P. Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: L'intentionnalité. Tradução Ricardo Leon Lopes, *Veredas Favip*, Caruaru, v. 2, n. 1, p. 102-107, 2005 [1939]. Disponível em: <https://gmeaps.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/uma-ideia-fundamental-da-fenomenologia-sartre.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.