



**UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DANIELA GOMES DE OLIVEIRA**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA  
A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

**UBERLÂNDIA-MG  
2024**



**DANIELA GOMES DE OLIVEIRA**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA  
A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação/produto apresentado ao Mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

**Linha de pesquisa:** Práticas Docentes para a Educação Básica

UBERLÂNDIA-MG  
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- O4g Oliveira, Daniela Gomes de.  
Gêneros textuais e ensino: uma proposta interdisciplinar para a produção escrita no ensino médio / Daniela Gomes de Oliveira. – Uberlândia (MG), 2024.  
117 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.  
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.
1. Ensino médio. 2. Escrita. 3. Textos. 4. Interdisciplinaridade na educação. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 373

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE n.º 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.



**DANIELA GOMES DE OLIVEIRA**

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR  
PARA A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus  
(Orientador)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

  
Prof. Dr. Rahyan de Carvalho Alves  
Universidade Estadual de Montes  
Claros - UNIMONTES

  
Prof. Dr. Cilson César Fagiani  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Dedico este trabalho aos meus pais, José Euclides (*in memoriam*) e Rita, pelo amor incondicional e por sempre terem sido minha fortaleza e maiores exemplos de vida.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por permitir a realização de mais esse sonho!

Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Rita, aos quais devo os valores e princípios do ser humano que me tornei e por sempre terem sido meus maiores incentivadores.

A toda a minha família e amigos, obrigada pelo incentivo e por sempre acreditarem em mim.

À Universidade de Uberaba (Uniube) e aos professores, por todos os ensinamentos. Em especial, ao meu orientador Osvaldo Freitas de Jesus pela colaboração neste trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional: Formação Docente para a Educação Básica, por todos os conhecimentos e experiências compartilhados no decorrer do curso, gerando enorme aprendizado.

Ao estado de Minas Gerais e ao Programa Trilhas de Futuro Educadores, por possibilitar a oportunidade de mais essa etapa de formação.

Aos membros da banca examinadora: Cílson e Rahyan, pela imensurável contribuição para a constituição deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que torceram por mim e colaboraram direta ou indiretamente para a elaboração deste estudo! Muito obrigada!



“Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos.” (Carlos Drummond de Andrade, 1988).



## RESUMO

A discussão sobre o ato de escrever se faz necessária, uma vez que essa é uma dificuldade que se inicia na escola desde o processo de alfabetização, perpassando o Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio, no cerne das diversas disciplinas do currículo. O espaço escolar é o ambiente em que devem ser criadas as condições didáticas para a produção escrita, possibilitando que o aluno tenha contato com a diversidade textual presente na sociedade, e combatidas as deficiências em relação às competências e habilidades escritas dos alunos. Nessa perspectiva, o presente estudo se vincula ao Mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica e se articula à linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como os gêneros textuais podem contribuir para o aprimoramento do processo de escrita, bem como elaborar um produto didático-pedagógico a partir da base teórico-conceitual para o ensino-aprendizagem e utilização de gêneros textuais, a fim de colaborar para o fomento do trabalho docente interdisciplinar envolvendo a produção escrita no Ensino Médio. Constituem-se as seguintes questões norteadoras: Como os gêneros textuais podem auxiliar no aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio? Quais orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio podem subsidiar o trabalho com os gêneros e atividades de escrita nas diferentes áreas do conhecimento? E qual o potencial desses gêneros para o trabalho que envolva a produção escrita de forma interdisciplinar, com vistas a atender as diretrizes da BNCC? Para tanto, adotou-se como caminho metodológico a revisão bibliográfica, com análise de teses, dissertações, artigos científicos, livros, alicerçada nos principais autores a respeito da temática, como Koch (2009), Koch e Elias (2016, 2022), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Rojo (2012), Schneuwly e Dolz (1999), entre outros. Além disso, foram apresentados o estudo bibliográfico e a pesquisa e análise documental de informações obtidas na BNCC (Brasil, 2018) e em segundo plano de outros documentos parametrizadores relacionados ao Ensino Médio, como o Currículo Referência de Minas e o Caderno Pedagógico Itinerário Formativo. Essa abordagem foi conduzida sob uma perspectiva qualitativa. Como resultado ficou constatado que os gêneros textuais atuam no desenvolvimento de capacidades cognitivas relativas à linguagem, relacionadas à sua compreensão e produção; que a BNCC contempla o processo de escrita, destacando aspectos como a argumentação em todas as áreas, o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação e a valorização da interdisciplinaridade; também o letramento científico, ao enfatizar habilidades e competências relativas à pesquisa e fazer científico no Ensino Médio. A partir dos resultados da pesquisa, elaborou-se um produto educacional que se constituiu em um guia didático contendo um projeto de intervenção interdisciplinar que busca colaborar para o aperfeiçoamento da escrita no Ensino Médio e, por conseguinte, aliar a prática dos letramentos: ler e escrever, digital e científico, a partir da compreensão e produção de dois gêneros textuais científicos: o Projeto de Pesquisa e o Texto de Divulgação Científica (veiculado pelo Fôlder de Divulgação Científica).

**Palavras-chave:** Escrita. Gêneros textuais. Interdisciplinaridade. BNCC. Ensino Médio.



## ABSTRACT

It is necessary to discuss the act of writing, since this is a difficulty that starts at school, right from the literacy process, and runs through primary and secondary school, right up to high school, at the heart of the various subjects in the curriculum. School is the environment in which the didactic conditions for written production should be created, enabling students to have contact with the textual diversity present in society, and combating deficiencies in relation to students' written skills and abilities. From this perspective, this study is linked to the Master's Degree of the Professional Postgraduate Program in Education: Teacher Training for Basic Education and is articulated with the research line Teaching Practices for Basic Education. In this way, the general aim of the research is to understand how textual genres can contribute to improving the writing process, as well as to develop a didactic-pedagogical product based on the theoretical-conceptual basis for teaching-learning and using textual genres, in order to help foster interdisciplinary teaching work involving written production in high school. The guiding questions are: How can textual genres help to improve the writing process in secondary education? What guidelines from the National Common Core Curriculum (BNCC) for Secondary Education can support work with genres and writing activities in the different areas of knowledge? And what is the potential of these genres for work involving written production in an interdisciplinary way, with a view to meeting the BNCC guidelines? To this end, the methodological approach adopted was a literature review, analyzing theses, dissertations, scientific articles and books, based on the main authors on the subject, such as Koch (2009), Koch and Elias (2016, 2022), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Rojo (2012), Schneuwly and Dolz (1999), among others. In addition, a bibliographic study was carried out, as well as research and documentary analysis of information obtained from the BNCC (Brazil, 2018) and other parameterizing documents related to secondary education, such as the Minas Gerais Reference Curriculum and the Itinerário Formativo Pedagogical Notebook. This approach was conducted from a qualitative perspective. As a result, it was found that textual genres play a role in the development of cognitive abilities related to language, related to its comprehension and production; that the BNCC contemplates the writing process, highlighting aspects such as argumentation in all areas, working with Information and Communication Technologies and valuing interdisciplinarity; also scientific literacy, by emphasizing skills and competencies related to research and scientific practice in secondary education. Based on the results of the research, an educational product was produced which consisted of a didactic guide containing an interdisciplinary intervention project that seeks to collaborate in improving writing in secondary education and, consequently, combining the practice of literacy: reading and writing, digital and scientific, based on the understanding and production of two scientific textual genres: the Research Project and the the Science Communication Text (published in the Science Newsletter).

**Keywords:** Writing. Textual genres. Interdisciplinarity. BNCC. High school.



## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CESAP - Centro Socioeducativo de Adolescentes de Pirapora  
EaD - Educação a Distância  
EFTI - Ensino Fundamental Integral  
EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais  
FCT - Faculdade de Ciência e Tecnologia  
FORDAPP - Formação docente, direito de aprender e práticas pedagógicas  
IBCT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituição de Ensino Superior  
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais  
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais  
MPB - Música Popular Brasileira  
NUPASA - Núcleo de Pesquisa-Ação Socioambiental do São Francisco  
PAES - Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
RP - Residência Pedagógica  
TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação  
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Localização do município de Buritizeiro no estado de Minas Gerais.....	15
FIGURA 02 - Localização do distrito de Sambaíba de Minas.....	22
FIGURA 03 - Localização da Escola Estadual Deputado Quintino Vargas no município de Pirapora.....	23
FIGURA 04 - Apresentação do gênero Projeto de Pesquisa contido no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio.....	83
FIGURA 05 - Etapas da constituição do Projeto de Pesquisa exposto de forma didática no Livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	84
FIGURA 06 - Orientações para o planejamento e produção escrita do gênero Projeto de Pesquisa no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	85
FIGURA07 - Orientações para a revisão da escrita do Projeto de Pesquisa no Livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	85
FIGURA 08 - Modelo didático de Fôlder de Divulgação científica elaborado por alunos do Ensino Médio.....	87
FIGURA 09 - Exemplo de estruturação de texto de divulgação científica elaborado por alunos do Ensino Médio.....	88
FIGURA 10 - Planejamento curricular escolar interdisciplinar para os anos finais do Ensino Fundamental ou anos do Ensino Médio com base em um problema social relevante.....	92



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Gêneros textuais e escrita no Ensino Médio (Dissertações e Teses BDTD e Capes 2018 – 2023) .....	31
QUADRO 02 - Gêneros textuais e interdisciplinaridade (Dissertações e Teses BDTD e Capes 2018 - 2023) .....	32
QUADRO 03 - Levantamento bibliográfico.....	45
QUADRO 04 - Estágios do processo de escrita.....	49
QUADRO 05 - Traços característicos dos gêneros textuais.....	64
QUADRO 06 - Domínios discursivos e gêneros originados.....	65
QUADRO 07 - Traços característicos do gênero textual Projeto de Pesquisa.....	86
QUADRO 08 - Traços característicos do gênero textual Texto de Divulgação Científica.....	86
QUADRO 09 - Conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa para a execução do projeto.....	96
QUADRO 10 - Especificação das habilidades a serem trabalhadas – Língua Portuguesa .....	97
QUADRO 11 - Especificação da habilidade a ser trabalhada - Geografia.....	98
QUADRO 12 - Conteúdos/atividades a serem trabalhados nas aulas de Geografia para a execução do projeto.....	98
QUADRO 13 - Especificação das habilidades a serem trabalhadas - Biologia.....	99
QUADRO 14 - Conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Biologia para a execução do projeto.....	99
QUADRO 15- Conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Pesquisa e Intervenção para a execução do projeto.....	100
QUADRO 16 - Especificação da habilidade a ser trabalhada – Pesquisa e Intervenção .....	100
QUADRO 17 - Conteúdos/atividades a serem trabalhados para a culminância do projeto e divulgação da pesquisa científico-escolar.....	102



## SUMÁRIO

<b>REVISITANDO AS MEMÓRIAS: SER E ME FAZER PROFESSORA/ PESQUISADORA.....</b>	<b>14</b>
<b>Da infância ao ingresso na Universidade .....</b>	<b>14</b>
<b>Percursos da minha trajetória acadêmica e iniciação à pesquisa .....</b>	<b>18</b>
<b>Caminhos na Educação Básica e formação continuada .....</b>	<b>19</b>
<b>SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 Contextualizando a pesquisa: tema, problema e justificativa .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Gêneros textuais e o estado do conhecimento .....</b>	<b>28</b>
<i>1.2.1 Síntese dos textos pesquisados.....</i>	<i>32</i>
<i>1.2.2 Análise dos textos pesquisados .....</i>	<i>41</i>
<b>1.3 Objetivos.....</b>	<b>43</b>
<i>1.3.1 Objetivo geral .....</i>	<i>43</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos .....</i>	<i>43</i>
<b>1.4 O delinear da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<i>1.4.1 Metodologia.....</i>	<i>43</i>
<i>1.4.2 Como está organizada a dissertação/produto .....</i>	<i>46</i>
<b>SEÇÃO 2. O ADVENTO DA ESCRITA: DOS PRIMÓDIOS AOS TEMPOS ATUAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 O surgimento e a evolução da escrita: breve retrospectiva sócio-histórico-cultural .</b>	<b>48</b>
<b>2.2 A relação leitura e escrita e o ensino da escrita.....</b>	<b>53</b>
<b>SEÇÃO 3. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE ESCRITA .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Os gêneros textuais: conceituação e ensino .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Interdisciplinaridade e BNCC: apontamentos e críticas .....</b>	<b>73</b>
<i>3.2.1 O gênero textual no contexto interdisciplinar .....</i>	<i>77</i>
<b>SEÇÃO 4. GÊNEROS ESCOLARES CIENTÍFICOS E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 Gêneros textuais científicos: o Projeto de Pesquisa e o Texto de Divulgação Científica .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Escrita e argumentação.....</b>	<b>89</b>
<b>SEÇÃO 5 - O PRODUTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR PARA O TRABALHO DOCENTE COM A PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCOLARES CIENTÍFICOS NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>116</b>



## REVISITANDO AS MEMÓRIAS: SER E ME FAZER PROFESSORA/ PESQUISADORA

Neste Memorial acadêmico de me tornar pesquisadora, irei descrever a minha trajetória acadêmica e profissional, além de apontar e refletir sobre os percursos que levaram à minha formação e atuação na Educação Básica.

### **Da infância ao ingresso na Universidade**

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! (...) O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (Rosa, 2019, p. 226 e 230).

Início o texto com essa epígrafe que utilizo para contar um pouco da minha história e resgatar as minhas memórias. Ela remete também aos percalços enfrentados durante a minha trajetória. Aqui, compartilharei lembranças e momentos marcantes da infância e adolescência, minha formação escolar, acadêmica, até minha atuação na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino e chegada ao Mestrado Profissional de Educação: Formação Docente para a Educação Básica.

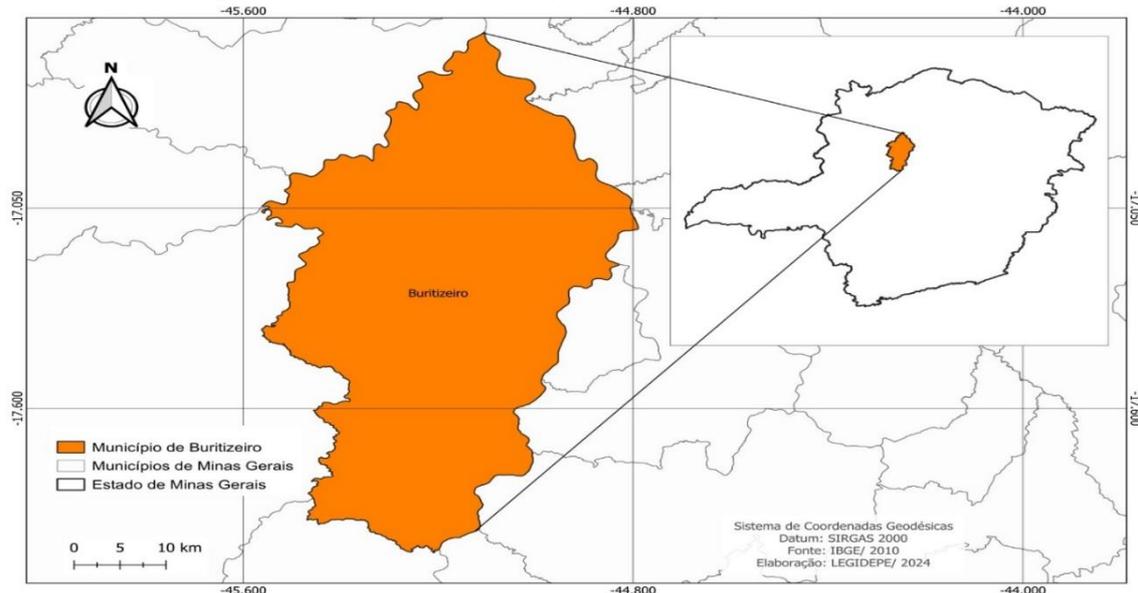
Transporei em palavras passagens importantes da minha vida, palavras remetentes às lembranças e que, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), trazem consigo enorme poder e significado:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Nascida em onze de março de 1989, filha de pai motorista e mãe doméstica, na cidade de Buritizeiro-MG, sou a filha mais nova de um núcleo familiar pequeno, tendo apenas um irmão. Toda a minha vida morei no município de Buritizeiro, cidade do interior de Minas e o

quinto maior território do estado<sup>1</sup> (Figura 1). A cidade é conhecida também por ser irmã do município de Pirapora-MG<sup>2</sup>, sendo ambas separadas pelo rio São Francisco<sup>3</sup>.

Figura 1 - Localização do município de Buritizeiro no estado de Minas Gerais.



Fonte: IBGE (2010) Org.: LEGIDEPE (2024)

Separadas pela ponte Marechal Hermes, Buritizeiro tem sua história diretamente ligada à Pirapora, uma vez que “as duas fizeram parte de um mesmo processo de ocupação e povoamento, em que o rio se tornou o principal elo físico, econômico e social” (DUMONT, 2007, p.48)

O nome de Buritizeiro se origina pela grande quantidade de palmeira *Buriti* (*Mauritia flexuosa* L.) na região, antes disso foi chamado por diversos nomes como São Romão, Santo Antônio da Manga, Pirapora d’além São Francisco de Pirapora. Conta-se que em épocas remotas habitavam no município os índios Caiapós, que foram embora dali devido à chegada dos brancos. Os primeiros habitantes vieram para Buritizeiro atraídos pela mineração, pela pesca, criação de gado e cultivo da terra (Dumont, 2007 *apud* Oliveira, 2011, p. 21).

<sup>1</sup> O município de Buritizeiro está localizado geograficamente na porção Noroeste do estado de Minas Gerais, inserido na mesorregião Norte de Minas. Ocupa uma área de 7.218.401 km<sup>2</sup> e apresentava uma população estimada em 2021 de 28.184 habitantes (IBGE, 2022).

<sup>2</sup> O município de Pirapora está localizado no Norte de Minas, é a maior cidade ribeirinha do estado, com uma população estimada em 2021 de 56.845 habitantes. É o segundo maior polo de industrialização da região, possuindo uma área equivalente a 550 km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

<sup>3</sup> A bacia do São Francisco é a terceira bacia hidrográfica do Brasil e se divide em alto, médio, submédio e baixo São Francisco. Os municípios de Buritizeiro e Pirapora pertencem à área do Alto Médio São Francisco, situando-se respectivamente às margens esquerda e direita do rio (Oliveira, 2011, p. 16 e 20).

Estudei toda a Educação Básica em escola pública. O pré-escolar foi realizado em uma escola municipal, e as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, em sua maior parte, em uma escola estadual, até completar o Ensino Médio. Desde pequena, sempre gostei de estudar, ler, realizar apresentações escolares e fazer todas as tarefas conforme as orientações dos professores. Lembro-me das professoras nas séries iniciais mostrando empolgadas para as colegas o meu desempenho nas atividades realizadas, e o quanto eu ficava satisfeita por isso.

Embora meus pais não tivessem concluído os estudos – ambos estudaram somente até o Ensino Fundamental I, meu pai tendo concluído essa etapa e minha mãe chegando somente até a segunda série desse ciclo –, por serem advindos da zona rural e não terem tido a oportunidade de estudar, tendo que começar trabalhar desde muito cedo, sempre incutiram em mim a importância da educação para a possibilidade de uma “vida melhor”.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, continuei com o hábito de leitura e sempre fui atuante nas atividades escolares, esforçando-me para ter um bom aproveitamento e obter o conhecimento transmitido pelos professores. Tive ótimos docentes nesta escola, os quais marcaram minha trajetória e, com certeza, influenciaram grandemente em minhas escolhas futuras. Destacaram-se pelo seu senso crítico, artístico, de comprometimento e responsabilidade, pela metodologia de ensino que hoje me inspiram como educadora e impactaram na minha formação.

Nessa época, início dos anos 2000, despertou-se em mim o interesse pelas várias formas de expressão do texto e das ideias. Adorava todas as atividades que envolviam música<sup>4</sup> e poesia e sempre apreciei o modo peculiar com que esses gêneros textuais dialogavam comigo. Os professores promoviam na escola um grande incentivo para que pudéssemos nos expressar por meio de estratégias como concurso de poesias e paródias produzidas pelos alunos, muitas vezes, compilando esses trabalhos em coletâneas que foram até mesmo publicadas<sup>5</sup>. Era comum realizar tarefas que incluíam a produção de paródias para agregar às apresentações orais, pois era algo de que gostávamos muito: utilizar os ritmos e modificar as letras conforme nossa compreensão para abordar os conteúdos.

Quando adolescente, recordo-me de escutar rádio com grande frequência, o que me levou a conhecer um vasto acervo musical e a memorizar a maioria das letras das canções que

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, o gênero textual é tratado como música, uma vez que a canção é designada para denominar a composição musical em seu caráter mais erudito e este trabalho se refere à música em seu caráter geral.

<sup>5</sup> Existe uma série de livros publicados com as produções do aluno naquela época, inclusive o livro “Poesia S/A”.

tocavam e seus intérpretes. Desenvolvi um gosto particular pelo gênero musical que ficou conhecido como Música Popular Brasileira (MPB) e gostava de pesquisar sobre artistas e a história por trás daquelas canções, descobrindo o quanto elas guardavam histórias e momentos significativos que marcaram o país, os artistas, e expressavam um senso crítico e político profundo, denotadas de sentido.

Na etapa do Ensino Médio, algumas inquietações já me assolavam, como qual seria o caminho a seguir após a conclusão dessa fase. Queria muito ter a oportunidade de prosseguir com meus estudos e, ao refletir sobre as possibilidades de um futuro profissional, sabia que precisaria continuar em uma instituição pública, já que meus pais não teriam condições de pagar meus estudos em uma instituição particular.

No 1º ano do Ensino Médio, iniciei a etapa de um vestibular seriado denominado Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior (PAES)<sup>6</sup> na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)<sup>7</sup>. Assim, fiz três provas, uma em cada série do Ensino Médio. Nesse ponto, já havia decidido que gostaria de exercer uma profissão que ajudasse as pessoas e estava determinada a prestar o vestibular para Psicologia. Acreditava ter características que se encaixavam no exercício dessa profissão e porque a Universidade na qual pretendia ingressar para fazer essa graduação mantinha programas de ajuda de custo para estudantes de baixa renda, o que era meu caso.

Eis que não consegui a aprovação no vestibular para Psicologia, mas fui aprovada pela avaliação seriada da Unimontes, na qual a escolha do curso era feita na terceira etapa. Como não havia a possibilidade de escolher Psicologia, já que a Universidade não oferecia o curso até então, precisei selecionar entre as oportunidades de graduação ofertadas na cidade mais próxima, que era Pirapora. Nessa cidade, as opções eram limitadas aos cursos de Geografia e Pedagogia. Considerando minha facilidade com matérias da área das Ciências Humanas ao longo de todo o percurso escolar, optei pelo curso de Geografia, no qual fui aprovada.

---

<sup>6</sup> PAES – Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior da Unimontes – é um tipo de processo seletivo alternativo, dividido em três etapas (03 anos, sendo realizada uma etapa a cada ano) e é voltado, especificamente, para alunos que estão cursando o Ensino Médio. À medida que o aluno conclui cada série do Ensino Médio Comum (que tem duração de 03 anos), realiza uma etapa do PAES. Assim: ao fim da 1ª série, realiza a 1ª Etapa; ao fim da 2ª série, faz a 2ª Etapa; ao fim da 3ª série, participa da 3ª etapa. No ano de 2022, o Programa teve a suspensão de novas inscrições por tempo indeterminado (UNIMONTES, 2022).

<sup>7</sup> A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) atua, prioritariamente, numa região que abrange área superior a 196.000 km<sup>2</sup>, correspondente a mais de 30% da área total do estado de Minas Gerais, incluindo as regiões Norte e Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. Em atendimento ao seu objetivo institucional, a Universidade oferta, em caráter semestral e/ou anual, o total de 63 cursos de graduação regulares (somando bacharelados, licenciaturas e tecnólogos em diferentes turnos) em 11 *Campi*: Montes Claros (*Campus-sede*) e nos municípios de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu, Pirapora, Salinas, São Francisco e Unaí (UNIMONTES, 2023).

## **Percursos da minha trajetória acadêmica e iniciação à pesquisa**

Após a aprovação no curso de Geografia, dediquei-me a estudar durante seis meses em um cursinho pré-vestibular municipal, pois não havia desistido do sonho de ingressar em Psicologia, e o curso de Geografia só começaria no segundo semestre. Iniciei a graduação cheia de entusiasmo, pois havia dado mais um passo em minha formação e, na minha família, era uma das poucas a alcançar o Ensino Superior. Conforme os períodos avançavam, meu interesse pelo curso de Geografia crescia cada vez mais, encantada com o vasto mundo de possibilidades que a Universidade apresentava. Nesse momento, estava completamente entrosada com meus colegas de classe; apesar das dificuldades que enfrentávamos, a turma era muito unida e todos se ajudavam como podiam.

O trajeto era longo, e eu tinha que percorrer uma distância considerável até chegar à Unimontes. Por morar na cidade vizinha e não ter condições de pagar outro meio de transporte, deslocava-me de bicicleta cerca de 15 km até a Universidade. Assim foi um bom período durante o curso, até ter a oportunidade do primeiro emprego. Passei por um processo seletivo dentro da instituição e comecei a atuar como estagiária na biblioteca, o que me ajudava com os custos de locomoção para continuar o curso na Universidade. Além disso, me ajudou a financiar as despesas de alimentação e material. Nesse período, lia e estudava bastante, pois o trabalho na biblioteca era tranquilo e me permitia continuar aplicada no curso.

No terceiro período da graduação, estava totalmente envolvida. O curso era bem dinâmico, com muita empatia por parte de todos, e os trabalhos de campo e demais atividades me possibilitaram diversas experiências enriquecedoras. Dessa maneira, naquele momento, já tinha desistido definitivamente da Psicologia<sup>8</sup> e resolvido continuar o curso de Geografia até o fim.

Outra experiência marcante do período universitário foi minha atuação no Núcleo de Pesquisa-Ação Socioambiental do São Francisco (NUPASA), do qual participei como bolsista de Iniciação Científica durante a graduação. O Núcleo era coordenado pela professora Dra. Ana Paula Glinfskoi Thé. Devido a essa nova oportunidade, precisei me desvincular da biblioteca, uma vez que o universitário não pode receber simultaneamente duas bolsas<sup>9</sup>. No NUPASA, tive a chance de conhecer mais de perto uma realidade que, como ribeirinha, não estava dissociada:

---

<sup>8</sup> Prestei, durante vários anos seguintes, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o intuito de conseguir média que me permitisse realizar o curso de Psicologia.

<sup>9</sup> Passei a ser bolsista vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

o mundo da pesca artesanal<sup>10</sup>, dos pescadores e a importância do Rio São Francisco<sup>11</sup> para essas comunidades. O trabalho dos pesquisadores consistia em fornecer suporte técnico aos pescadores da região do Alto Médio São Francisco, auxiliando-os na Gestão Compartilhada dos Recursos Pesqueiros, além de ajudar na organização como grupo social e na pesquisa desse universo. Atuei no projeto até o fim da graduação, o que me proporcionou experiências significativas, principalmente como pesquisadora, resultando em algumas publicações no âmbito do projeto<sup>12</sup> e relacionadas a outras temáticas ligadas à educação e ao ensino de Geografia.

A experiência no NUPASA também culminou no tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: **A importância sociocultural da pesca no Alto-Médio São Francisco: perfil e expressões culturais dos pescadores de Buritizeiro e Pirapora-MG.** Concluí a graduação no ano de 2011.

### **Caminhos na Educação Básica e formação continuada**

No ano de 2012, comecei minha caminhada na Educação. Durante a graduação, decidi não iniciar no trabalho docente para me dedicar mais à minha formação e estudar com afinco. Assim, no ano seguinte à minha formatura, consegui meu primeiro cargo no âmbito da Educação, na mesma cidade onde resido. Mesmo sendo poucas aulas – apenas 8 na época –, me senti muito feliz, pois havia muitos graduados em Geografia, poucos cargos disponíveis e uma grande demanda de professores na área.

Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de fazer o concurso público para atuar na Rede Estadual de Ensino. Estudei e prestei o exame, ansiosa para conseguir um cargo efetivo e me consolidar profissionalmente. Nos anos seguintes (2013 a 2024), continuei atuando na Educação, tendo experiências também em escolas do município vizinho, Pirapora. Todos os anos, no início do semestre letivo, sentia a mesma apreensão, pois as vagas eram poucas e havia muitos profissionais concorrendo a elas.

---

<sup>10</sup> A pesca artesanal é aquela “realizada com tecnologias de baixo poder predatório, levada a cabo por produtores autônomos, empregando força de trabalho familiar ou do grupo de vizinhança” (Cardoso, 2001, p. 81).

<sup>11</sup> O histórico do rio está ligado ao modelo de desenvolvimento nacional, que inclui, primeiramente, a expansão da agricultura e pecuária, a criação de estradas de ferro e a navegação fluvial. Posteriormente, vieram a criação de diversas hidrelétricas, a implantação de estradas de rodagem e a industrialização de polos urbanos (Madeira, 2006).

<sup>12</sup> Informações das pesquisas estão disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/2248834023713232>.

Minha atuação na Educação sempre esteve atrelada à formação continuada, pois, mesmo lecionando, nunca perdi a vontade de continuar estudando e sempre procurei me aprimorar. Cada novo curso representava para mim uma oportunidade, tanto profissional quanto de crescimento intelectual e pessoal. Com o intuito de ampliar minhas oportunidades, iniciei em 2012 o curso Técnico em Serviços Públicos no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG), na cidade de Pirapora-MG. O curso fazia parte da minha área de interesse, especialmente porque o resultado do concurso na Educação ainda demoraria um tempo para sair, e, caso não desse certo, gostaria de passar em outro concurso público, que sempre foi minha aspiração. Concluí o Curso Técnico em Serviços Públicos no ano de 2014.

Outra experiência de formação continuada foi a pós-graduação em Geografia Escolar, iniciada no ano de 2013. O curso foi de grande valia, pois já atuava em sala de aula e havia experienciado muitas situações, conhecendo um pouco das suas dificuldades e dinâmicas na prática. Por meio dessa experiência de formação, foi possível aprofundar os conhecimentos nos diversos campos da Geografia e pensar em soluções para os problemas inerentes à sala de aula e para a escola como um todo, como dificuldades de aprendizagem, indisciplina e desinteresse. Além de buscar soluções para essas questões, o curso ajudou na produção de material didático para otimizar o ensino de Geografia.

Foi por meio dessa pós-graduação que mergulhei no estudo dos conteúdos em Educação. No fim do curso, era proposto um Projeto de Intervenção que se relacionasse com a atuação do professor no ensino, o que resultou em uma importante publicação intitulada: **A música e o ensino de Geografia: um novo olhar sobre os problemas ambientais no município de Pirapora-MG.**

Ainda em 2013, surgiu a oportunidade de prestar vestibular para o curso de Letras/Português, visto que seria ofertado na minha cidade pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Unimontes. Não pensei duas vezes em prestar o vestibular. Além de sempre ter gostado da disciplina e de querer ampliar meus conhecimentos na área, o curso significava a possibilidade de ampliar minhas chances no campo profissional, pois, até então, não havia saído o resultado do concurso da Educação o qual eu tinha feito. Dessa forma, encontrava-me na mesma situação do início da carreira. Fiz o vestibular, passei e conciliei o término da pós-graduação em Geografia Escolar com o início do curso de Letras.

O ano de 2014 foi um dos mais difíceis da minha atuação na Educação. Não consegui aulas no início do semestre letivo, como nos anos anteriores; também tive o infortúnio de ter

sofrido um acidente, o que me afastou por meses do ambiente escolar. Durante o ano, consegui apenas 3 aulas, que mantive, pois eram importantes para garantir tempo de serviço e melhorar minha colocação nas listas de designação no estado<sup>13</sup>.

No ano de 2015, tive a oportunidade de retornar, agora como docente, à escola onde estudei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio<sup>14</sup>. Essa foi uma experiência muito rica, dado que a escola me despertava uma ótima memória afetiva, e poder atuar junto àqueles profissionais que contribuíram para a minha formação, agora como colega de trabalho, para mim foi de grande valor. Alguns aspectos dessa escola continuaram os mesmos da época em que estudei lá, e as memórias e experiências que ali vivi sublimavam constantemente: o sabor da merenda, que tanto gostava quando criança e adolescente, continuava o mesmo; boa parte do corpo docente que tinha sido meus professores, ainda estava lá; e vários espaços dentro da escola permaneciam iguais.

Fiquei nesse educandário por um ano. Tive uma receptividade muito calorosa por meus antigos professores. Era restrito o número de alunos que continuava sua formação após o Ensino Médio; grande parte ingressava imediatamente no mercado de trabalho, enquanto uma pequena parcela seguia seus estudos na Educação Superior.

Em 2016, finalmente fui chamada para tomar posse no concurso público da Educação. No entanto, não o pude fazer de imediato, pois, nesse ano, sofri um novo acidente enquanto ia para o trabalho, na época, no Centro Socioeducativo de Adolescentes de Pirapora (CESAP). Por isso, tive que esperar alguns meses até tomar posse e entrar em exercício como efetiva na Rede Estadual de Ensino.

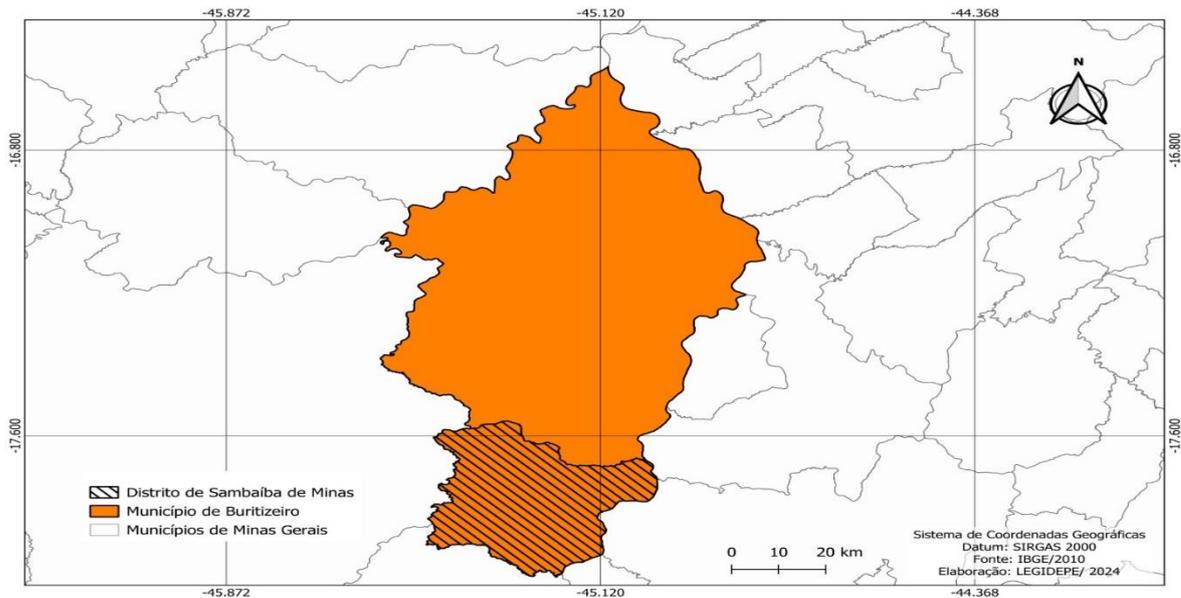
Meu primeiro cargo como efetiva foi em uma escola da zona rural da cidade de Buritizeiro, em Sambaíba de Minas, cuja localização pode ser observada na Figura 2. A escola ficava a duas horas da sede e, no percurso até ela, parte da estrada era de terra até chegar ao prédio onde ocorreriam as aulas. A escola era pequena, com cerca de 50 alunos na época, e o prédio era compartilhado com o município, funcionando as aulas do estado em um turno e as do município no outro.

---

<sup>13</sup> Listas disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação após a inscrição para designação, processo que, de acordo com Resolução específica, divulga a classificação de candidatas para convocação no exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <https://contratacao.educacao.mg.gov.br/>.

<sup>14</sup> Escola Estadual Sílvia de Alencar Zschaber.

Figura 2 - Localização do distrito de Sambaíba de Minas.



Fonte: IBGE (2010) Org.: LEGIDEPE (2024)

Fiquei em Sambaíba de Minas durante um ano, e foi uma experiência enriquecedora, pois nunca tinha trabalhado em zona rural. Embora o trajeto para chegar até lá não fosse fácil, especialmente durante a época de chuva, quando, por várias vezes, o carro que meu pai havia comprado com muito esforço apenas para eu percorrer parte da estrada até o trabalho ficava atolado e, em muitas outras, era impossível chegar à escola devido às estradas intransitáveis. Em 2017, finalmente consegui minha remoção para a Escola Estadual Deputado Quintino Vargas, localizada na cidade vizinha, Pirapora. Agora menos distante de casa, o trajeto seria mais fácil.

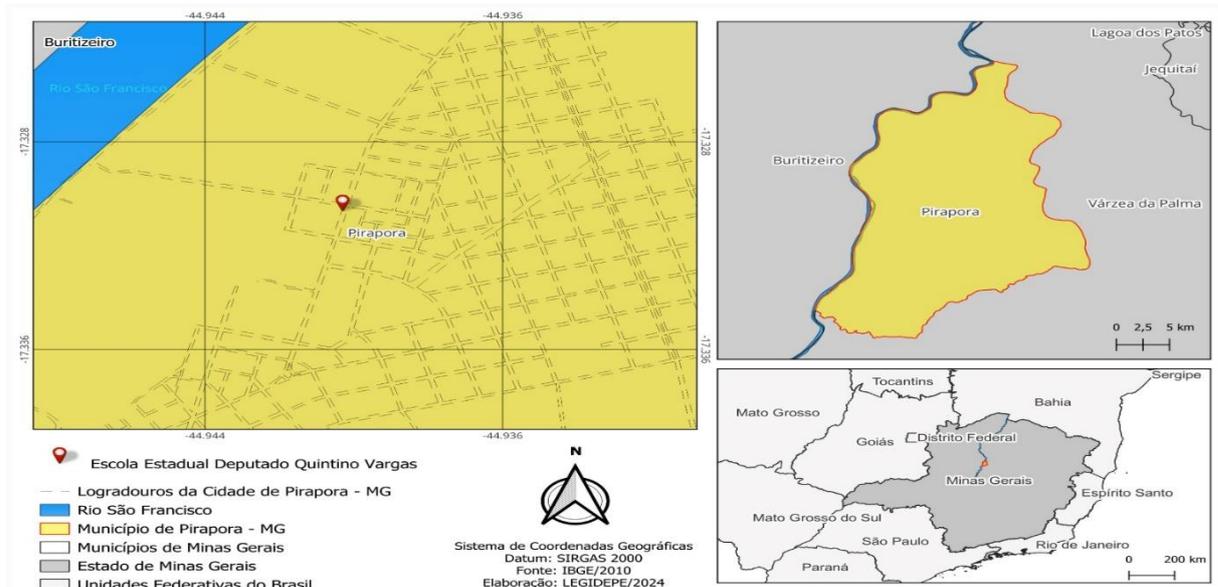
Outro acontecimento de 2017 foi a minha formatura no curso de Letras/Português. Concluí o curso novamente com um trabalho voltado para a contribuição da música em sala de aula, intitulado: **O uso da música para o aprimoramento da interpretação de texto e do processo de escrita no 1º ano do Ensino Médio**. Esse trabalho ampliou ainda mais meu interesse em buscar novas práticas e recursos para contribuir com os desafios e otimizar o processo de ensino na Educação Básica.

Após anos em sala de aula, senti a necessidade de continuar buscando metodologias inovadoras para aprimorar minhas aulas. Foi então que surgiu a oportunidade de fazer o Curso *lato sensu* em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, ofertado via Educação a Distância (EaD) na minha cidade pelo IFNMG. De 2019 a 2021, realizei o curso e, com certeza,

esse refletiu em várias novas práticas pedagógicas e em um novo modo de ensinar. Procurei sempre agregar, de forma colaborativa, essas novas práticas em sala de aula.

De 2017 até o presente ano, 2024, continuei trabalhando na mesma escola na cidade de Pirapora, conforme mostrado na Figura 3, onde tive muitas experiências que enriqueceram meu trabalho como docente. O vínculo com os alunos e com a instituição, que até então não tinha tido a oportunidade de criar, agora havia se estabelecido. Nessa escola, atuei em diferentes funções e disciplinas: Ensino Fundamental e Médio Regular, Ensino Fundamental Integral (EFTI), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio Integral (EMTI), professora de Geografia, Língua Portuguesa, Estudos Orientados, Tutoria, Pesquisa e Intervenção, Laboratório de Aprendizagens, Coordenadora da área de Ciências Humanas e Coordenadora da área de Linguagens no EMTI. Essa diversidade de atuações me permitiu enxergar a escola por perspectivas, indo além da sala de aula, e me motivou a querer ampliar ainda mais minha contribuição para a Educação.

Figura 3 - Localização da Escola Estadual Deputado Quintino Vargas no município de Pirapora



Fonte: IBGE (2010) Org.: LEGIDEPE (2024)

Após anos no exercício docente e com uma bagagem ainda pequena, porém, densa e repleta de experiências em diversas modalidades de ensino e funções, senti a necessidade de ampliar meus horizontes e aprimorar minha prática. Fundamentada em reflexões sobre minha atuação e com o desejo de aprofundar meus conhecimentos, decidi finalmente me inscrever para o Mestrado.

O sonho do Mestrado era algo adormecido em mim, visto que, na época da primeira graduação, havia outras demandas a serem concluídas. No fim do ano de 2021 e início de 2022,

comecei a concorrer em editais de Mestrado, primeiro para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) na cidade de Ouro Preto-MG e, logo após, para o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) em Montes Claros-MG. Os resultados foram que fiquei na lista de espera no primeiro edital e não consegui ingressar por meio do segundo processo seletivo.

Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, por meio do programa Trilha de Futuro Educadores da Secretaria de Estado de Educação /SEE, ofertado especialmente para professores efetivos da Educação Básica na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Vi nessa divulgação a tão esperada chance de dar continuidade aos estudos na Educação. Inscrevi-me e consegui entrar para o Mestrado.

O Mestrado abriu um novo leque de conhecimentos para mim, possibilitando que eu mantivesse contato e aprofundasse discussões pertinentes à minha área de formação. Consequentemente, mostrou-me caminhos sobre como melhorar a minha prática a partir das disciplinas cursadas.

No Mestrado, senti a necessidade de abordar a contribuição dos gêneros textuais para o aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio. Isso porque a proficiência em escrita é uma dificuldade enfrentada no cerne da minha escola e um problema geral para a Educação. Essa temática surgiu da intenção de ampliar discussões anteriores, a partir dos trabalhos envolvendo os gêneros textuais e metodologias de ensino, e de aproximar as minhas duas áreas de formação.

Outra perspectiva é continuar atrelando prática e pesquisa, já que, devido à minha formação docente e de pesquisadora, compreendo a importância da tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Pois, conforme Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

No Mestrado, faço parte do Grupo de pesquisa: **Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas** – FORDAPP, vinculado à Uniube e liderado pelos professores Gercina Santana Novais e Tiago Zanquêta de Souza. Além disso, participei do

programa Residência Pedagógica – RP/Unimontes (2022-2024), no subprojeto Geografia, no qual atuei como preceptora. O programa objetiva proporcionar uma formação mais completa aos acadêmicos, permitindo que se envolvam de forma mais profunda no ambiente escolar durante a graduação. Essa experiência foi extremamente valiosa, promovendo uma aproximação significativa entre Universidade e Escola, teoria e prática.

## SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualizando a pesquisa: tema, problema e justificativa

Este estudo surge de uma inquietação relativa à prática docente, na qual se percebem dificuldades de inúmeras naturezas e se verificam constantes ações coletivas (internas e externas) no intuito de mitigar as deficiências e melhorar a proficiência em escrita dos educandos, com vistas tanto ao desenvolvimento intelectual quanto ao desenvolvimento profissional, acadêmico e à postura como cidadão crítico desse estudante.

No século XXI, um dos principais desafios do professor consiste em transformar os alunos em bons leitores e escrevedores, de tal maneira que sejam capazes não só de dominar as técnicas da norma culta da língua, mas também de compreender e criticar o que leem e escrevem, em situações comunicativas contextualizadas, ou seja, que o aluno tenha a capacidade de pensar e realizar inferências sobre a realidade (Amaral, 2010).

A dificuldade na escrita é um problema recorrente no ensino das diversas disciplinas do currículo, visto que uma parte considerável dos alunos não tem interesse pela leitura, não consegue interpretar satisfatoriamente um texto ou produzi-lo condizente com a situação comunicativa. Nessa perspectiva, é comum entre os professores a insatisfação com a atual forma como os alunos escrevem, que vai desde erros gramaticais grotescos, passando pela falta de argumentação e organização de ideias ao redigir um texto, consequência, em parte, da falta de ou do pouco interesse pela leitura no contexto atual.

As deficiências em leitura e escrita, grande parte das vezes, acompanham o aluno até o Ensino Médio, sendo que o seu desenvolvimento depende de uma série de fatores vinculados aos hábitos de leitura e escrita que se iniciam ainda no processo de alfabetização, como as práticas propiciadas no ambiente familiar.

No Ensino Médio, o educando tem o contato com uma linguagem mais aprofundada do conteúdo e com mais disciplinas do currículo. Ademais, se ele possui uma defasagem e essa não é corrigida (embora seja difícil que seja reparada totalmente, pois diversas são as disparidades na formação dos sujeitos e na realidade educacional), tal questão poderá comprometer todo o seu desenvolvimento escolar, além do futuro profissional e pessoal desse estudante, propiciando uma série de reprovações ou, o que é pior, contribuindo para os índices de evasão escolar (Brasil, 2019). É nesse viés, como forma de pensar a problemática e proposições a respeito, que esta pesquisa concentra seu estudo na fase do Ensino Médio.

A atividade de escrita se relaciona a aspectos de diversas naturezas (sócio-histórica, linguística, cultural, sociocognitiva e pragmática). O ato de escrever requer a mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais, referentes às situações de comunicação e às coisas do mundo, que devem ser explorados no processo de ensino-aprendizagem (Koch, 2022).

Estamos cercados por inúmeras formas de textos que, quando usadas de maneira pensada e adequada, podem ser de importante contribuição para o aprimoramento da escrita, podendo subsidiar estratégias e ser utilizadas a favor de estímulos e novas formas de construir conhecimento, incentivando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. É necessário que o estudante desperte o prazer pelo ato de escrever, percebendo que as palavras podem ser usadas para diversas situações e que, por meio delas, é possível passar mensagens de diferentes formas e em variados contextos, pois quanto mais se domina a escrita, melhor interação social é capaz de realizar.

Dessa forma, para preparar de fato alunos competentes no exercício da escrita, é necessário desmitificar a ideia de que esse trabalho é função exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Esse papel deve ser compreendido por todas as disciplinas e demais atores da escola, pois todos os professores necessitam, para a atividade docente, conviver com variados escritos (Antunes, 2009).

De acordo com Bacich (2018, p. 39), “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. É de essencial importância que a escrita seja contemplada em sala de aula por todos os professores do currículo, assim como em outros espaços do ambiente escolar, levando o aluno a indagar, questionar, inferir e organizar seu pensamento e seu conhecimento, tanto de forma oral quanto escrita, como também mostrar a ele a sua importância para o exercício da comunicação e demais atividades cotidianas.

Nessa perspectiva, o exercício da escrita não é tarefa fácil e perpassa pela prática da leitura. É uma atividade que demanda prática, conhecimento técnico, aliado ao conhecimento prévio e adquirido do educando. Escrever é, portanto, uma habilidade primordial no processo de comunicação.

Nesse contexto, o trabalho com os gêneros textuais compreendidos por Marcuschi (2008), como a materialização das diferentes formas de texto em situações sociocomunicativas, apresenta grande potencial em sala de aula, podendo suscitar em diferentes práticas no ambiente escolar e subsidiar professores na reflexão e na abertura para a execução de novas metodologias, favorecendo e desenvolvendo a capacidade de escrita de seus alunos, em benefício do processo

de ensino-aprendizagem. Além de objeto de ensino, os gêneros textuais podem servir como suporte para a apreensão de conteúdos nas diferentes disciplinas e ajudar o aluno em atividades que permitam o desenvolvimento de suas habilidades na produção escrita.

Bakhtin (2003, p. 285) afirma que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo do Ensino Médio, orienta as competências, aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir, direcionando os currículos dos diferentes componentes da educação escolar e buscando a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Nela, a ênfase na presença dos gêneros e a possibilidade de trabalhá-los em todas as áreas do conhecimento ficam claras (Brasil, 2018).

Diante disso, o presente trabalho propõe a seguinte questão de estudo: Como os gêneros textuais podem auxiliar no aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio? Além disso, surgem outras questões norteadoras: quais orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio podem subsidiar o trabalho com os gêneros e atividades de escrita nas diferentes áreas do conhecimento? E qual o potencial desses gêneros para o trabalho que envolva a produção escrita de forma interdisciplinar, com vistas a atender as diretrizes da BNCC?

Diante do exposto, a presente pesquisa se torna relevante por buscar compreender como os gêneros textuais podem contribuir para o aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio e por elaborar uma proposta didático-pedagógica que trata do ensino e da utilização dos gêneros textuais com base nas orientações da BNCC do Ensino Médio, a fim de colaborar para a discussão e promoção do trabalho interdisciplinar envolvendo a produção escrita nessa fase de ensino, podendo subsidiar futuras reflexões e ações de educadores sobre a temática em questão.

## **1.2 Gêneros textuais e o estado do conhecimento**

Este tópico compreende os resultados do estado do conhecimento, acerca dos estudos que relacionam os gêneros textuais e a escrita no Ensino Médio. Conforme definido por Morosini (2014, p. 154), o

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A referida etapa do estudo bibliográfico, foi realizada por meio de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), consideradas importantes bases de dados do país.

Inicialmente, foi conduzida uma busca avançada na BDTD. Os termos de busca foram inseridos separadamente e agrupados da seguinte forma: "Gêneros Textuais", "Escrita", "Ensino Médio", "Letramento", "Proficiência", "Ensino-aprendizagem". A pesquisa foi restrita ao idioma português e filtrada para incluir apenas trabalhos dos últimos seis anos (2018-2023). Foram priorizadas dissertações e teses de maior relevância para o estudo em questão, buscando identificar os principais trabalhos que abordam a relação entre Gêneros Textuais e o desenvolvimento do processo de escrita no Ensino Médio, bem como a capacidade dos gêneros textuais de aprimorar a escrita nessa etapa de ensino.

Na BDTD, a partir dos termos de busca “Gêneros Textuais”, “Escrita” e “Ensino Médio”, foram identificadas 73 pesquisas, divididas em 60 dissertações e 13 teses, em um tempo de 32 segundos. Os descritores mais comuns incluíram “Gêneros textuais”, “Ensino Médio”, “Produção Textual”, “Ensino”, “Argumentação” e “Escrita”. Quanto às áreas do conhecimento, a maioria das pesquisas estava relacionada à Linguística, Letras e Artes, bem como às Ciências Humanas, Educação, Ensino-Aprendizagem e Métodos e Técnicas de Ensino.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas 75 pesquisas para o termo de busca “Gêneros Textuais e escrita no Ensino Médio”, das quais 30 eram de Mestrado Acadêmico e 27 de Mestrado Profissional, todas referentes ao período selecionado (2018-2023). As pesquisas abrangiam áreas do conhecimento como Linguística, Letras e Artes, Ciências Humanas, Multidisciplinar e Ciências Biológicas, com destaque para as áreas de

Letras, Língua Portuguesa, Educação, Ensino e Linguística. Observou-se a presença de algumas pesquisas já encontradas na busca realizada na BDTD.

A Capes disponibiliza à comunidade acadêmica e ao público em geral o Painel de Informações Quantitativas do Catálogo de Teses e Dissertações (BTD), que permite a consulta de informações quantitativas, dados referentes à região, áreas do conhecimento, avaliação, Instituição de Educação Superior (IES) e orientador de teses e dissertações defendidas a partir de 2013. Além disso, os usuários podem examinar detalhes e fazer o *download* dos trabalhos disponíveis na plataforma.

Partindo da sugestão de Flick (2008) em relação a um estudo qualitativo, foram selecionados trabalhos que envolvem uma análise da literatura teórica sobre o tema de estudo e da literatura empírica sobre pesquisas anteriores, adjacentes à área de estudo ou similares a ela. Isso foi feito com o objetivo de contextualizar o tema e generalizar as descobertas.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos. Ou o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta (Flick, 2008, p. 62).

Observou-se uma vasta produção na área pesquisada, abordando diferentes vieses e pautando especificamente em variados gêneros. Isso demonstra que o aprimoramento e o trabalho com a escrita por meio da utilização dos gêneros textuais são temas investigados por uma ampla gama de pesquisadores em diferentes fases de ensino. Outro aspecto notado na busca é a considerável quantidade de pesquisas realizadas no contexto digital, com a exploração de gêneros dessa categoria e buscando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando os ambientes virtuais para a prática da escrita.

Para o refinamento da pesquisa e seleção das teses e dissertações, foram escolhidos trabalhos cujos títulos se aproximavam mais do objeto desta pesquisa. Posteriormente, foram lidos os resumos e alguns capítulos para a seleção das obras analisadas neste estudo, descritas no Quadro 1, seguindo o critério de coerência temática e examinando como os gêneros textuais têm contribuído para o aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio.

Quadro 1 - Gêneros textuais e escrita no Ensino Médio (Dissertações e Teses BDTD e Capes 2018 - 2023)

Ano	Título	Autor	Categoria	Programa	Instituição	Plataforma
2018	A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos	COSTA, Geilson Silva	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais	Universidade Federal do Espírito Santo	BDTD
2020	Produções textuais dissertativa-argumentativas no ensino médio: um estudo de caso	SANTOS, Norma Cristina Ribeiro	Dissertação	Programa de Pós Graduação em Estudo de Linguagens	Universidade do estado da Bahia	Capes
2020	Gêneros textuais e oficinas de letramento: (re)significando o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita	SILVA, Diana Lopes Bezerra	Dissertação	Programa de Mestrado Profissional em Letras	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Capes
2021	Desenvolvimento da escrita: o letramento digital como estratégia de ensino	ANDRADE, Carolina Santos Melo de	Tese	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	Universidade Federal de Goiás	Capes
2021	A produção do texto escrito: uma análise textual de redações escolares de uma turma de concluintes do ensino médio	ALMEIDA, Marcos Roberto Oliveira de	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Letras	Universidade Federal do Tocantins	BDTD
2021	A produção textual no ensino médio: como ensinar, por que corrigir - pelas veredas da aula	GERALDO, Marli de Oliveira	Dissertação	Educação - FCT	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Foi realizada uma nova busca, combinando os termos “Gênero Textual”, “Interdisciplinaridade”, “Escrita” e “Ensino Médio” nas duas bases de dados. No Catálogo de Teses e Dissertações, surgiram 5 novas pesquisas para o termo “Gênero textual e interdisciplinaridade”, porém, nenhuma foi selecionada por não corresponder ao objetivo deste estudo. Na BDTD, foram encontrados 11 novos resultados para o mesmo termo, em um tempo

de busca de 20 segundos. Apenas 1 dissertação foi selecionada, pois correspondia à proposta desta pesquisa, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 - Gêneros textuais e interdisciplinaridade (Dissertações e Teses BDTD e Capes 2018 - 2023)

Ano	Título	Autor	Categoria	Programa	Instituição	Plataforma
2023	Ensino de gêneros textuais escolares interdisciplinares: disciplinas que se entrelaçam	SANTOS, Renata Bigueti de Sousa	Dissertação	Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No total, foram selecionados 50 arquivos, dos quais 10 foram escolhidos para compor esta dissertação. Após a leitura dos títulos, resumos e alguns capítulos, 3 foram descartados e 7 foram mantidos, por apresentarem objetivos de pesquisa e/ou temas afins que se aproximaram do objetivo deste trabalho. No próximo tópico, serão detalhados os estudos selecionados, examinando os seguintes aspectos: objetivo ou questão de pesquisa, local da pesquisa e público-alvo, metodologia, resultados e produto.

As pesquisas selecionadas, conforme demonstrado nos Quadros 1 e 2, fornecem informações sobre o ano de defesa, título, autor, programa e instituição dos trabalhos. No próximo tópico, são detalhados o tipo de pesquisa, a análise de dados, os indicativos de resultados, o foco temático, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos de pesquisa, categorizando-os. Também é examinado como esses estudos contribuem ou refletem sobre a escrita no Ensino Médio e como os gêneros textuais colaboram para o aprimoramento desse processo.

### *1.2.1 Síntese dos textos pesquisados*

Entre as sete pesquisas selecionadas, cinco se enquadram na categoria Mestrado Acadêmico e duas pertencem a estudos do Mestrado Profissional. Em relação à origem dos trabalhos, dois são de pesquisadores da região Sudeste, mais especificamente dos estados de São Paulo e Espírito Santo; dois da região Nordeste, sendo eles, do Rio Grande do Norte e

Bahia; um do Sul, um do Centro-Oeste e um do Norte, respectivamente dos estados do Paraná, Goiás e Tocantins. Dos trabalhos escolhidos, quatro foram encontrados na BDTD e três no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes.

Na pesquisa feita por Costa (2018), o principal objetivo foi investigar o ensino de texto em situações reais do contexto social e verificar suas contribuições tanto para o aspecto da escrita quanto para a criação de um ambiente de debate para o exercício da cidadania. O título é “A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos”.

Como fundamentação teórica, o autor explorou temas como os efeitos da globalização e a identidade do sujeito pós-moderno, sob o olhar de Bauman (2005), Giddens (1991) e Hall (2006); a escola como espaço crítico e democrático, segundo Perrenoud (2005), Giroux (1997) e Bittar (2008); o histórico do hipertexto e suas vantagens para o ensino, a partir de contribuições de Xavier (2010; 2013), Gomes (2011), Lévy (1993; 1996), Santaella (2004), Marcuschi (2001), Leffa e Castro (2008) e Silva (2016). Além disso, propôs-se a criação de uma sequência didática para o ensino de hipercontos, utilizando o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), incorporado à abordagem colaborativa proposta por Pinheiro (2011) e Behrens (2000), aliados aos princípios crítico-ideológicos dos (multi)letramentos, de acordo com Matêncio (2012), Kleiman (1995; 2007), Street (2003; 2012; 2014), Janks (2016), Kalantzis e Cope (2012) e Grupo Nova Londres (2000).

A metodologia do trabalho utilizada pelo autor foi a pesquisa-ação, realizada por meio do desenvolvimento de uma sequência didática colaborativa. Essa metodologia permitiu que os alunos discutissem o tema “intolerância em sala de aula”, produzissem o hiperconto e o apresentassem à comunidade, dentro e fora da escola. Os dados da pesquisa foram coletados por meio dos textos orais produzidos pelos alunos durante o debate, de questionários de análise de imagens e vídeos sobre os discursos da mídia, da avaliação do projeto e das produções textuais escritas resultantes da escrita colaborativa.

A pesquisa foi realizada em uma escola situada na zona rural do município de Colatina-ES, cujo nome o autor optou por ocultar para resguardar a ética no processo e proteger a identidade dos sujeitos envolvidos. Como universo de pesquisa, foi escolhida uma turma de 3º ano do Ensino Médio, com 30 alunos entre 16 e 19 anos, provenientes de Colatina e de vários municípios vizinhos, incluindo Baixo Guandu, Aimorés, Pancas e São Gabriel da Palha. Em relação aos resultados, destaca-se a expectativa de que a perspectiva de ensino apresentada na dissertação possa proporcionar, além da aprendizagem do gênero escrito, a oportunidade de

vivenciar a prática dos (multi)letramentos, trabalhar de forma colaborativa e abrir espaço para a formação crítico-cidadã, voltada ao respeito às diferenças.

O trabalho da pesquisadora Norma Cristina Ribeiro Santos (2020) se trata de um estudo de caso que propôs mapear as lacunas de competências nas produções textuais escritas do gênero dissertativo-argumentativo de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia, em uma escola periférica localizada na cidade de Salvador.

A pesquisa, intitulada “Produções textuais dissertativo-argumentativas no ensino médio: um estudo de caso”, teve como objetivos específicos: avaliar os textos produzidos por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, utilizando critérios definidos na Matriz de Competências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – em função de sua importância no contexto educacional do Brasil; verificar a contribuição do livro didático adotado nessa escola, avaliando sua adequação aos conteúdos propostos, sua contribuição para a melhoria do desempenho da turma e a aderência dos conteúdos às exigências dos padrões normativos para a produção textual do gênero proposto; e correlacionar esse desempenho aos resultados obtidos com as informações do questionário de diagnóstico de perfil socioeconômico, aplicado na turma, considerando aspectos sociais em três áreas de influência: família, estudos e trabalho.

As questões norteadoras do estudo elencadas pela autora foram as seguintes: quais fatores – endógenos e exógenos – contribuem para a existência dessas lacunas de competência, podendo levar a padrões de desempenho inadequados? Apenas os padrões técnicos trabalhados no contexto da sala de aula, como domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, compreensão das tipologias e dos gêneros textuais, domínio da estrutura de parágrafos e dos aspectos de coesão e coerência, são suficientes para garantir a qualidade dos textos produzidos? Os aspectos relacionados aos fatores socioeconômicos, às resistências pessoais (o próprio desconhecimento dos alunos sobre a importância e aplicabilidade dos conteúdos propostos), às interferências decorrentes da heterogeneidade das turmas, criando instabilidades metodológicas e descontinuidade no processo ensino-aprendizagem também interferem na aquisição das competências e habilidades necessárias à produção textual escrita? Qual a importância do livro didático nesse contexto de aprendizagem?

Como aporte teórico, essa pesquisa se alicerçou em autores como Antunes (2014); Koch (2018); Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017); Dionísio, Machado e Bezerra (2010); Ferrarezi e Carvalho (2015); Orlandi (2012); Santos, Pereira e Borba (2018); Faraco (2017); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Fiorin (2017) para discutir as produções textuais escritas no Ensino Médio; Luckesi (2011) e documentos do Inep (2018) sobre a avaliação de desempenho nas

produções textuais; além de informações do MEC (2018) para tratar do livro didático no Ensino Médio e as contribuições de Soares (2017) para abordar os aspectos sociais que interferem nas produções escritas.

O caminho metodológico da pesquisa foi de natureza exploratória, desenvolvido a partir de um processo de investigação sobre o desempenho nas produções textuais escritas dissertativo-argumentativas. Para o estudo de caso, foi utilizada uma amostra de redações dos estudantes de uma turma do 3º ano, as respostas desses alunos ao questionário de identificação de perfil e o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa utilizado na turma examinada. Conforme Santos (2020), como resultado das análises, averiguou-se que o desempenho dos estudantes do grupo pesquisado não se diferenciou significativamente do desempenho global dos estudantes brasileiros. Além disso, a análise do perfil socioeconômico da turma não permitiu fazer correlações diretas entre o desempenho e aspectos socioeconômicos, e o livro didático utilizado na turma não ofereceu o suporte pedagógico necessário para docentes e alunos na disciplina Redação.

Silva (2020), em sua pesquisa intitulada “Gêneros textuais e oficinas de letramento: (re)significando o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”, pontuou que o trabalho com a leitura e escrita em turmas de 6º ano do ensino fundamental impulsionou o desenvolvimento da pesquisa, com vistas à necessidade de buscar alternativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O estudo teve como referência os aportes teóricos encontrados nas obras de Cabral (2016); Germano (2016); Macedo (2016); Souza-Neta (2018); Silva (2018); Souza (2019) e Costa (2019), que indicaram caminhos para práticas significativas de leitura e de escrita, mediadas por Oficinas de Letramento (Cabral, 2016).

O trabalho teve como objetivo refletir sobre práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mediadas pelas Oficinas de Letramento, centradas nos gêneros textuais. Especificamente, o estudo almejou diagnosticar os conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas, referentes à leitura e à escrita de alunos do 6º ano da E.M.F. F L, uma escola pública da zona rural do município de Ipanguaçu-RN; intervir no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e analisar o processo de intervenção.

A pesquisa foi embasada teoricamente nas ideias de estudiosos da leitura, da escrita, do letramento e dos gêneros textuais (ou discursivos), que concebem a linguagem como prática social, processo de interação. Destacam-se entre eles: Antunes (2007; 2009), Bazerman (2006), Cabral (2012; 2016), Cagliari (2009), Kleiman (1995; 2008), Kramer (2001), Marcuschi (2003; 2008), Soares (1999; 2006; 2014), Solé (1998), Tfouni (2010). A autora informa que

metodologicamente, e em consonância com as diretrizes do ProfLetras, adotou os pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006).

Conforme Silva (2020), os dados gerados e analisados permitiram visualizar uma melhoria na leitura e na escrita dos alunos, sobretudo no que se refere ao interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, evidenciando a relevância das Oficinas de Letramento e do trabalho com os gêneros textuais, pautado no uso real/social da linguagem. Isso propiciou ainda a valorização, integração e protagonismo dos sujeitos. A autora acrescenta que, para além do alcance dos objetivos de pesquisa constatados na dissertação, o estudo possibilitou a produção de um Caderno Pedagógico voltado para docentes, que traz orientações teórico-práticas concernentes à implementação de Oficinas de Letramento. Além disso, foi criado um livro de literatura infantil, de autoria dos discentes participantes da pesquisa, que traz importantes reflexões sobre o *bullying*, problemática trabalhada nas Oficinas de Letramento.

Almeida (2021), em sua pesquisa intitulada “A produção do texto escrito: uma análise textual de redações escolares de uma turma de concluintes do ensino médio”, teve como objetivo principal analisar as produções textuais escritas do gênero textual redação escolar, provenientes do arquivo escolar de dez redações de uma turma de concluintes do Ensino Médio. A metodologia do estudo consistiu em pesquisa documental de uma escola pública estadual da zona sul da cidade de Macapá, no Amapá. Como base bibliográfica, foram utilizados os estudos sobre gêneros e tipos textuais propostos por autores como Marcuschi (2008), Dionísio, Machado e Bezerra (2010) e os constituintes da textualidade de Costa Val (1999, 2016), Antunes (2009, 2010). Além disso, propor a utilização da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O autor pontuou que a investigação se concentrou na pesquisa bibliográfica e na análise documental, devido ao cenário da pandemia da Covid-19. Partindo desse recorte de realidade, a questão de pesquisa foi deste modo delineada: Quais os problemas de caráter da textualidade presentes nas redações escolares de uma turma de concluintes do Ensino Médio em Macapá-AP, e quais os problemas relacionados à superestrutura do gênero redigido? Para responder a essa questão, o autor estabeleceu os seguintes objetivos específicos: compreender a importância dos estudos sobre os gêneros textuais como recursos que permeiam a produção de texto; conhecer as tipologias textuais assim como as suas superestruturas empregadas no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto escrito; conhecer os postulados da textualidade, da leitura, da sequência didática e do Enem como fundamentos norteadores na produção textual escrita (redação); verificar os elementos da textualidade, da superestrutura do texto dissertativo-

argumentativo no corpus da pesquisa, além do comparativo entre essas redações escolares e dos ditames de avaliação em redação do Enem. Quanto à metodologia, o trabalho utilizou observações obtidas na pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa.

Alguns dos pontos examinados na referida dissertação dizem respeito à relação entre essa análise de redações escolares e suas implicações nos concursos públicos que exigem essa composição. Nessa perspectiva, Almeida (2021) afirmou ter se apropriado dos dados de desempenho em redação do Enem/2019. Segundo o autor, essa preocupação serviu para ilustrar a razão dessa investigação, visto que o Enem é uma das principais referências de seleção que enseja a eliminação em redação, ressaltando pontos como fuga do tema, não atendimento ao tipo de texto, texto insuficiente e texto desconectado, como alguns dos critérios desse exame.

Almeida (2021) acrescentou que, devido a essas reflexões, a discussão foi construída com o objetivo de compreender o aprendizado do gênero textual redação escolar, o que resulta na comprovação da qualidade dos argumentos apresentados nos textos escolares. Isso tem um impacto direto nos métodos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa e no sucesso acadêmico e profissional dos concluintes do Ensino Médio.

Segundo o autor, os resultados corroboraram a ideia de que, para dominar a habilidade de redigir, é essencial não apenas ter uma boa capacidade de leitura, mas também conhecer o gênero e o tipo textual exigidos em cada tipo de prova. Para Almeida (2021), é crucial que os estudantes concluintes do Ensino Médio tenham consolidado conhecimentos sobre diferentes gêneros, tipos textuais e elementos da textualidade, que servirão como suporte em suas redações. Dessa forma, eles se apresentarão como cidadãos capazes de analisar, criticar e propor soluções para as questões temáticas propostas.

O estudo de Andrade (2021) corresponde a uma tese de doutorado intitulada “Desenvolvimento da escrita: o letramento digital como estratégia de ensino”. A pesquisa empreendeu reflexões acerca da eficiência de métodos e práticas de ensino da escrita por meio de recursos digitais. O objetivo principal foi observar e analisar as potencialidades e fragilidades das estratégias digitais de ensino no desenvolvimento da competência escrita, na modalidade Educação a Distância (EaD), com alunos da terceira série do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Quirinópolis-GO.

No tangente à metodologia, o estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, que permitiu a criação e aplicação de estratégias didáticas *on-line* como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Para isso, foram oferecidas duas

edições de um curso *on-line* de redação, elaborado com base nas teorias do Interacionismo Sociodiscursivo. No âmbito da pesquisa, foram explorados os processos de produção discursiva materializados nos hipertextos e nas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*, sendo analisados os impactos das estratégias digitais implementadas.

Os aportes teóricos da pesquisa deram relevo a alguns conceitos bakhtinianos, especialmente interação e dialogismo, na corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujo propósito foi refletir sobre as atividades sociais coletivas e as práticas de linguagem, com base nos postulados de Bronckart (2006) e Machado (2005). O trabalho foi guiado pela sequência didática e pela perspectiva de ensino dos gêneros propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Nascimento (2014). Além disso, a pesquisa se embasou nos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), da BNCC (2018) e de outros documentos orientadores da Educação, no que concerne ao ensino de linguagem, subsidiado por artefatos tecnológicos.

Andrade (2021) destacou, ainda, que os conceitos de multiletramentos e multissemioses de Rojo e Moura (2012) foram mobilizados, além de reflexões acerca das habilidades e capacidades necessárias para se desenvolverem as múltiplas formas de letramentos digitais, categorizadas por autores como Dudeney *et al.* (2016) e Zacharias (2016).

A pesquisadora informou que almejava como resultados que a pesquisa contribuísse para repensar estratégias didáticas no ensino da escrita, fazendo transposições didáticas de recursos digitais subsidiados por ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de potencializar o desenvolvimento da competência escrita discursiva. A autora também expressou o anseio de promover uma análise holística da relação entre professor, aluno, tecnologias e saberes linguístico-textual-discursivos, reconhecendo as potencialidades que a interação por meio das semioses dos gêneros multimodais é capaz de promover em espaços virtuais de aprendizagem.

O penúltimo trabalho analisado se refere ao estudo feito por Geraldo (2021) e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”. A autora destacou a relevância da pesquisa no fato de as competências de leitura e de escrita (produção textual) serem práticas sociais muito valorizadas. No entanto, os processos de ensino têm enfrentado dificuldades em preparar o sujeito produtor de textos.

O trabalho adotou uma abordagem qualitativa e foi classificado como um estudo de caso, centrado no processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do Ensino

Médio. A autora destacou que foram empregadas técnicas de entrevista, observação da sala de aula (remota) e análise dos registros de correção dos textos dos estudantes realizados pela professora. As questões norteadoras da pesquisa foram: quando se ensina a produção textual, como se ensina e o que se ensina? Ao corrigir os textos dos alunos, como se corrige? E o que se corrige? Qual a relação entre a correção e o processo de ensino? O que é essencial ensinar quando se ensina a produzir textos?

O objetivo do trabalho foi reconhecer e evidenciar o processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do Ensino Médio. Também foram apontados os seguintes objetivos específicos: observar quais são os objetivos do professor ao eleger os conteúdos de ensino; analisar como se concretizam as propostas de produção textual; analisar os materiais utilizados pelo professor, bem como quais os conteúdos são privilegiados por ele; analisar como são abordados os conteúdos que o professor seleciona para ensinar e a metodologia aplicada e, finalmente; descrever e analisar quais e como são as intervenções que o professor faz na correção dos textos dos estudantes.

Para Geraldo (2021), embora o caso fosse específico, fomentou contribuições ao processo de ensino e correção da produção textual na terceira série do Ensino Médio. A pesquisa teve como embasamento teórico as obras de autores como Marcuschi (2008); Koch (2010a); Koch e Elias (2010); Abaurre e Abaurre (2012); Geraldi (2012); Passarelli (2012); Tardif (2012); Hoffmann (2013); Ruiz (2018), entre outros.

Segundo a autora, os resultados evidenciaram reflexões importantes acerca do ensino e da correção da produção textual em sala de aula, como a relevância de se terem objetivos claros ao ensinar, a importância da formação docente (inicial e continuada), dos saberes docentes, como o domínio dos conteúdos ensinados, a autonomia do professor, entre outros aspectos imprescindíveis para apoiar, de forma profícua, os processos de ensino e correção que se desenrolam nas veredas da sala de aula.

Para Geraldo (2021), a maneira como se corrigem os textos dos alunos implica maior ou menor compreensão das inadequações que são feitas. Entretanto, ensinar a produzir textos não pode se resumir a uma abordagem puramente técnica, visando apenas ao bom desempenho para uma prova do Enem. Ela exemplificou que se pode até obter bons resultados, como os evidenciados, no entanto, em relação ao domínio de linguagens, ainda não foram alcançados resultados satisfatórios. Isso ocorre porque ensinar a produzir textos vai além do ensino de competências técnicas para o bom desempenho do aluno na redação em avaliações externas

como o Enem. Na pesquisa, ficou evidente o descompasso entre o desempenho dos alunos nas notas de redação e na área de linguagens, como possível consequência de um ensino que fragmenta as aulas de Língua Portuguesa em frentes como Redação e que focaliza o domínio estrutural dos gêneros textuais.

A última pesquisa selecionada é um estudo realizado pela pesquisadora Renata Biguetti de Sousa Santos (2023), que envolveu a utilização dos gêneros textuais com foco na interdisciplinaridade. Intitulado “Ensino de gêneros textuais escolares interdisciplinares: disciplinas que se entrelaçam”, o estudo foi motivado pela experiência da pesquisadora, formada em Letras e com quase três décadas de atuação no Ensino Fundamental I. Ela se propôs a contribuir com educadores de diferentes disciplinas escolares e educandos, ressaltando a importância da compreensão crítica de uma categoria de textos denominados, na pesquisa, de gêneros textuais escolares interdisciplinares.

Com a principal questão norteadora do trabalho, a pesquisadora interroga: Quais suportes teóricos e metodológicos podem favorecer um projeto pedagógico de trabalho produtivo com gêneros textuais interdisciplinares na Educação Básica? Os principais objetivos da pesquisa foram disponibilizar um produto educacional para compreensão e produção de gêneros escolares interdisciplinares, descrever o processo de aplicação do produto e analisar os resultados obtidos.

A partir do exposto, foi elaborado um suporte pedagógico para a exploração do gênero escolar interdisciplinar, resumo de texto didático-científico, levando em consideração os princípios da Teoria dos Gêneros Textuais e da Teoria da Interdisciplinaridade. Em seguida, foi implementada uma pesquisa de campo em cinco encontros, com uma turma de trinta alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública na cidade de Londrina, Paraná, no ano de 2022. Santos (2023) informou que vinte e cinco alunos participaram do quinto e último encontro, etapa em que ocorreu a produção do resumo propriamente dito, e as produções textuais foram classificadas em três categorias, considerando o grau em que se efetivaram as características sociofuncionais, temáticas, organizacionais e linguísticas típicas do gênero solicitado.

Segundo Santos (2023), a análise dos resultados explicitou que dez produções textuais foram consideradas amplamente satisfatórias, seis satisfatórias e nove insatisfatórias, permitindo inferir que a proposta didática apresentou um bom nível de eficácia e que pode subsidiar projetos interdisciplinares em componentes curriculares de ensino de línguas e outras

disciplinas como Geografia, História e Arte. O produto do trabalho se referiu a um roteiro didático de cunho interdisciplinar.

### *1.2.2 Análise dos textos pesquisados*

Entre as pesquisas analisadas, destaca-se a relação entre o desenvolvimento da escrita e a formação de cidadãos mais críticos, uma vez que a competência linguístico-discursiva é categórica para a participação dos alunos em diversos contextos nos quais precisam se expressar, formar opinião e se posicionar como indivíduos pensantes. Além disso, as habilidades e competências relacionadas à produção escrita são essenciais para que o aluno progrida em outros espaços após a conclusão do Ensino Básico, contribuindo para seu sucesso como cidadão, profissional e acadêmico, sendo um requisito exigido no Enem e em outros testes de acesso à universidade. Outro aspecto ressaltado nos estudos é a abordagem da escrita relacionada às demandas sociais e como produto da reflexão sobre diferentes temas de interesse coletivo, como intolerância, *bullying*, racismo, entre outros, estimulando o pensamento crítico dos alunos sobre questões reais e cotidianas e pautando pensar soluções para eles.

A importância da escrita também se destaca na formação, participação e autonomia dos alunos nas diferentes práticas letradas valorizadas, capacitando-os a compreender, refletir sobre a função e produzir textos em cada uma das esferas sociais. Isso promove o empoderamento dos sujeitos e, a partir dessas situações, contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos em busca de uma sociedade melhor e mais justa. Além disso, capacita-os a serem produtores e receptores críticos do que leem, escrevem e do que circula nos contextos de suas práticas sociais.

Nos trabalhos analisados, foram levantados diferentes gêneros para explorar a escrita, ampliando o repertório e estimulando a criticidade dos educandos. Alguns desses gêneros incluem o hiperconto (versão do conto em formato de hipertexto), resumo de texto didático-científico, ofício, artigo de opinião, redação escolar e recursos de aprendizagem, como sequência didática e escrita colaborativa em ambiente virtual. Foi frisado que, quando realizado um bom trabalho com a produção textual em sala de aula, ocorre o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e compreensão de forma responsável em relação às problemáticas sociais. Além disso, os alunos constroem sentidos inteligíveis aos textos lidos ou produzidos, especialmente quando solicitados a interagir em situações comunicativas orais ou escritas. Essas habilidades contribuem para uma leitura crítica do mundo.

O exercício da criticidade se manifesta por meio das atividades de letramento, significando muito mais que o uso da escrita, também o seu conhecimento e domínio em diferentes contextos. As pesquisas apontam para a prática de letramentos diversos, como letramento digital, intercultural e em pesquisa.

Os trabalhos analisados e mencionados indicam que muitos pesquisadores têm conduzido estudos que demonstram a interação dos gêneros textuais como contribuição para a escrita no Ensino Médio. Embora a maioria desses estudos seja realizada por pesquisadores da área de Letras, é crucial que educadores de todas as áreas se apropriem do desafio que significa tornar o sujeito letrado, sendo o ensino e a utilização de diferentes gêneros textuais de grande importância nesse processo.

Observa-se uma diversidade de estudos e metodologias aplicadas nas pesquisas, abrangendo desde análises das dificuldades e deficiências dos alunos em relação à escrita até experiências de ensino-aprendizagem e a busca por novas formas de abordar o ensino da escrita, valorizando os conhecimentos e trabalhando-a a partir de uma perspectiva social e contextualizada com e dos gêneros textuais. Também foi evidenciada a prática de escrita e ensino-aprendizagem em contextos educacionais digitais, mostrando que os educadores estão atentos às mudanças trazidas pelas diferentes tecnologias, as quais impactam o campo educacional.

Embora duas das pesquisas contidas no estado do conhecimento se concentrem na fase do Ensino Fundamental – Silva (2020) e Santos (2023) –, foi pertinente selecioná-las para este estudo com base na coerência temática e na semelhança em relação ao objeto e aos objetivos desta pesquisa. Observa-se que a diversidade de gêneros tem contribuído para a prática e o desenvolvimento da escrita, apresentando um interessante potencial, podendo servir como elo entre as diferentes disciplinas do currículo educacional e no exercício de projetos e atividades multi e interdisciplinares no universo escolar, em benefício ao aprendizado da escrita.

Destacam-se aqui os trabalhos voltados ao Ensino Médio, percebendo-o como um campo vasto de análise para investigação de diversas naturezas relacionadas à escrita, como exemplificado pelas pesquisas desenvolvidas por Costa (2018), Santos (2020), Andrade (2021), Almeida (2021) e Geraldo (2021). Assim como nesses estudos, o presente trabalho buscou desenvolver uma pesquisa no contexto do Ensino Médio, com foco na produção escrita a partir do trabalho com os gêneros textuais em uma proposta de interdisciplinaridade, tema que será amplamente discutido nesta dissertação.

## **1.3 Objetivos**

### *1.3.1 Objetivo geral*

Compreender como os gêneros textuais podem contribuir para o aprimoramento do processo de escrita, bem como elaborar um produto didático-pedagógico a partir da base teórico-conceitual para o ensino-aprendizagem e utilização de gêneros textuais, a fim de colaborar para o fomento do trabalho docente interdisciplinar envolvendo a produção escrita no Ensino Médio.

### *1.3.2 Objetivos específicos*

- Descrever a evolução do processo de escrita até o estágio e concepções atuais e inter-relacionar os processos de leitura e escrita.
- Identificar como a BNCC contempla os gêneros textuais e o processo de escrita, podendo subsidiar o trabalho com a produção de textos no Ensino Médio nas diferentes áreas do conhecimento.
- Investigar o potencial dos gêneros textuais para o trabalho com a escrita de forma interdisciplinar, com vistas a atender as diretrizes da BNCC.

## **1.4 O delinear da pesquisa**

### *1.4.1 Metodologia*

O caminho metodológico consistiu em três etapas. A etapa inicial constou primeiramente de uma revisão bibliográfica, com análise de teses, dissertações, artigos científicos, livros, acerca dos teóricos que versam sobre estes temas: 1- Escrita e leitura; 2 - Gêneros textuais; 3- Práticas Educativas; 4 - Metodologias de Ensino; 5- Interdisciplinaridade. Esses aportes teóricos foram encontrados em autores como Koch (2009), Koch e Elias (2016, 2022), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Schneuwly e Dolz (1999), Rojo (2012), entre outros. Essa variedade de fontes alimenta a discussão a respeito do trabalho com os gêneros textuais para o aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio. Esse processo é

fundamentalmente inicial, envolvendo também métodos, como a realização do estado do conhecimento sobre a temática e a pesquisa documental. Os textos para a realização do estado do conhecimento (tópico 1.2) foram obtidos em consulta ao banco de dados de importantes fontes de pesquisa, a BDTD e o BTD da Capes.

Conforme Mattar e Ramos (2021), essa etapa pode ser concebida como uma fase inicial e essencial de toda pesquisa, visto que ajuda a tornar a ideia mais focada, clara e objetiva. Nesse processo, consideram-se as publicações anteriores sobre o tema e o problema de pesquisa proposto. Ademais, somente por meio de uma revisão da literatura é possível compreender melhor o que já foi escrito sobre a ideia geral inicial e, então, definir a perspectiva pela qual se pretende estudar determinado fenômeno.

Para a realização desta etapa da pesquisa bibliográfica, foi seguido o proposto por Flick (2008), que orienta sobre os passos a serem seguidos na revisão da literatura teórica, empírica e metodológica de um dado tema. Para esse autor, no desenvolvimento da revisão, é decisivo levantar questões, como: O que já foi descoberto em particular e em geral sobre essa área? Quais as teorias usadas nesse campo? Existem resultados que poderiam ser utilizados como um ponto inicial? Metodologicamente, quais as tradições, as alternativas e as discussões pautadas? Assim, a partir dessas respostas, buscou-se contextualizar e fazer considerações sobre o tema. Essas questões foram constantemente revisitadas e incorporadas ao longo de todo o processo dissertativo.

A segunda etapa consistiu na coleta de dados por meio da pesquisa e análise documental. A pesquisa documental é uma técnica de coleta e análise de dados que utiliza registros públicos, documentos pessoais, documentos visuais, artefatos e materiais físicos e documentos/artefatos relevantes. Conforme Mattar e Ramos (2021), essa metodologia pode ser utilizada de forma independente ou combinada com outras técnicas de investigação, constituindo-se como uma estratégia valiosa para a pesquisa.

A pesquisa documental, segundo Gil (2008), é semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica utiliza fundamentalmente as contribuições de diversos autores, a documental se vale de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico ou podem ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.

Desse modo, alicerçado nos pressupostos metodológicos acerca da pesquisa bibliográfica e documental, e com base em informações que dialogam com o estudo

bibliográfico e com as questões de estudo, o *corpus* documental da pesquisa consiste principalmente na análise da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), o principal documento orientador dessa etapa de ensino. Em segundo plano, foram incluídos outros documentos públicos e oficiais que se relacionam com a temática em estudo. Utilizando uma abordagem crítico-analítica, buscou-se a compreensão do sentido da mensagem nos documentos em resposta às questões norteadoras do estudo.

Os dados foram analisados sob uma perspectiva qualitativa. Consoante Gerhardt (2009), o enfoque qualitativo é de grande relevância, pois sua ênfase não reside na quantificação dos dados, mas na apreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Esse método se caracteriza pela busca de resultados autênticos: pela hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; pela precisão das relações entre o contexto global e o local de um certo fenômeno; pela observação das disparidades entre o mundo social e o mundo natural, e pela consideração do caráter interativo entre os objetivos dos pesquisadores, suas direções teóricas e os dados empíricos coletados, além da objetivação do fenômeno estudado. Portanto, a pesquisa qualitativa tem seu interesse principalmente na compreensão de um dado grupo social, fenômeno ou aspecto estudado.

Por fim, a terceira etapa consistiu no *estar aqui* por meio da sistematização, interpretação e análise das informações, em resposta às questões norteadoras da pesquisa, além da elaboração do produto educacional com base no estudo e nas conclusões obtidas: um projeto didático-pedagógico interdisciplinar para a produção escrita no Ensino Médio, baseado no ensino-aprendizagem de gêneros escolares científicos, para ser desenvolvido em 7 etapas. A síntese da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo está disposta no Quadro 3.

Quadro 3 - Pesquisa bibliográfica

<b>Etapas da pesquisa</b>	
Estado do conhecimento	Costa (2018), Santos (2020), Silva (2020), Andrade (2021), Almeida (2021), Geraldo (2021), Santos (2023).
Caminho metodológico	Morosini (2014), Flick (2008), Mattar e Ramos (2021), Gil (2008), Gerhardt (2009).
Escrita e leitura	Lima (2013), Sousa (2019), Sampson (1996), Fischer (2009), Martins (1996), Andrade (2001), Queiroz (2005), Queiroz (2015), Silva (2015), Koch (2009, 2016, 2022), Bunzen (2006), Moraes (2016), Soares (2003).

Gêneros Textuais: Conceituação e Ensino	Brasil (2018), Marcuschi (2010, 2011), Rojo (2012), Santos (2023), Kleiman (2010), Koch (2022), Schneuwly e Dolz (1999), Santos (2013).
Gêneros Digitais	Brasil (2018), Rojo (2012), Vieira (2012), Koch (2022), Costa (2018), Marcuschi (2008), Silva (2022), Uchôa (2018).
Gêneros, Interdisciplinaridade e a BNCC	Brasil (2018), Japiassu (1996), Fazenda (2011), Gadotti (1999), Gattás (2006), Santos (2023), Marcuschi (2011), Aguiar (2018), Carneiro (2020), Freitas (2022).
Gêneros Escolares Científicos	Brasil (2018), Rojo (2012), Santos (2023), Marcuschi (2010), Oliveira (2020), Kleiman (2005), Costa (2022), Koch (2016), Nascimento (2017), Lima (2023).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

#### *1.4.2 Como está organizada a dissertação/produto*

A pesquisa está organizada, além do Memorial da Experiência de me formar pesquisadora, em mais cinco seções: 1- Introdução; 2- O advento da escrita dos primórdios aos tempos atuais; 3 - A contribuição dos gêneros textuais para o aprimoramento do processo de escrita; 4 - Gêneros textuais e escrita: contribuições dos gêneros textuais escolares científicos no Ensino Médio e 5 - O produto: uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar para o trabalho com a produção escrita de gêneros textuais escolares científicos no Ensino Médio.

A primeira seção abarca a introdução do trabalho, na qual é apresentada uma contextualização da pesquisa e visualizados o tema, a questão de estudo e a justificativa da pesquisa. Nessa seção, procurou-se também, apresentar um estado do conhecimento das principais obras que tratam da temática investigada, além de trazer o delinear do trabalho, explicitando a metodologia usada e etapas de realização do estudo, como também os procedimentos de investigação utilizados e os instrumentos de análise empregados.

Na segunda seção, foi feito um resgate teórico que traz desde o surgimento da escrita até os dias atuais, além de uma breve retrospectiva de sua constituição sócio-histórico-cultural, perpassando por sua relação com a leitura, o ensino da escrita e as dificuldades inerentes à sua prática no contexto escolar.

Na terceira seção, procurou-se investigar e discutir a potencialidade dos gêneros textuais em trabalhar a escrita, em diferentes contextos e nas diversas áreas do currículo educacional, a partir do conteúdo trazido pela BNCC, documento parametrizador na etapa do Ensino Médio.

Foram abordadas ainda, algumas considerações acerca da interdisciplinaridade e os principais apontamentos a respeito da Base. Dessa forma, procedeu-se à apresentação dos dados, à análise do documento e à luz da teoria, revelando os resultados da pesquisa.

A quarta e quinta seções trazem respectivamente, uma breve discussão sobre os gêneros escolares científicos, escrita e argumentação, além de uma proposta didático-pedagógica a partir da discussão acerca do ensino-aprendizagem e utilização desses gêneros textuais, a fim de colaborar para a promoção do trabalho interdisciplinar envolvendo a produção escrita nessa etapa de ensino, planejada a partir das constatações e orientações contidas no documento norteador da etapa do Ensino Médio (BNCC).

Com base na discussão apresentada, o produto educacional resultante é um guia didático-pedagógico elaborado pela pesquisadora, que inclui um projeto interdisciplinar envolvendo a produção escrita no Ensino Médio e a prática dos letramentos digital e científico. O objetivo desse guia é colaborar para o trabalho docente com vistas a fomentar o aprimoramento do processo de escrita nessa etapa de ensino.

As considerações finais fazem o resgate das reflexões obtidas na análise dos dados de pesquisa e em resposta à questão de estudo, sintetizando as descobertas. O intuito é contribuir para a realidade educacional no contexto apresentado, além de possibilitar a inspiração para futuros trabalhos sobre o tema.

## SEÇÃO 2. O ADVENTO DA ESCRITA: DOS PRIMÓRDIOS AOS TEMPOS ATUAIS

Esta seção apresenta um breve retrospecto da história da escrita, abordando seu desenvolvimento e evolução até a atualidade. Posteriormente, adentrando o espaço escolar, é tratada a relação entre leitura e escrita e o ensino da escrita no Brasil, incluindo a discussão das dificuldades nesse contexto e a introdução do conceito de construtivismo e letramento no país.

### 2.1 O surgimento e a evolução da escrita: breve retrospectiva sócio-histórico-cultural

Desde os primórdios, as sociedades humanas utilizam a escrita para se expressar. O “homem das cavernas” já usava desenhos e outras representações para se comunicar, difundir regras e registrar sobre o seu cotidiano. Mais tarde, em outras sociedades, o processo de escrever e o domínio da escrita era visto como privilégio de poucos, e aqueles que a exerciam geralmente representavam um estrato da sociedade que imputava maior conhecimento e dominação sobre os demais (Lima, 2013).

Importantes fatos históricos remetem à escrita, uma vez que ela está presente em documentos, como aqueles da descoberta de terras no Período Colonial, da Abolição da Escravatura no Brasil e em outros países; na história e em registros pessoais de importantes personalidades mundiais, além de tratados nos contextos políticos e ambientais globais (Lima, 2013.)

Na concepção de Sampson (1996), o nascimento da escrita é tardio em relação à linguagem. Essa teria surgido após a Revolução Neolítica<sup>15</sup>, já que, primeiramente, tem-se a manifestação gráfica do pensamento do homem primitivo a partir de desenhos rupestres, que datam de cerca de 20.000 a.C. A escrita, em sua forma mais desenvolvida, surgiu por volta de 6.000 a.C.

---

<sup>15</sup> O período Neolítico, cronologicamente, estendeu-se de cerca de 10.000 a.C. até 3000 a.C. Foi um dos períodos da Pré-História, sendo essa periodização realizada no século XIX. Na entrada do Neolítico, há cerca de dez mil anos, os grupos humanos existentes já acumulavam um variado leque de saberes apreendidos graças à sua habilidade de raciocínio. Ao longo do tempo, já sabiam distinguir quais tipos de fonte de alimento eram próprios para o seu consumo. Além disso, construam pequenas embarcações e criavam utensílios mais resistentes do que aqueles que foram inicialmente desenvolvidos. Foi nesse contexto que uma profunda transformação passou a se desenvolver no cotidiano do homem pré-histórico. A observância da própria natureza permitiu que as primeiras técnicas de cultivo agrícola fossem pioneiramente desenvolvidas. Desse modo, a garantia de alimento se tornava cada vez mais acessível e a constante necessidade de deslocamento se tornou cada vez menor. Essa transformação, que se difundiu ao longo dos próximos 6.000 anos, deu origem à chamada “**Revolução Neolítica**”. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/revolucao-neolitica.htm>.

Prosaicamente a escrita surgiu na forma de inscrições gravadas em plaquetas de barro encontradas na região da Suméria, eram notas de compra e venda. Isso se justifica, porque a população era composta em sua maioria por comerciantes, camponeses e pastores que precisam, de alguma forma, registrar listas de produtos de animais; contabilizar gastos, ganhos e perdas; número de pessoas e de escravos; para tanto, as formas mnemônicas se tornaram obsoletas (Lima, 2013, p. 69).

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento da escrita está vinculado a uma demanda da sociedade, posto que a necessidade social, comunicativa e contábil se fez presente para o avanço da escrita completa (Fischer, 2009).

O processo de escrita passou por diferentes estágios, descritos no Quadro 4, até a constituição da palavra propriamente dita. O primeiro deles remete à transformação da linguagem oral em desenho pelo homem primitivo. Em seguida, tem-se a fase sintética, em que os sinais conseguem emitir uma frase por completo, dando, posteriormente, origem à fase da escrita analítica, também conhecida como ideográfica e logográfica. Nessa fase, há a conservação do texto exato da frase. Por fim, tem-se a fase conhecida como fonética, silábica ou alfabética, em que há a decomposição em números de sons e elementos fonéticos, fazendo com que os sinais reduzidos sejam profusamente combináveis (Février, 1948 *apud* Martins, 2002).

Quadro 4 - Estágios do processo de escrita

<b><i>Fase pictórica</i></b>	Corresponde aos desenhos ou pictogramas, os quais não estão associados a um som, mas à imagem daquilo que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade. Aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistos de maneira mais elaborada na escrita asteca e, mais recentemente, nas histórias em quadrinhos.
<b><i>Fase ideográfica</i></b>	É representada pelos ideogramas, que são símbolos gráficos que representam diretamente uma ideia, como, hoje, certos sinais de trânsito. As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do Mar Egeu (a cretense, por exemplo) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa).
<b><i>Fase alfabética</i></b>	Caracteriza-se pelo uso de letras, as quais, embora tenham se originado nos ideogramas, perderam o valor ideográfico e assumiram uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma, por sua vez, perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética.

Fonte: Andrade (2001)

Para Queiroz (2015), a escrita está relacionada ao progresso humano e à evolução da memória, pois, a partir dela, tem-se o acúmulo de informações, possibilitando a comunicação por meio do tempo e espaço. Além disso, grandes culturas, como a mesopotâmica, egípcia e pré-colombiana, utilizaram a memória escrita como símbolo de sua evolução. Os povos antigos detiveram a invenção da escrita com grande apreço, associando-a às divindades ou aos heróis lendários.

Os antigos egípcios atribuíam-na alternadamente a Tot e Ísis; os babilônios, a Nebo, filho de Marduk, que era o deus do destino; os gregos, a Hermes e a outros deuses do Olimpo. Uma antiga tradição judaica considerava Moisés o criador da escrita hebraica. E muitos outros povos, incluindo os chineses, os indianos e os habitantes pré colombianos do México e da América Central, também acreditavam na origem divina da escrita. Porém, a escrita é uma arte tão útil e poderosa que não podemos apenas chamá-la de “instrumento”, pois assim estamos lhe diminuindo o valor que realmente tem (Queiroz, 2005, p 2-3).

Diversos foram os sistemas de escrita utilizados ao longo da história das civilizações. Até meados do século IV a.C., a humanidade não utilizava qualquer sistema completo de escrita. O mais antigo sistema de escrita é o cuneiforme, advindo do latim *cuneus*, que significa “cunha” e forma “forma”. Esse sistema teria sido utilizado pelos sumérios, povo cuja ascendência linguística e origem étnica são desconhecidas, os quais se estabeleceram ao sul da Mesopotâmia. Os sumérios prevaleceram cerca de 1.500 anos como grupo dominante na região do Oriente Médio, deixando impressionantes arquivos e documentos nos campos religioso, literário, administrativo, jurídico e comercial.

Civilizações egípcias, gregas e chinesas são exemplos que usaram sistemas de escrita que se destacaram e/ou influenciaram os modelos atuais. A escrita egípcia hieroglífica, além da cuneiforme, é uma das mais importantes. O termo “hieroglífico” é uma transcrição parcial do grego *hieroglyphikà grámmata*, derivado de *hierós*, “sagrado”, *glypheîn*, “esculpir”, e *grámmata*, “letras”: literalmente, “letras sagradas esculpidas” (Queiroz, 2005, p. 5).

Tem-se a ideia de que a escrita hieroglífica teria sido utilizada somente para fins religiosos; no entanto, sabe-se que também foi aplicada em “pinturas” inscritas na madeira, louça de barro, pedra e documentos escritos em papiro<sup>16</sup>. Outro ponto importante, no tocante à

---

<sup>16</sup> O papiro, precursor do papel, foi desenvolvido por volta de 2500 a.C. pelos egípcios, a partir da planta papiro, cujo miolo era cortado em finas lâminas. Depois de secas, essas lâminas eram mergulhadas em água, na qual permaneciam por seis dias. Secas novamente, as lâminas eram dispostas em fileiras horizontais e verticais, sobrepondo-se umas às outras. A folha obtida era martelada, alisada e colada ao lado de outras, formando uma longa fita que era depois enrolada. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/>.

escrita egípcia é a atuação dos escribas<sup>17</sup>. Os escribas aparecem como importantes agentes na historicidade do processo de escrita, uma vez que eles eram os responsáveis por essa função no antigo Egito. Os escribas tinham como função escrever textos, redigir as leis, arquivar informações e registrar dados numéricos. Devido à arte da escrita ser dominada por poucos, esses atores históricos tiveram ampla proeminência na sociedade egípcia e eram considerados os guardiões de todo o conhecimento e informação (Ramos, 2023).

As escritas cuneiforme e hieroglífica são uma evolução dos sistemas de escrita anteriores baseados na ideografia, culminando no uso de sinais com valor fonético. É somente depois de algumas descobertas que surge gradualmente um protótipo da escrita alfabética nortemediterrânea, composta por vinte e dois símbolos da direita para a esquerda, e tendo como alguns de seus antepassados as escritas hebraica, aramaica, fenícia e grega tendo existido no segundo século a.C. Segundo Andrade (2001), no século XXI, praticamente todas as línguas possuem um alfabeto<sup>18</sup>. A palavra “alfabeto” tem origem do latim *alphabetum*, cujo significado provém da composição de duas letras do alfabeto grego: *alpha* e *beta*, emprestadas das línguas semíticas<sup>19</sup>.

É importante destacar que a escrita não segue um padrão único. Muitas civilizações apresentam formatos de escrita diferentes dos modelos ocidentais (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Por exemplo, nas culturas chinesa e japonesa, a escrita é feita da direita para a esquerda e em formato vertical. Já os árabes também escrevem da direita para a esquerda, porém, em linhas horizontais de cima para baixo (Andrade, 2001).

---

<sup>17</sup> A palavra “escriba” tem origem no latim *scriba*, que significa “copista” ou “aquele que faz registros”. No Egito Antigo, os escribas desempenhavam uma função importante e ocupavam um lugar de destaque na sociedade egípcia, pois eram conhecedores da escrita demótica e dos hieróglifos. Eram eles que escreviam sobre a vida dos faraós, registravam a cobrança de impostos e copiavam textos sagrados. Os escribas usavam o papiro para escrever dados e textos ou registravam nas paredes internas das pirâmides. Eles eram funcionários do Estado e de grande importância para o funcionamento da administração do governo. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/pesquisa/escribas.htm>. Acesso em: 23/09/2023.

<sup>18</sup> “Ao ser adotado e adaptado pelos gregos, o alfabeto fenício tornou-se o progenitor direto de todas as escritas alfabéticas ocidentais. Por direito próprio, foi um auxiliar importante – talvez vital – de um sistema comercial que se estendeu desde a costa da Palestina até ao estreito de Gibraltar e que vigorou por mais de mil anos. O alfabeto fenício adotado pelos gregos no início dos anos 900 a.C. tomou feição própria no século IV a. C., com a forma definitiva do alfabeto jônico, composto por 24 letras e até hoje utilizado. Os alfabetos europeus se originaram do alfabeto fenício. O alfabeto latino, derivado do grego, possuía apenas 16 letras. Só mais tarde foram adotadas as letras g, h, j, k, q, v, x e y” (Queiroz, 2005, p. 7).

<sup>19</sup> “Na história da escrita alfabética do Ocidente, como em muitos outros aspectos, os gregos representaram papel de capital importância. A escrita por eles adaptada dos semitas foi a origem direta ou indireta de todas as escritas alfabéticas usadas na Europa de hoje; e, embora tenha sido mais uma adaptação do que uma invenção, aperfeiçoaram-na em tal grau que foi, durante três mil anos, apenas com ligeiras modificações, um veículo incomparável de expressão e comunicação de homens das mais diversas línguas e nacionalidades” (Queiroz, 2005, p. 7).

Na atualidade, a escrita ainda é associada a maior conhecimento, muitas vezes sendo vista como uma atividade destinada apenas para alguns, geralmente aqueles que estão na academia ou para os renomados e famosos escritores. No entanto, escrever pode e deve ser um exercício para todos, inerente às interações humanas, vivências, leitura de mundo e repertório sociocultural de quem a pratica.

O processo de escrever é um paradoxo, transitando da facilidade da escrita para a simples comunicação diária às complexidades referentes à sua estruturação linguística e ortográfica. Sobre a facilidade e complexidade do ato de escrever, pode-se afirmar que:

Escrever não deixa de ser uma facilidade em que se escondem complexidades, que intrigam o homem desde seus primórdios. Transformar a linguagem articulada em sinais gráficos que possam representar todas as ideias, registrar o pensamento em algo que chegue mais próximo do eterno, foi a simplicidade, talvez inconsciente, tão buscada pelo homem, desde seus desenhos mágicos nas cavernas para expulsar espíritos maus da natureza ou para atrair os bons espíritos protetores; dos entalhes sobre troncos de árvores de carácter mnemônico; a impressos sobre a argila macia para fins contábeis; até a escrita atual, que chega nessa maravilhosa “facilidade” de solicitar, de incitar e de estruturar nossos mais vãos pensamentos (Lima, 2013, p. 58).

É importante salientar que a escrita pode ser considerada como muito mais que a aprendizagem de sinais e estruturas linguísticas. Trata-se de um reflexo da própria linguagem, em que, ao longo do tempo, os aspectos sociais e geográficos fizeram com que houvesse a transformação de sinais em signos, contribuindo para a construção de sentido (Lima, 2013).

Na contemporaneidade, é importante considerar que a escrita adquiriu nova roupagem: a escrita virtual. Os avanços tecnológicos têm proporcionado novas formas de expressão escrita, transformando a prática da escrita atual e levantando questões emblemáticas sobre o assunto. A linguagem virtual, muitas vezes um reflexo das interações cotidianas, influencia as pessoas a escreverem e traz à tona outras questões, como ameaça aos livros e às formas de escrita não virtuais.

Conforme Queiroz (2005, p. 13), “essa crise pela qual passa a palavra escrita nada mais é do que a substituição de uma forma de cultura, em declínio, por uma outra forma emergente. Trata-se da mudança da página para a tela do computador.” Nessa perspectiva, entende-se que novas relações e formas de escrever emergem em uma nova concepção de espaço e tempo: o ciberespaço<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Para Silva (1999, p. 56), o ciberespaço é “a dimensão da sociedade em rede, onde os fluxos definem novas relações sociais”. Já Nunes (2005, p. 59) define como “um espaço dinâmico de informações sígnias que se entrelaçam de maneira recorrente, remetendo-nos infinitamente para novas informações, dada sua natureza pluritextual”.

Com o advento da internet, ocorreu uma aproximação das linguagens oral e escrita, contudo, nem sempre as palavras conseguem transmitir as expressões e sentimentos. Desse modo, a linguagem virtual recorre aos chamados “*emoticons*”, que são símbolos usados para designar as emoções e sentimentos encontrados na comunicação verbal. Andrade (2001, p. 2) acrescenta que “na Internet, a escrita voltou a ser usada com mais frequência pela proximidade com a língua oral e pela incrível possibilidade de se comunicar com pessoas do mundo inteiro por um meio de comunicação prático e barato”.

Andrade (2001) aponta, ainda, o processo de globalização como uma “evolução” para a língua escrita, já que o termo se refere à integração dos povos e culturas em âmbito global e tem intensificado a interação entre as línguas de diferentes países. Isso culmina na utilização de estrangeirismos (emprego de vocábulos estrangeiros), que são constantemente incorporados à escrita.

Dessa forma, percebe-se um longo caminho percorrido desde o advento da escrita até as formas de escrita atuais. Esse caminho atinge desde as primeiras manifestações de escrita, associadas inicialmente à representação de imagens e transmissão de ideias até as configurações e concepções de escrita modernas. Nesse percurso, diversos são os aspectos que influenciam e impactam as práticas de leitura e escrita contemporâneas.

## **2.2 A relação leitura e escrita e o ensino da escrita**

É inegável a inter-relação entre a leitura e a escrita, ainda que sejam práticas interdependentes. A partir da leitura, tem-se contato com outros “mundos”, amplia-se o conhecimento, acessa-se a informação e se fazem descobertas. Essas, no momento oportuno, serão transpostas e compartilhadas por meio da escrita. Por fim, é por meio da leitura que se ampliam horizontes e se expande o saber. Ler ajuda a desenvolver habilidades relacionadas à argumentação, à associação de fatos e à expansão do vocabulário. Além disso, significa interagir com a perspectiva de outrem, alterando ou agregando à sua própria.

Através da leitura aprimora-se a habilidade de prever e construir hipóteses, antecipando o conteúdo a ser lido. Dessa forma, com a competência leitora desenvolvida, o aluno se emancipa para continuar aprimorando-a de forma autônoma. Diante disso, pode-se afirmar que a leitura é uma apropriação cultural que possibilita o acesso a outros conhecimentos (Silva, 2015, p. 14).

Sobre a interatividade entre os atos de ler e escrever, Antunes (2003) destaca que para escrever é preciso saber o que dizer. Ademais, ressalta-se que, além de saber o que dizer, dois

outros fatores são relevantes: o público-alvo e os objetivos da escrita. À vista disso, um passo importante para atingir tais fatores advém da leitura, pois ao ler, aumenta-se o repertório de ideias, o que agrega à escrita. Esse benefício não se limita ao aspecto apenas gráfico; a leitura de mundo também se faz presente no texto de quem escreve (Silva, 2015).

Em uma perspectiva, em que a escrita é vista como produção textual necessitando do produtor a utilização de diversas estratégias e ativação de conhecimentos, Koch (2022) esclarece que, em uma concepção interacional, ela não é entendida apenas no que concerne às regras linguísticas, pensamento e intenções do escritor, mas, sobretudo, considerando as relações escritor-leitor. A autora destaca que essas estratégias incluem desde a revisão da escrita ao longo de todo o processo, no intuito de produzir uma interação desejada com o leitor, até a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação de comunicação: seleção, organização e desenvolvimento de ideias e o balanceamento entre informações explícitas e implícitas, considerando o objetivo da escrita e o compartilhamento de informações com o leitor. Nesse contexto, destaca-se que:

Escrever exige do produtor ativação de conhecimentos e mobilização de estratégias no manejo da linguagem e dos saberes sociais, para que o sujeito que escreve realize um trabalho no qual o que tem a dizer seja dito em relação a um outro, com certos propósitos cujos índices podem estar no texto ou ser socialmente identificados, como é o caso da obra literária, que guarda em si um propósito estético, ou de uma bula de remédios, que tem o propósito de informar leitores sobre composição, posologia, etc. (Silva, 2015, p. 27).

Diversos são os tipos de conhecimentos ativados no processo de escrita, incluindo os *conhecimentos linguísticos* (exige do produtor conhecimento da gramática, ortografia e do léxico de sua língua); *conhecimentos enciclopédicos* (conhecimentos sobre as coisas do mundo, armazenados na memória); *conhecimentos de textos* (“modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em texto, considerando sua composição, estilo, função, conteúdo, suporte e veiculação); e *conhecimentos interacionais* (modelos cognitivos possuídos pelo produtor a respeito de práticas interacionais diversas, constituídas histórica e culturalmente (Koch, 2022).

Para Goodman e Goodman (1983 *apud* Silva, 2015), a inter-relação entre leitura e escrita é recíproca, já que as pessoas também aprendem a ler a partir da escrita e vice-versa. Entretanto, essa inter-relação não é tão simples. Conforme a visão desses autores, o desenvolvimento da leitura e escrita ocorre a partir da participação ativa em experiências que

envolvem tais práticas. Para mais, a atribuição de sentido pessoal e significatividade para quem participa dessas situações é essencial.

Advinda da inter-relação leitura e escrita, tem-se também a presença do recurso intertextual. Para escrever, é necessário acesso a outros textos, que se tornam explícitos ou implícitos, a depender do propósito de comunicação. Configura-se, desse modo, em uma memória social do produtor (Koch, 2009; Silva, 2015).

No contexto escolar, é fundamental proporcionar momentos de interação dos estudantes com a leitura, oferecendo oportunidades em diferentes ocasiões e ambientes da escola. A leitura não deve se limitar à biblioteca ou à sala de aula. Incentivar a prática da leitura não é apenas responsabilidade dos professores de línguas, mas de todos os membros da equipe escolar que, ao unir esforços, podem promover o hábito da leitura e contribuir para a formação de alunos competentes no ato de ler.

De acordo com Sousa (2019), para assegurar a eficácia do trabalho de leitura, é essencial explorar a diversidade textual presente na sociedade, favorecendo o contato com essa diversidade também no ambiente escolar. Por conseguinte, o planejamento docente deve contemplar, de acordo com a faixa etária dos alunos, uma variedade de leituras, suportes e as formas de texto apropriadas.

No tocante ao contexto educacional, Silva (2015) destaca um contraponto em relação ao ensino da leitura e escrita. Até recentemente, o ensino da leitura tinha maior destaque no cenário educacional. Conforme Bunzen (2006), até meados do século XX, o ensino estava centrado na leitura e na compreensão de regras gramaticais, obtendo maior evidência que a escrita.

Para Smith (1999), a leitura e escrita, tanto no ensino quanto na aprendizagem, não podem ser abordadas de forma separada, já que as crianças aprendem sobre leitura e escrita, utilizando a observação da linguagem escrita. Na visão do autor, tal dicotomia provocaria um empobrecimento da aprendizagem e do conteúdo básico a ser ensinado.

Moraes (2016), em sua dissertação intitulada “Marcas da trajetória do ensino da escrita: o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de reflexão”, apresenta uma periodização do ensino da leitura e escrita, abordando as influências desde a antiguidade clássica até os tempos atuais e destacando os efeitos e heranças desse ensino nos contextos da América Latina e do Brasil.

No contexto brasileiro, a autora revela que, inicialmente, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita seguia os moldes da América Hispânica, mas ao longo da

Constituição do Estado Brasileiro, adquiriu características próprias. A história do ensino da leitura e escrita no Brasil é periodizada em três fases: Brasil Colônia, Brasil Imperial<sup>21</sup> e Brasil República.

No contexto do Brasil República, já nas décadas de 1980 e 1990, novas discussões se tornaram alvo de destaque no tocante às concepções de ensino da leitura e escrita: as discussões pautadas no construtivismo<sup>22</sup> e no termo letramento<sup>23</sup>.

Segundo Viana (2009), as discussões desse período foram essenciais para se repensar as práticas pedagógicas escolares, e diversas formações foram realizadas nas esferas municipal, estadual e federal com os educadores dessas instâncias.

Para Soares (2003), o termo letramento é definido como a condição adquirida por um dado grupo social ou um indivíduo como consequência da apropriação da escrita:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, como capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor [...] (Soares, 2004, p. 91-92).

<sup>21</sup> No **Brasil Colônia**, havia uma notável diversidade linguística. Para facilitar o ensino da língua portuguesa aos índios, a Companhia de Jesus criou uma língua de contato. Essa companhia exerceu uma grande influência no ensino da língua portuguesa, sendo responsável pela catequização dos índios, pela disseminação da doutrina da Igreja e pela administração das colônias. Um dos destaques desse trabalho foi o Padre Antônio Vieira, cujos sermões e cartas foram fundamentais para o ensino da língua portuguesa aos nativos e são considerados fontes importantes para estudos em diversas áreas, como literatura, linguística histórica, história política e teologia (Moraes, 2016). No **Brasil Imperial**, a aprendizagem das primeiras letras ainda ocorria, em muitos casos, dentro das residências ou por meio dos mestres-escolas, que desempenhavam um papel crucial na educação do Império. Eles ensinavam a ler e escrever utilizando textos de natureza religiosa ou legal, bem como textos manuscritos, como ofícios, certidões e cartas pessoais. Os professores também se valiam das chamadas “cartas de fora”, enviadas por autoridades do ensino da época, como modelos de boa escrita. O ensino da escrita era baseado principalmente na cópia, enquanto o ensino da leitura utilizava o 'paleógrafo', um gênero específico de livro para aprender a ler diferentes tipos de escrita manuscrita. Além disso, surgiram métodos sintéticos para ensinar a ler e escrever, divididos em alfabético, silábico e por palavra, com ênfase na leitura como ponto de partida para a escrita, que incluía treinos caligráficos, ortografia, cópia, ditados e formação de frases (Moraes, 2016, p. 36).

<sup>22</sup> “O construtivismo defende a ideia de que a aquisição da leitura e da escrita se desenvolve em etapas que representam hipóteses elaboradas pelo sujeito acerca do funcionamento da língua escrita” (Moraes, 2016, p. 38).

<sup>23</sup> “A introdução do conceito de letramento no Brasil deu-se por influência do contato de estudiosos brasileiros com pesquisas realizadas na língua inglesa. Aparece no Brasil associado a questões relacionadas ao analfabetismo absoluto e a escolaridade básica no nosso país, apontando para problemas que requerem atenção redobrada dos planejadores da educação. Esse conceito foi visto como uma possível alternativa para as dificuldades na leitura e escrita apresentadas pelos alunos, principalmente na fase inicial da escolarização/alfabetização. Esse olhar se caracteriza pela ênfase em uma aprendizagem da leitura e escrita que faça sentido para os alunos. É, pois, um processo complexo, sobretudo, quando se trata de oferecer no contexto de educação escolar condições ao aluno de transformar a sua realidade social” (Moraes, 2016, p. 38 e 39).

O termo letramento emerge em meio às discussões da otimização da aprendizagem e do “fracasso escolar”, pois se almeja a efetividade do ensino, especialmente na alfabetização, devido a ela depender do sucesso de todo o percurso escolar.

O letramento tem aparecido como alternativa para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como possibilidade para a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno. Não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita. Por isso, torna-se necessário o diálogo com materiais que façam parte do cotidiano do sujeito (Moraes, 2016, p. 39).

Lima (2013) discorre sobre a cultura e as dificuldades na escrita em sua dissertação intitulada “Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre o acompanhamento escolar”. Fica evidente que a deficiência na escrita de muitos alunos parte de uma concepção de escrita adotada pela escola, que muitas vezes prioriza o ensino-aprendizagem apenas pela internalização de regras ortográficas e estruturas linguísticas, sem oferecer um ensino contextualizado e com significado para o aluno.

Na contemporaneidade, um dos principais desafios alçados pela educação tem sido o ensino da escrita e leitura. A partir das discussões lançadas nas décadas de 1980 e 1990, tornou-se necessária a constituição de políticas públicas voltadas para a alfabetização e formação de professores com esse intuito. Também foi constante a formulação de documentos que contemplassem a escrita na perspectiva dos letramentos nas diferentes fases de ensino. Contudo, ainda se enfrentam sérios percalços relativos à alfabetização (Moraes, 2016).

No contexto do Ensino Médio, alcançar os letramentos é uma exigência para atuação na sociedade moderna como sujeito crítico. Ademais, é extremamente relevante pensar formas de trabalhar a escrita de maneira exitosa, praticando e consolidando as diferentes linguagens. Nesse sentido, a seção a seguir trata da definição e discussão dos gêneros como objeto de estudo, aprendizagem e ferramenta de ensino para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita. Além disso, são analisadas as orientações da BNCC como documento norteador do Ensino Médio, em diferentes contextos e áreas do conhecimento em relação à escrita, a partir da exploração dos gêneros textuais.

### **SEÇÃO 3. A CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE ESCRITA**

Esta seção trata especificamente da relação dos gêneros textuais para o aprimoramento da escrita. Inicialmente traz uma breve discussão teórica sobre seu conceito e ensino, com base na visão de importantes autores que tratam dessa temática. Em seguida, abordam-se os gêneros digitais, a discussão a respeito da interdisciplinaridade e a BNCC, as críticas ao documento e a proeminência dos gêneros no contexto interdisciplinar.

Evidencia-se o avanço para uma sociedade que, em tempos de globalização, exige dos cidadãos uma melhor compreensão do que acontece ao seu redor, bem como o desenvolvimento pleno para uma comunicação eficaz. Todavia, em contrapartida, é cada vez mais desafiador para os professores despertarem o interesse dos alunos pela leitura e escrita, especialmente diante da vasta quantidade de informações disponibilizadas pela mídia. Isso tem impactado no desempenho dos alunos na escola. A essa realidade, soma-se que atualmente muitos estudantes demonstram desinteresse nas aulas e têm dificuldades em internalizar os conteúdos, especialmente no processo de escrita, muitas vezes, devido a lacunas em sua trajetória educacional.

As habilidades em leitura e escrita são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, visto que todas as disciplinas dependem delas para um desempenho satisfatório. Essas competências são indispensáveis para o desenvolvimento integral do aluno, tanto intelectualmente quanto como sujeito inserido na sociedade (Brasil, 2019).

A BNCC, documento normativo no âmbito da Educação, define como competência a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuem para a resolução de problemas e situações cotidianas, conferindo ao indivíduo o completo exercício como cidadão, bem como assegurando-o em relação ao mundo do trabalho. Conforme o determinado pela LDB, na etapa do Ensino Médio, a BNCC está estruturada em áreas do conhecimento, que são: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), matemática e suas Tecnologias (Matemática), e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). O documento ressalta que a organização em áreas do conhecimento tem como objetivo a integração de dois ou mais componentes curriculares, visando à compreensão da complexa realidade, desse modo, possibilitando ao indivíduo sua atuação nela.

Nesse contexto, os conteúdos curriculares são concebidos para promover o desenvolvimento de competências essenciais, alinhadas com as aprendizagens consideradas essenciais. A BNCC também postula o compromisso com a formação integral do aluno, buscando desenvolvê-lo de forma global, sem privilegiar apenas o aspecto cognitivo ou afetivo, mas integrando ambos (Brasil, 2018).

Nessa conjuntura, é inegável que os professores devem utilizar os recursos audiovisuais como aliados para resgatar o interesse dos alunos pelas aulas. Esses recursos permitem explorar os saberes existentes e constituir novos aprendizados, corroborando com a perspectiva de Freire (1996) ao possibilitar sua construção, principalmente no que for pertinente ao desenvolvimento da escrita.

A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, são importantes o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos (Bacich, 2018, p. 39).

É necessário também que o professor aproveite o uso de diversas linguagens e gêneros textuais para alcançar um dos principais objetivos da educação: formar alunos capazes de utilizar a língua em suas diversas funções e contextos. Como proposto por Marcuschi (2008), o texto pode ser considerado a unidade máxima da língua, possibilitando, entre outros fins, a interação social e a construção de sentidos de forma interativa.

[...] acredita-se que os gêneros têm a possibilidade de ser um instrumento significativo para o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, permitindo e facilitando o desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita pelos educandos, levando-os a adquirir uma visão diferente do funcionamento social da linguagem (Andrade, s/d, p. 03).

Quanto à constituição dos gêneros, pode-se dizer que, para a construção de um texto, é necessário o acesso a outros, pois a produção de um está intrinsecamente ligada ao conhecimento de outros escritos, como evidenciado por Koch (2009). Desse modo, fica claro que a comunicação ocorre por meio da produção de gêneros textuais, os quais podem ser trabalhados para aprimorar a escrita, desenvolver diversas linguagens e atender os contextos contemporâneos, buscando atingir diferentes formas de letramentos, principalmente de maneira

crítica. Isso acontece ao proporcionar situações em que os alunos se tornam autores e produtores ao criar gêneros próprios e familiares da cultura juvenil, que façam sentido em seu universo. Ademais, é importante que conheçam gêneros novos, desenvolvendo habilidades para sua compreensão e produção (Rojo, 2012).

A exploração dos gêneros textuais está de acordo com a competência geral básica número quatro proposta pela BNCC, que estabelece que se deve:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Quando utilizados como instrumentos de ensino na sala de aula, os gêneros textuais proporcionam a oportunidade de contato com a materialidade linguística dos textos, potencializando tanto os conhecimentos estruturais da língua quanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas (Uchôa, 2018).

Dessa forma, tanto o estudo dos gêneros quanto sua utilização como ferramenta de ensino podem propiciar a prática da escrita, trabalhando questões estruturais e funcionais da língua. Além disso, permitem análises e reflexões a partir de situações cotidianas e contextualizadas em seu aspecto discursivo, explorando os saberes e culturas dos alunos, as multimodalidades<sup>24</sup> e multissemióses<sup>25</sup> presentes na atualidade.

Maciel (2015, p. 27) acrescenta que parte da importância do uso dos gêneros está no fato dos “textos serem produzidos dentro de um contexto social, sendo produto de reflexões e experiências, em uma tentativa de, por meio da observação, compreender, classificar e explicar fenômenos naturais ao seu redor”. Eles podem ser considerados parte da produção cultural,

<sup>24</sup> O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 4 nov. 2023.

<sup>25</sup> Os textos multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens. Neste sentido, a maioria dos gêneros que circulam socialmente são multissemióticos, pois envolvem no mínimo a linguagem verbal e visual (fotos, ilustrações, cores). Um poema visual, por exemplo, configura-se como um texto verbo-visual. Esse mesmo poema, disponibilizado nas mídias digitais, passa a envolver também a linguagem audiovisual. Nesse caso, a compreensão adequada do texto depende da identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos gráficos articulados ao texto verbal. Disponível em: /downloads/primeirospassos/ai/lingua-portuguesa/percurso\_AI\_LP\_PF2/percurso\_AI\_LP\_PF2\_anexo6\_TXTs-textos-multissemioticos\_.pdf Acesso em: 4 nov. 2023.

intelectual e ancestral, possibilitando que, a partir de sua análise, o conhecimento seja revisado, repensado e reconstruído.

Diante do exposto, tornam-se evidentes as diversas funcionalidades e potencialidades dos múltiplos gêneros textuais para trabalhar explorando a capacidade de escrita dos alunos do Ensino Médio sob diferentes perspectivas. Esses gêneros suscitam reflexões e a consolidação de pensamentos a partir das palavras em favor da aprendizagem. Também permitem trabalhar os aspectos estruturais e as capacidades linguísticas dos estudantes.

### **3.1 Os gêneros textuais: conceituação e ensino**

Os gêneros textuais<sup>26</sup> são alvo de ampla discussão no campo educacional, porque são contemplados nos documentos oficiais do ensino desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, na BNCC. Inumeráveis são as formulações de propostas educativas dos gêneros como objeto de estudo e a partir da utilização deles como ferramentas de ensino, em diversas áreas, dentro e fora da Linguística.

Kleiman (2010) esclarece que, a partir da proposta dos PCN de fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros textuais, foi gerada ampla efervescência nos campos de pesquisa. Esse movimento buscou primeiramente descrever a diversidade de gêneros existentes e, em segundo plano, apresentar sugestões didáticas para o uso dos diferentes textos, em referência a exemplares específicos dos gêneros textuais.

Inúmeros são os estudiosos que se dedicam à investigação, compreensão, discussão e formulação de propostas didáticas de ensino dos gêneros textuais. No caso do Brasil, um dos linguistas de grande destaque no cenário nacional é Luiz Antônio Marcuschi, que adota uma perspectiva sociointerativa da língua. Na concepção de Marcuschi (2010), os gêneros textuais podem ser entendidos como os diferentes formatos de textos que circulam socialmente.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta

---

<sup>26</sup>Em conformidade com os trabalhos dos linguistas brasileiros Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2022), este estudo utilizará a nomenclatura “gênero textual”, como equivalente aos termos “gênero do discurso” e “gênero discursivo”, denominações empregadas por linguistas brasileiros como Rojo e Barbosa (2015), por exemplo.

eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 22-23).

Ao tratar da definição e funcionalidade dos gêneros, uma importante diferenciação teórica e metodológica trazida por Marcuschi no livro “Gêneros Textuais e Ensino” é a distinção entre “Gênero” e “Tipo Textual”. Para o autor, a comunicação verbal só é possível por um gênero textual. Ele destaca que essa visão é compartilhada por teóricos como Bakhtin<sup>27</sup> (1997) e Bronckart (1999) e por outros autores que não consideram a língua apenas em peculiaridades formais, mas em seus aspectos discursivos, sociocomunicativos e enunciativos. Essa abordagem segue uma noção de língua como atividade histórica, social e cognitiva.

Em outras palavras, nessa perspectiva, priorizam-se os aspectos interacionais e funcionais da língua e não os aspectos formais e estruturais linguísticos. Desse modo, pode-se dizer que os gêneros textuais se estabelecem “como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2010).

Em relação à definição de tipo textual, o autor traz uma concepção similar à de estudiosos, como Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999). Nessa perspectiva, os tipos textuais se caracterizam basicamente por seus traços linguísticos predominantes:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (Marcuschi, 2010, p. 23).

É importante destacar que, como exposto acima, os gêneros são tidos como construções textuais que possuem finalidades, função, estilo e construção composicional específica. Possuem, ainda, escopo social, com ênfase em seu contexto de produção. Como destaca Koch (2022), devido à heterogeneidade das esferas de utilização da língua, os gêneros também apresentam grande diversidade, permeando vários campos da vida cotidiana.

Relativo à relação gênero e ensino, os escritos de Schneuwly e Dolz (1999) também são tidos como referência. Esses autores fazem importantes considerações sobre os gêneros textuais e sua atuação em contextos de aprendizagem, destacando a relevância de utilizar os gêneros como ferramentas pedagógicas para promover a compreensão e a produção textual dos alunos

---

<sup>27</sup>Bakhtin é considerado o pioneiro na discussão dos gêneros, concebendo-os como gêneros do discurso. Na concepção bakhtiniana, os gêneros são enunciados relativamente estáveis, compostos por elementos que se referem à composição, conteúdo e estilo (Koch, 2022).

em diversas áreas do conhecimento. Ensinam ainda que uma ação de linguagem ocorre por meio da interpretação/memorização, produção e compreensão de enunciados orais ou escritos (textos), implicando diversas capacidades do sujeito, destacadas como *capacidades de ação* (adaptação às características do contexto e do referente), *capacidades discursivas* (mobilização de modelos discursivos) e *capacidades linguístico-discursivas* (domínio das operações psicolinguísticas e unidades linguísticas).

Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) consideram que é a partir “dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”. Os gêneros são, portanto, ferramentas fundantes à possibilidade de comunicação. Partindo dessa ideia, ao ensinar os alunos a ler, escrever e falar, a escola sempre trabalhou com gêneros, dado que a aprendizagem, como forma de comunicação, se dá a partir da utilização de linguagens específicas. No contexto escolar, além de servirem como instrumentos de comunicação, os gêneros textuais se tornam também instrumentos de ensino-aprendizagem.

Kleiman (2010) destaca o ensino baseado nos gêneros textuais não somente como uma questão de disponibilidade, mas também de viabilidade. Isso se deve à necessidade de considerar os recursos limitados da escola e da sala de aula.

Nesse contexto, cabe à escola possibilitar ao estudante o domínio do gênero, propiciando o seu conhecimento, compreensão e produção, não só na escola, como também externamente a ela, desenvolvendo capacidades que ultrapassam o gênero, podendo ser transferíveis a outros gêneros. Também é papel da escola possibilitar aos educandos situações de comunicação o mais próximo das reais, tendo para eles significado e permitindo o seu domínio a partir dessa realidade (Koch, 2022).

É necessário levar em consideração que, quanto mais concisa a definição em relação às dimensões de ensino de um gênero, maior será a apropriação desse como instrumento e o desenvolvimento das propriedades de linguagem desejadas e a ele associadas. Nesse sentido, é importante que o objeto de trabalho seja descrito e explicitado, sendo tratado de forma acessível para haver aprendizagem em relação às práticas de linguagem exercidas (Schneuwly; Dolz, 1999).

Corroborando essa ideia, quanto maior o nível de precisão das dimensões ensináveis de um gênero textual, mais fácil será o trabalho didático para sua apropriação como instrumento. Isso propicia o desenvolvimento de diversificadas capacidades vinculadas à linguagem, tornando-se acessível aos estudantes “não só nas práticas languageiras de aprendizagem, como em situações concretas de interação pela linguagem” (Koch, 2022, p. 74).

A respeito do domínio e da proficiência em leitura e escrita de um dado gênero, Santos (2014, p. 15) salienta que “de fato, para a pessoa chegar a uma satisfatória proficiência na leitura e produção de um determinado gênero textual, ela necessita construir previamente na memória, com clareza e consistência, um modelo didático do gênero”. Nesse contexto, as características desse gênero, explicitadas no Quadro 5, devem estar claras. Elas devem ser dominadas pelo professor e ensinadas aos estudantes, a fim de que estes possam desempenhar satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem de textos (Santos, 2013).

**Quadro 5 - Traços característicos dos gêneros textuais**

<i>Caraterística</i>	<i>Definição</i>
a. Nome específico do gênero	Nome pelo qual o gênero é reconhecido socialmente, por exemplo, bilhete, autobiografia, poema.
b. Autor	Pessoa ou grupo de pessoas que produz o gênero.
c. Destinatário	Pessoa ou grupo de pessoas a quem se destina o gênero.
d. Função/objetivo de produção	a finalidade com que o autor produz o gênero em relação ao destinatário (por exemplo, informar um fato ocorrido, fazer rir, provocar a reflexão, demonstrar aprendizagem).
e. Tema/objeto de estudo	Diz respeito ao assunto principal discutido no gênero.
f. Organização básica/construção composicional	Os elementos ou partes que compõem o gênero (título, subtítulo, parágrafo, estrofe, quadro, imagem, entre outros).
g. Linguagem adequada/estilo	Usos linguísticos apropriados para o gênero (oral, escrita, não verbal ou mista; nível informal ou formal; extensão breve ou extensa; construção em primeira pessoa gramatical (eu, nós) ou terceira (ele/s, ela/s; entre outros aspectos).

Fonte: Santos (2013); Santos (2023)

É essencial, assim, que o aluno aprenda as características fundamentais do gênero, como nome, autor, destinatário, função/objetivo de produção, tema, organização, linguagem adequada e estilo e que haja a exploração de cada uma delas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Schneuwly e Dolz (1999), três dimensões são fundamentais para a definição de um gênero como suporte de uma atividade de linguagem: 1) os conteúdos e conhecimentos que se querem expressar por meio dele; 2) os elementos estruturais comunicativos e semióticos compartilhados pelos textos reconhecidos como próprios do gênero; 3) as especificidades relativas às unidades de linguagem, traços, sobretudo da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que compõem sua estrutura.

Os gêneros textuais são tidos como produtos culturais da escola, elaborados para avaliar e desenvolver de forma progressiva e sistemática as competências em escrita dos alunos. Portanto, constituem “as formas tomadas pelas concepções do desenvolvimento e da escrita.” (Schneuwly; Dolz 1999, p. 8).

Muito esquematicamente, pode-se dizer que a escrita, a produção de textos escritos, é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido. Isto significa, do ponto de vista do desenvolvimento, que os gêneros devem se ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos simples) àquelas mais complexas, mais particularmente, o pensamento. Os gêneros, sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados (Schneuwly; Dolz 1999, p. 8).

Na escola, os alunos encontram inúmeras situações que possibilitam a escrita, sendo indispensável o exercício de escrever para muitas delas. Contudo, é importante que outras situações sejam ainda oportunizadas, pensando em ocasiões que visem às produções de textos feitas nas formas mais diversificadas possíveis: entre alunos, entre classes, entre escolas. Nesse sentido, propicia-se a prática da escrita a partir de gêneros novos, formas novas de comunicação e linguagens possibilitadas por ela (Schneuwly; Dolz, 1999).

A escola é o lugar principal da comunicação e produção de gêneros textuais, onde as variadas situações de escrita e leitura se tornam possíveis e necessárias (Silva, 2022). Sobre isso, Schneuwly e Dolz (1999) ensinam que todo gênero introduzido no âmbito escolar pode ser entendido como um gênero escolar, tratando-se de uma variação do gênero originário.

Uma importante noção trazida por Marcuschi (2010) é a de domínio discursivo, que são as esferas em que impera uma determinada produção discursiva ou atividade humana. Dessa forma, existem os domínios discursivos jurídico, religioso e jornalístico, que não abrangem um gênero em particular, mas originam vários desses gêneros, conforme explana o autor e como são descritos no Quadro 6.

Quadro 6 - Domínios discursivos e gêneros originados

Domínio discursivo	Modalidade de uso da língua	
	<i>Escrita</i>	<b>Oralidade</b>

<b>Instrucional (científico, acadêmico e educacional)</b>	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	<b>conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos</b>
<b>Jornalístico</b>	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge programação semanal agenda de viagem	<b>entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo</b>
<b>Religiosos</b>	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	<b>sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; bençãos; cantos medicinais</b>
<b>Saúde</b>	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	<b>consulta; entrevista médica; conselho médico;</b>
<b>Comercial</b>	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta- resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	<b>Publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua</b>
<b>Industrial</b>	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	<b>Ordens</b>

<b>Jurídico</b>	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	<b>tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão</b>
<b>Publicitário</b>	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logo marcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	<b>publicidade na TV; publicidade no rádio</b>
<b>Lazer</b>	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	<b>fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais</b>
<b>Interpessoal</b>	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor, cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	<b>recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios</b>
<b>Militar</b>	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	<b>ordem do dia</b>
<b>Ficcional</b>	épica - lírica - dramática; poemas; diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	<b>Fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenação</b>

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194-195)

Santos (2023) enfatiza que os gêneros escolares são aqueles próprios do domínio discursivo do espaço escolar e elaborados pelos diferentes atores desse âmbito, como professores, alunos, diretor, supervisor e secretário. Além disso, a autora traz exemplos da produção desses gêneros no cotidiano escolar: **professor** – chamada, aula expositiva; **aluno** – anotações da aula; prova escrita; **diretor** – carta de advertência ao aluno; regimento escolar; **supervisor** – calendário de provas; planejamento de formação pedagógica dos professores; **secretário** – ata de reunião; boletim escolar.

A autora destaca ainda, a existência de gêneros produzidos mais exclusivamente por um determinado componente curricular e aqueles importantes e cruciais para todos os componentes curriculares (gêneros escolares interdisciplinares), sendo elaborados por todos eles e plausível o domínio dos estudantes de tais gêneros, devido a sua recorrência de uso.

### 3.1.1 Os gêneros digitais

A escola é o *locus* do processo de ensino-aprendizagem, onde as transformações ocorridas na sociedade alcançam e impactam diretamente. Com a emergência de novas tecnologias, é essencial que a educação acompanhe os avanços tecnológicos, integrando-os no espaço escolar.

Na BNCC, todas as áreas do conhecimento estão atreladas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC) e à computação, clarificando a preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade e explicitando essa preocupação por meio das competências gerais para a Educação Básica no documento (Brasil, 2018).

Nesse contexto, ficam explícitas a urgência e a necessidade de preparar o estudante para o futuro, em que os aparatos tecnológicos e as mídias eletrônicas estarão ainda mais presentes e influentes do que nos dias atuais. É necessário ser estabelecido, ao mesmo tempo, uma concepção crítica do seu uso e a compreensão de sua dimensão nos diferentes setores da sociedade. Esses aprendizados estão em consonância com as competências gerais da BNCC que abordam a computação e as tecnologias digitais em diferentes dimensões que as caracterizam. Eles abarcam atitudes, valores, conhecimentos e habilidades, destacando termos como as noções de pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

**Pensamento computacional:** envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos. **Mundo digital:** envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação; **Cultura digital:** envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p. 474).

A competência geral de número cinco proposta pela BNCC postula que o estudante deva:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Aplicativos educacionais, como *Canva*, *Google Forms*, *Padlet*, *Jamboard*, entre outros, e ferramentas do cotidiano, como *smartphones* e *softwares* especializados, podem gerar engajamento, interação, espaço para a reflexão crítica de temas específicos e produção de conhecimentos, sendo de grande valia nos espaços escolares.

Um mundo unido pela comunicação e pelo conhecimento, construindo uma cooperação cada vez mais complexa em diversos níveis, coloca uma demanda crescente sobre os gêneros que partilham nossos significados e nosso conhecimento, coordenam nossas ações e mantêm coesas nossas instituições. Um mundo em transformação por novas tecnologias e mídias, bem como por novos arranjos sociais e econômicos, requer a transformação rápida e profunda dos gêneros. Em um mundo onde problemas prementes exigem níveis crescentes de coordenação e compreensão mútua, forjar gêneros efetivos é uma questão de bem-estar global. Em um mundo onde os cidadãos de todas as nações precisam de graus cada vez mais elevados de participação letrada, desenvolver a competência comunicativa de todos, tornar disponíveis os gêneros do poder e da cooperação, é uma questão de capacitação e de justiça social (Bazerman; Bonini; Figueiredo, 2009, p. xiv *apud* Costa, 2018, p. 57).

Além disso, a BNCC, no que diz respeito ao Ensino Médio, indica a utilização de diversos *softwares*, aplicativos e outras ferramentas digitais para a produção de mídias e conteúdos, simulando fenômenos e explorando registros de diferentes áreas do conhecimento em contextos de ensino (Brasil, 2018).

No livro “Multiletramentos na escola”, Rojo (2012) discute a necessidade de uma pedagogia dos letramentos que, partindo da cultura do alunado, institua novas práticas relacionadas aos “novos letramentos”. Muitas dessas práticas estão relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em que os estudantes desenvolvem textos com base em práticas letradas, valorizadas ou não, exercitando a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses exigidas na atualidade, na sociedade como um todo e, especialmente, pelos documentos parametrizadores que direcionam os currículos do universo escolar.

A autora acrescenta que a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exige multiletramentos, os quais alicerçam as práticas de compreensão e produção de cada uma das diversas linguagens, conferindo-lhes significado. Segundo Rojo (2012), um dos desafios é a restrição relativa às práticas de leitura e escrita ainda presentes na escola. Devido a inúmeros fatores – de ordem estrutural, formativa, entre outros –, essas práticas não exploram em sua plenitude os multiletramentos no ambiente escolar.

Vieira (2012) aponta que a velocidade de circulação da informação, além do “encurtamento das distâncias”, característico do mundo globalizado, e a multissemiose viabilizada pelas mídias eletrônicas possibilitaram o surgimento de novos gêneros, em que prepondera a associação dos recursos semióticos, resultando em textos multissemióticos. Nota-

se, dessa forma, que muitos dos gêneros escritos têm ganhado sua versão digital e/ou são mais utilizados nesse contexto.

Nesse sentido, são notáveis a ampla criação de gêneros no contexto digital e a proeminência de sua produção nos espaços escolares. Esses gêneros possibilitam a prática escrita no meio tecnológico e permitem atividades que exercitam o domínio dos alunos em relação às tecnologias digitais, em situações de ensino-aprendizagem colaborativa. Também promovem reflexões que incentivam a criticidade em torno do seu papel e dos conteúdos produzidos e compartilhados por meio delas, além de favorecerem a aprendizagem *dos e a partir* dos gêneros.

Koch (2022) registra que, a partir da familiarização do aluno com os gêneros, é possível levá-lo a compreender determinadas sequências ou tipos textuais, identificando neles uma série de características comuns, como sua estrutura, uso de advérbios e tempos verbais, entre outros elementos, permitindo reconhecê-los como pertencentes a uma determinada classe.

Os ambientes digitais tornam propícia à constituição de inúmeros gêneros que favorecem o trabalho com a escrita no que se refere à educação escolar. Citam-se como exemplos os infográficos, *fôlderes*, HQs, cartazes, mapas mentais e conceituais, convites, tirinhas, entre outros. Além disso, esses ambientes possibilitam a criação de textos abarcando as diferentes tipologias: descritiva, narrativa, dissertativa, argumentativa e injuntiva e a produção de pequenos livros (*e-books*), revistas (*e-zines*) ou outros gêneros, como também, sua postagem e divulgação. Assim, na perspectiva proposta pela BNCC (Brasil, 2018), a elaboração de gêneros digitais<sup>28</sup> pode contribuir tanto para o exercício do letramento na tecnologia de ler e escrever quanto para o letramento digital<sup>29</sup>.

Costa (2018) pondera que com a chegada das tecnologias, os novos textos constituídos no ambiente digital demandam muito mais que a capacidade de escrever. Os outros elementos, como imagens, sons e outros signos, ampliam e veiculam sentidos, permitindo ao leitor adentrar por variados caminhos de interpretação, inclusive o hipertexto, que “permite a construção

---

<sup>28</sup> Aqui se refere a gêneros digitais os gêneros escritos produzidos por meio dos *apps* e *softwares* eletrônicos e veiculados pelas mídias digitais.

<sup>29</sup> O letramento digital representa a capacidade de compreender, analisar criticamente, comunicar-se efetivamente e aplicar habilidades digitais em diversos contextos. Enquanto a alfabetização digital se concentra nas habilidades básicas para operar dispositivos e software, o letramento digital incorpora uma compreensão mais profunda das implicações sociais, éticas e cognitivas do uso da tecnologia. Além disso, o letramento digital também abrange a competência para criar conteúdo digital de maneira significativa. Isso envolve desde a produção de documentos escritos até a criação de multimídia e a participação em redes sociais. A capacidade de colaborar eficazmente em ambientes virtuais também é uma dimensão fundamental do letramento digital, refletindo a crescente importância da colaboração *on-line* em diversas esferas da vida. Disponível em: <https://www.unifase-rj.edu.br/letramento-digital-o-que-e-e-como-integrar-corretamente-a-tecnologia-ao-ensino>. Acesso em: 05 nov. 2023.

coletiva de informações por meio da participação de usuários”, a conexão de ideias e a comunicação entre seus utentes (Costa, 2018, p. 16). Ele destaca também a facilidade da produção desses conteúdos a partir dos aparatos tecnológicos do cotidiano, que podem ser usados dentro e fora da sala de aula com a finalidade de ensino, como é o caso dos *smartphones*, de grande acessibilidade.

Nessa perspectiva, e de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 475), na etapa do Ensino Médio, deve-se possibilitar ao aluno desenvolver competências e habilidades que o levem a se apropriar “das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho”.

É importante ressaltar que a utilização das tecnologias digitais e dos recursos que esses novos textos dispõem, além das práticas de leitura e escrita propiciadas por eles, não aparece como uma solução definitiva para o ensino da escrita. Em vez disso, essas tecnologias oferecem uma possibilidade para o exercício da escrita e a melhoria das experiências do leitor, a partir das multisssemioses. Igualmente, permitir que os alunos produzam conteúdos em resposta às demandas sociais ajuda-os a refletir sobre problemas e situações reais que afetam seu cotidiano. Dessa forma, eles interagem com a comunidade em que estão inseridos e buscam pensar em soluções para tais problemas (Costa, 2018).

Destaca-se, ainda, o potencial dos gêneros digitais como recurso metodológico, servindo para apreensão dos conteúdos de quaisquer componentes curriculares das diferentes áreas que compõem o ensino. Isso vai ao encontro da proposta da BNCC (Brasil, 2018, p. 475) na etapa do Ensino Médio, cujo foco reside no “reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho”.

Em se tratando da emergência dos gêneros digitais e sua relevância, Marcuschi (2008, p. 200) apresenta a seguinte perspectiva:

(1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridade formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Conforme Silva (2022), há uma necessidade de adquirir habilidades e desenvolver competências referentes aos textos nos ambientes virtuais. Isso suscita práticas de leitura e escrita que evoquem a contemporaneidade e estejam associadas ao cotidiano dos leitores e

escrevedores atuais. Ademais, há uma demanda pela “sistematização das práticas de linguagem para que aconteça uma progressão do domínio dos gêneros textuais/discursivos socialmente circulantes” (Silva, 2022, p. 56).

Uma importante premissa trazida pela BNCC é a utilização, em especial, dos gêneros digitais nas atividades de pesquisa e avanço da ciência. Isso porque essas atividades envolvem o exercício da criatividade, elaboração e produção com e dos gêneros textuais. No tocante à escrita, promovem o exercício e desenvolvimento da argumentatividade nas diferentes áreas contempladas pelo documento (Brasil, 2018).

De acordo com Costa (2018), os gêneros digitais podem possibilitar o ensino de produção de textos de forma contextualizada, valorizando o pensamento e criticidade do estudante, sem abdicar ou atrapalhar “a aprendizagem dos saberes valorizados pelos testes que ensinam a ascensão à universidade” (Costa, 2018, p. 16-17).

Uchôa (2018) reflete que infelizmente ainda são incipientes as práticas que viabilizam atividades de letramentos múltiplos no ambiente escolar e que é preciso diversificar os lugares de aprendizagem, destacando as ambiências digitais como uma possibilidade. Nesses espaços, os gêneros produzidos no contexto digital podem constituir alternativas enunciativas no trabalho com atividades que envolvem a linguagem.

Para o autor, nesses ambientes, a sala de aula fica “sem paredes” e a criação de conteúdos feitos pelos alunos pode ser uma atitude motivadora. É preciso ponderar, no entanto, que em tempos de exigências como desenvolvimento da autonomia e busca de estratégias que visem às aprendizagens e em consonância com as necessidades estabelecidas pela sociedade da informação e comunicação, alcançar essas requisições, dentro e para além do ambiente da sala de aula, converte-se em um desafio para os que se dedicam à educação na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, fica claro que as tecnologias e gêneros digitais podem ser usados para atender os objetivos propostos pelo documento norteador da etapa do Ensino Médio. Eles proporcionam contextos nos quais os alunos podem fazer uso de diversificadas tecnologias para propor ou implementar soluções, como também explorá-las para a identificação, análise e solução de problemas das diversas áreas da vida cotidiana. Isso permite que eles exercitem o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade.

Diante disso, torna-se necessário, considerando as demandas da sociedade moderna, promover atividades que possibilitem a apropriação e o domínio do uso de recursos digitais na escola. Isso visa à melhoria das práticas educativas e das situações de ensino-aprendizagem a partir desses recursos. Assim, reitera-se que o exercício da escrita, por meio da aprendizagem e do uso dos gêneros digitais, é uma prática potencial para trabalhar o que é proposto pelo

documento normativo do Ensino Médio e para os currículos das diversas áreas, inclusive de forma multi e interdisciplinar.

### 3.2 Interdisciplinaridade e BNCC: apontamentos e críticas

Uma grande crítica feita na contemporaneidade é à especialização das áreas do saber que fragmenta o conhecimento, não evidenciando a totalidade e impedindo sua visão global. Essa discussão surge no fim do século XX como uma resposta à fragmentação<sup>30</sup> causada por uma epistemologia de cunho positivista. Desde então, a interdisciplinaridade passou por diversas fases. No Brasil e no mundo, vários projetos vêm sendo desenvolvidos no intuito de contemplá-la.

São de expressiva importância quanto à educação no Brasil e à interdisciplinaridade os estudos feitos por Hilton Japiassu (1976) e Ivani Fazenda (2011). Em seu livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, Japiassu (1976) enfoca a interdisciplinaridade como uma exigência interna das Ciências Humanas e uma necessidade para conhecer melhor a realidade desvendada por meio dessas ciências, além de considerar os fatores extracientíficos. Sobre a interdisciplinaridade, o autor argumenta: “[...] ora, falar de interdisciplinaridade é falar de interação de disciplinas. E disciplina, tal como a entendemos, é usada como sinônimo de ciência, muito embora o termo ‘disciplina’ seja mais empregado para designar o ‘ensino de uma ciência’” [...] (Japiassu, 1976, p. 61).

Fazenda (2011), por sua vez, afirma que o trabalho interdisciplinar exige uma imersão no cotidiano e na prática, e faz uma retrospectiva histórica da interdisciplinaridade no país. Destaca que essa vem sendo amplamente debatida nos países do Ocidente, abrangendo desde a organização dos currículos à aprendizagem e formação de educadores. Em seu livro “Integração Interdisciplinaridade no ensino brasileiro”, Fazenda (2011, p. 54) define a interdisciplinaridade como a:

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia,

---

<sup>30</sup> “As ciências haviam-se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade. A fragmentação representava uma questão essencial para o próprio progresso científico. Tratava-se de entender melhor a relação entre “o todo e as partes”. [...] A tradição positivista de só aceitar o observável, os fatos, as coisas, trouxe problemas para as ciências humanas, cujo objeto não é tão observável quanto o objeto das ciências naturais, modelo sobre o qual se funda o paradigma do positivismo. Com a fragmentação do saber, aparece o especialista e as fronteiras entre as disciplinas se alargaram” (Gadotti, 1999, p. 1).

da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Segundo Gadotti (1999), no século XXI, busca-se fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, enquanto, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar no campo do currículo. Nesse sentido, verifica-se ao longo dos anos que os documentos oficiais normatizadores da educação buscam contemplar perspectivas interdisciplinares.

Dessa forma, articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, entre outros temas, tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade. Na prática, isso se traduz por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola. A interdisciplinaridade busca as relações de interdependência e de conexões recíprocas entre as disciplinas; caracterizando-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real dessas disciplinas. Gattás (2006) acrescenta que a interdisciplinaridade ajuda na compreensão e modificação do mundo, mas, para além, é uma questão de atitude do educador.

A partir dos trabalhos de Japiassu (1976) e Fazenda (2011), a importância, conveniência e necessidade de práticas interdisciplinares nos diferentes ciclos de ensino começaram a ser destacadas em diversos documentos oficiais do governo federal. Essas práticas são vistas como um meio de contribuir para a qualificação do processo de ensino pelo professor e do processo de aprendizagem dos alunos. Isso ocorre por intermédio de conexões e partilhas de conteúdos, métodos, textos, linguagens, tecnologias, entre outras possibilidades, entre as diferentes disciplinas da educação formal (Santos, 2023).

É importante salientar que, embora a interdisciplinaridade venha sendo contemplada desde a década de 1970 e seguintes, ela não tem sido compreendida como se deve. Na década de 2000, a interdisciplinaridade passou de uma questão periférica à questão central dos discursos legais e governamentais (Fazenda, 2011).

A BNCC, como documento norteador da etapa do Ensino Médio, propõe romper com a fragmentação do ensino, promovendo práticas que integrem e corroborem os conhecimentos. Para essa etapa, o documento estabelece competências específicas de área, que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. Essas competências se articulam e explicitam as competências gerais da Educação Básica, além de se vincularem às competências de áreas

específicas do Ensino Fundamental, ajustadas às particularidades exigidas no Ensino Médio (Brasil, 2018).

Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 11/2009, essa organização:

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2009).

Além disso, uma das intenções da BNCC é oferecer um currículo diversificado e flexível, composto pela Base e pelos Itinerários Formativos, que objetivam atender aos diferentes contextos e escolas no Brasil. Assim, a organização em itinerários é uma forma de buscar a interdisciplinaridade, pois cada itinerário tem a flexibilidade de trabalhar as competências propostas no seu campo do conhecimento. O objetivo é “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2011).

No entanto, várias críticas vêm sendo feitas à BNCC, desde sua concepção e implementação, ao discurso engendrado no documento, até as dificuldades para executar as orientações contempladas em seu conteúdo, inclusive em relação à proposta trazida acerca da interdisciplinaridade. Mesmo que essa seja uma das intenções do documento, vários entraves se impõem para que seja realizado um trabalho efetivamente interdisciplinar.

São apontados obstáculos como a desarticulação no trabalho docente para abordar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar; a dificuldade de aplicar a interdisciplinaridade na prática, havendo, na verdade, um agrupamento de disciplinas; a necessidade docente de complementar sua jornada com turnos em diversas escolas, constituindo-se em um empecilho para a elaboração de aulas interdisciplinares; e a existência de uma jornada extraclasse sem remuneração adicional para atender as proposições da BNCC, tornando o trabalho docente maçante e desestimulante.

Além dos entraves supramencionados, o documento recebeu outras críticas em relação ao seu processo de elaboração, devido ao contexto político em que foi lançado (governo Temer, logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff - PT). Houve sugestivas mudanças em

sua terceira versão, aprovada rapidamente após a posse do novo governo. E, por fim, houve negligência com a participação docente em algumas de suas etapas (Aguiar, 2018).

Conforme o livro intitulado “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”, a metodologia adotada pelo Ministério da Educação para a elaboração da Base “privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.” (Aguiar, 2018, p. 14).

Sucessivas críticas também vêm sendo tecidas ao discurso concebido na BNCC, apontado com uma linguagem que mostra uma faceta do processo de globalização e atende os objetivos neoliberais e mercadológicos (Freitas, 2022). Assim, o conteúdo da Base seria bem semelhante ao do processo reformista da década de 1990, que também apresentava um teor mercantilista.

No livro “BNCC Fácil: decifra-me ou te devoro”, a pergunta número 85 trata da preocupação do setor público em relação à educação profissional e como o documento se relaciona com a lei da Reforma do Ensino Médio:

Com a reestruturação horizontal das áreas de conhecimento do Ensino Médio, via conexão com áreas de atuação profissional, fica evidente que a ideia prevalecente é “sacudir” as escolas para a formação profissional, lançando mão da qualificação laboral encorpada em competência profissional para produzir a migração de estruturas em funcionamento baseadas em oferta para uma outra organização mais fluida, menos onerosa e mais rápida, centrada e concentrada no mercado de trabalho (Carneiro, 2020 p. 115 e 116).

Segundo Freitas (2022), como faceta do processo de globalização, o discurso tende a uniformizar e padronizar as situações que a envolvem e podem servir para que o “neoliberalismo, por exemplo, exerça forças pela democracia, pela modernização, pela libertação e pela flexibilização em detrimento dos interesses de agências (não)governamentais” (Freitas, 2022, p. 11).

Acrescida a problemática mencionada acima, não pode deixar de ser observado que a educação brasileira é afetada por um cenário de enormes disparidades e problemas. Esses incluem diferentes níveis de aprendizagem, dificuldades discentes de ordens pessoal e cognitiva, desvalorização docente e sobrecarga de trabalho. Essas questões acarretam ineficiência de parte do alcance dos objetivos almejados pela política. Além disso, há a falta de

capacitação de professores para lidar com as exigências propostas pelo documento, como as habilidades socioemocionais. Outro aspecto apontado pelos críticos do documento é que a Base parece desconsiderar as diferenças de infraestrutura entre as escolas.

### *3.2.1 O gênero textual no contexto interdisciplinar*

O trabalho com os gêneros textuais atende o processo de ensino-aprendizagem tangente à interdisciplinaridade. Esse pode resultar em ações e projetos que a contemplem, inclusive atividades específicas voltadas ao aprimoramento da escrita e à prática dos letramentos no Ensino Médio. Santos (2023), em seu estudo, pressupõe a existência de gêneros interdisciplinares escolares que seriam aqueles que, no interior das diferentes disciplinas, contribuem para sua aprendizagem, entrelaçando-as e gerando uma rede de colaboração recíproca. Exemplos desses gêneros incluem:

[...] resumo de texto didático-científico, anotações de aula, questionário, seminário, gráfico, infográfico, linha do tempo, mapa conceitual, cartaz e outros, que funcionam como uma espécie de “andaimes” para a aprendizagem das diferentes disciplinas escolares e ao mesmo tempo as entrelaçam, criando redes de integração e colaboração recíprocas (Santos, 2023, p. 11).

Na BNCC, fica clara a presença dos gêneros textuais e a possibilidade de trabalhá-los em todas as áreas do conhecimento. Em cada uma delas, busca-se um aprofundamento em relação aos conteúdos, habilidades e competências que se espera que os alunos tenham consolidado no Ensino Fundamental.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, uma das expectativas em relação ao Ensino Médio é que sejam abordadas as práticas de diferentes linguagens. Isso inclui as linguagens verbais (oral, visual-motora e escrita), corporais e artísticas, com foco na autoria, identificação e crítica em relação ao seu uso. Também se espera que os alunos desenvolvam habilidades de participação e uso criativo das mídias, além de vislumbrarem as manifestações artístico-culturais.

Além disso, contempla-se que as aprendizagens sejam significativas e que haja uma perspectiva de formação integral do aluno. Isso envolve a possibilidade de que ele faça intervenções por meio das práticas de linguagem, contribuindo para a produção de textos em diversos campos de atuação social.

Para o componente curricular específico Língua Portuguesa, busca-se “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a

ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (Brasil, 2018, p. 500).

Em relação à área da Matemática, uma das contemplações do documento é o seu ensino aliado a outras áreas e de sua aplicação perante a realidade, permitindo uma visão mais integrada dela, possibilitando que os problemas tenham um nível maior de integração e abstração. Necessita-se, portanto, considerar as vivências cotidianas, impactadas pelos avanços tecnológicos e, principalmente, buscar o desenvolvimento do pensamento computacional que se iniciou no Ensino Fundamental e desenvolver, entre outras capacidades, a argumentação matemática.

Na área de Ciências da Natureza, um dos focos é a investigação, estimulando a aprendizagem de processos e procedimentos tecnológicos e científicos, além de promover o domínio de linguagens específicas. O objetivo é desenvolver capacidades como reflexão, argumentação, proposição de soluções e enfrentamento de desafios em diversos níveis: pessoais, coletivos, locais e planetários. Há também o comprometimento com o letramento científico, em que “aprender tais linguagens, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão” (Brasil, 2018, p. 551).

Por fim, na área de Ciências Humanas, as aprendizagens tem como objetivo desenvolver a capacidade de argumentação, elaboração de hipóteses. Também outras capacidades, como análise e comparação de ideias, permitindo que os alunos sejam atuantes na realidade, baseando-se na aprendizagem dos conceitos e fundamentos da área. Tem-se na Competência 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio a proposição da seguinte habilidade:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 572).

Diante do exposto, fica evidente que o trabalho com os gêneros textuais para aprimorar a escrita é possível em todas as áreas do conhecimento. Utilizam-se para isso as diversas linguagens (gráfica, cartográfica, digital) e letramentos propostos pelo documento (tecnologia do ler e escrever, científica e digital). Essa abordagem também promove o exercício da

argumentação e pensamento crítico do aluno, inclusive como elo (gêneros escolares interdisciplinares), suscitando práticas que contemplem a interdisciplinaridade.

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular da linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (Marcuschi, 2011, p. 18).

Segundo Fazenda (2011), o trabalho interdisciplinar tem enfrentado bastantes desafios nos últimos 30 anos para sua efetiva implementação, contando com inúmeros parceiros reconhecidos internacionalmente. No entanto, a autora destaca um aumento das perspectivas em relação à efetivação desse modelo em diversos setores da sociedade, incluindo escolas e universidades. Essa mudança de perspectiva tem-se refletido em ações concretas para estudar, compreender e praticar a interdisciplinaridade, tanto nos campos pessoais quanto nos laborais.

Santos (2023, p. 23) lista, em seu trabalho, algumas formas de permitir a interdisciplinaridade nas atividades de ensino nas três etapas da Educação Básica no contexto escolar. São elas:

1. Um professor formado em uma determinada área do conhecimento, por exemplo, Letras/Linguística/Língua Portuguesa, pode usar conceitos, métodos, textos e outros saberes específicos de sua área para trabalhar conteúdos de outras disciplinas, a saber, Arte, Geografia, Ciências.
2. Um professor formado em áreas como História, Química ou Arte pode buscar aprender pressupostos teóricos e metodológicos sobre gêneros textuais, construído da área de Língua Portuguesa, para empregar como instrumento mediador de ensino e aprendizagem de conteúdos científicos de sua área específica.
3. Professores de áreas diferentes do conhecimento podem planejar e implementar um projeto interdisciplinar sobre um tema ou problema social significativo no contexto da realidade da escola.
4. O paradigma interdisciplinar pode permear a proposta pedagógica como um todo, envolvendo todas as disciplinas de todos os anos de uma ou mais etapas da Educação Básica, como acontece na proposta educacional brasileira do Serviço Social da Indústria/SESI.
5. O fazer interdisciplinar pode ser planejado por um só professor ou professores de distintas disciplinas para ocorrer em período determinado, por exemplo, um mês ou trimestre.
6. A iniciativa com viés de interdisciplinaridade pode organizar-se para ser protagonizada por professores de variadas áreas do conhecimento, em razão de uma importante data comemorativa em nível mundial, nacional, estadual ou municipal (Santos, 2023, p. 23 e 24).

A partir da citação acima, percebe-se que a interdisciplinaridade pode ser realizada de diversas formas, tendo como base a iniciativa docente individual ou coletiva, em diferentes momentos ou contextos do cotidiano escolar. É importante, no entanto, que seja realizada de

maneira planejada, com vistas a demonstrar a relação entre as ciências e beneficiar o trabalho docente e a aprendizagem. Isso pode ser alcançado por meio de estudos aprofundados sobre um tema específico, compartilhamento de conhecimentos entre os envolvidos e engajamento docente e discente para assuntos de interesse plural.

Pretende-se, desse modo, a partir do exposto acima e do indicado na quinta proposição, realizar na seção seguinte a discussão de uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar acerca dos gêneros textuais científicos escolares, possíveis elos interdisciplinares e uma alternativa para se trabalhar a escrita nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento, bem como o letramento digital e científico no Ensino Médio, conforme o que propõe o documento parametrizador dessa etapa de ensino.

## **SEÇÃO 4. GÊNEROS TEXTUAIS E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS ESCOLARES CIENTÍFICOS NO ENSINO MÉDIO**

Esta seção apresenta uma categoria de gêneros textuais que vem sendo explorada no Ensino Médio, classificada de gêneros textuais escolares científicos, especificamente os gêneros: Projeto de Pesquisa e Texto de Divulgação Científica. Além disso, discute-se como esses gêneros possibilitam a exploração e aprendizagem de habilidades e competências para o aprimoramento da escrita e a prática dos letramentos: ler e escrever, o digital e o científico.

### **4.1 Gêneros textuais científicos: o Projeto de Pesquisa e o Texto de Divulgação Científica**

O Projeto de Pesquisa e o Texto de Divulgação Científica são compreendidos como gêneros escolares científicos, aqueles próprios da esfera e linguagem científica, que levam o alunado a pensar em problemas, soluções e construir hipóteses acerca de temáticas da vida real, conforme recomendado na BNCC. São classificados como escolares por estarem no domínio discursivo escolar (Santos, 2023), necessitando de adequações para sua constituição específica nesse ambiente e para a geração de aprendizagem no contexto escolar.

A escrita abordada por meio de gêneros textuais científicos pode ser beneficiada de diversas formas, seja desenvolvendo a argumentatividade dos estudantes, seja, conforme o acervo de trabalhos anteriores sobre os gêneros em questão, aprimorando a escrita em relação à ampliação do léxico. Por se tratar de gêneros que empregam uma linguagem mais formal, podem auxiliar os alunos quanto à revisão de textos e normas da língua padrão de forma contextualizada, além de ajudá-los a adotar uma postura crítica por meio dos seus discursos em relação às questões do seu entorno e da vida cotidiana.

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente a inclusão de novos gêneros, novas práticas sociais, instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo não tinham chegado aos bancos escolares (Kleiman, 2005, p. 47).

Nesse cenário, é possível não apenas apresentar aos alunos gêneros novos, mas também realizar um significativo trabalho para aperfeiçoar sua produção escrita. Ao mesmo tempo, essa abordagem pode contemplar os letramentos múltiplos ou multiletramentos (Rojo, 2012), evidenciando a necessidade do desenvolvimento dessas capacidades múltiplas nos alunos do Ensino Médio na contemporaneidade, como também levar ao conhecimento desses estudantes

gêneros que circulam fora do ambiente escolar ou que são mais característicos de outras esferas, como os gêneros científicos.

Para atingir sua finalidade, os gêneros escolares científicos precisam ser didatizados, possibilitando sua compreensão e produção pelos alunos. Neste trabalho, são de interesse dois gêneros escolares científicos específicos: o Projeto de Pesquisa e o Texto de Divulgação Científica (veiculado pelo suporte multimodal Fôlder de Divulgação Científica), que serão contemplados na proposta didática desta dissertação.

O gênero Projeto de Pesquisa, cuja argumentação é uma das tipologias textuais predominantes, é mais comumente encontrado no meio acadêmico. No entanto, tem sido objeto de estudo, principalmente por estudiosos da Linguística e Linguística Aplicada, e tem passado por uma reformulação didático-pedagógica. Consequentemente, tem sido utilizado como instrumento de ensino na educação básica (Lima, 2023). De acordo com a definição do livro "Dicionário de Gêneros Textuais", o Projeto de Pesquisa pode ser definido como:

**PROJETO:** descrição (v.) escrita e detalhada de um empreendimento, de uma construção, de uma pesquisa etc. a serem realizados. Por ser amplo, ele pode conter vários outros gêneros textuais. Pode haver vários tipos de projeto, entre outros, destaca-se aqui o projeto de pesquisa científica (v. pesquisa) que pode ser definido como um trabalho em que se desenvolve uma proposta teórica sobre determinado tema ou assunto e, para tal, seguem-se algumas etapas e, finalmente, vêm sua elaboração e formulação. Quanto ao desenvolvimento da proposta teórica, exige-se do pesquisador um conhecimento da área a ser pesquisada, uma definição e delimitação do assunto e a geração de hipóteses ou perguntas investigativas. Quanto às etapas, duas são muito importantes: a pesquisa de fontes (identificação e levantamento de informações) e a análise e seleção de material coletado (leitura e organização do material coletado). Para elaboração e formulação, há uma estrutura composicional básica que é bom seguir: (i) Introdução (exposição inicial do objeto de pesquisa, dos objetivos, da base teórica, metodologia e divisão do trabalho, entre outros aspectos); (ii) Dados e Metodologia ou Material e Métodos (detalhamento do objeto a ser estudado e que método e técnicas está se seguindo na coleta do material e interpretação dos dados); (iii) Cronograma (previsão do tempo a ser gasto em todas as etapas e atividades do projeto); (iv) Orçamento (previsão de gastos diversos: recursos materiais – material de consumo e permanente – e recursos humanos, transporte, estadias, etc.) e (v) Bibliografia (obras consultadas, seguindo-se, nas citações, as regras da ABNT) (Costa, 2022, p. 194-195).

Com as reformulações propostas pelo Novo Ensino Médio<sup>31</sup> e pela BNCC, foram instituídas disciplinas dos Itinerários Formativos a respeito da Investigação Científica, cujo foco

---

<sup>31</sup> A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e determinou mudanças na carga horária e na organização curricular do ensino médio, designando-o Novo Ensino Médio, composto por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. O Itinerário Formativo deve ser organizado por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o contexto local, a realidade da escola, o público que atende, os anseios dos estudantes e a possibilidade dos sistemas de ensino. Para atingir tais objetivos, é preciso considerar as competências e habilidades definidas na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais para a etapa do ensino médio (Minas Gerais, 2022, p. 3-4).

é levar o aluno a conhecer e se familiarizar com os vocábulos e os elementos específicos da esfera científica, além de práticas voltadas ao fazer científico no Ensino Básico. Acerca da importância do ensino do léxico na prática pedagógica, Barel, Bevilacqua e Bocorny (2019, p. 50) informam que “a compreensão e reflexão sobre o significado das palavras e dos termos desempenha um papel fundamental na comunicação, na leitura de textos e, conseqüentemente, na construção de diferentes perspectivas de conhecimento”, referentes aos níveis técnico-especializado e científico.

É relevante salientar que, embora haja proposições importantes nos documentos oficiais do Ensino Médio, referentes à orientação de práticas voltadas aos letramentos e à implementação de ações que incentivem o pensamento crítico e científico, a autoria e a produção escrita dos alunos ainda carecem de materiais didáticos eficazes para sua aprendizagem. Nesse contexto, é de grande valia a elaboração de suportes didáticos que possam subsidiar os educadores na prática docente e no cotidiano escolar, especialmente em relação às proposições estabelecidas pelo Novo Ensino Médio.

Para a didatização do Projeto de Pesquisa, é necessário torná-lo compreensível para os alunos, apresentando-o de forma clara e objetiva, a fim de atender ao público-alvo, que, neste caso, são os estudantes do Ensino Médio. É essencial ensiná-los a produzir textos dessa natureza conforme as expectativas de aprendizagem estabelecidas (Lima, 2023).

Figura 4 - Apresentação do gênero Projeto de Pesquisa contido no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

## Projeto de pesquisa

Ao concluir o ensino médio, caso opte por ingressar em uma universidade, você certamente tomará contato com projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores. O desenvolvimento de um projeto de pesquisa abrange todo o trabalho a ser realizado por uma pessoa ou por um grupo de pessoas com o fim de refletir sobre um assunto relacionado a uma determinada área de estudo.

Para que trabalhos como esse possam ser iniciados, é preciso haver um ponto de partida. Esse ponto de partida é a elaboração de um projeto de pesquisa que expresse as intenções de uma pessoa ou de um grupo de pessoas.

Veja, a seguir, a estrutura básica de um projeto de pesquisa, com as principais informações que ele deve conter, segundo um parâmetro (com alguma possibilidade de variação) estabelecido pelas diversas comunidades de pesquisadores.

### **Título da pesquisa (relacionado ao problema proposto)**

Nome do pesquisador/Nome do orientador

### **Introdução**

Apresentação do contexto a partir do qual surgiu a ideia da pesquisa.

Nas Figuras 4 e 5, retiradas de um fragmento de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, há um exemplo simples de como introduzir o ensino do gênero Projeto de Pesquisa. Explicita-se aos alunos sua estrutura básica, composta por título; introdução; objetivos e perguntas da pesquisa; relevância do tema e justificativa; referencial teórico; metodologia e recursos necessários; cronograma; referência e anexos. Essa apresentação breve e com linguagem acessível possibilita ao estudante uma iniciação em relação à apreensão composicional e compreensão do gênero mencionado, até então desconhecido por ele.

Figura 5 - Etapas da constituição do Projeto de Pesquisa exposto de forma didática no Livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

**Objetivos e perguntas da pesquisa**

Enumeração de tópicos que indiquem a finalidade da pesquisa, isto é, o que se pretende com o trabalho, e questões a serem respondidas com a pesquisa. A formação dos objetivos geralmente se inicia com verbos no infinitivo, tais como *comparar, analisar, reconhecer, interpretar, etc.*

**Relevância e justificativa**

Esclarecimento da importância do trabalho e explicação das razões pelas quais sua realização trará contribuições para a construção do conhecimento na área de estudo em que ele se insere.

**Revisão da literatura/Referenciais teóricos**

Exposição do que se tem falado sobre o assunto da pesquisa na área pesquisada e em outras áreas, com o fim de situar o leitor e comprovar que o autor do projeto conhece o campo de estudo e sabe que a abordagem proposta naquele projeto ainda não foi realizada.

**Metodologia e recursos necessários**

Esclarecimento dos métodos que serão utilizados para desenvolver a pesquisa: entrevistas, reuniões, questionários, diários de campo, experimentos em laboratório, etc., bem como as ferramentas necessárias para desenvolver tais métodos: gravações em áudio, vídeos, transcrições, registros pessoais escritos, etc.

**Cronograma**

Detalhamento do tempo a ser gasto em cada etapa do trabalho (em geral, é apresentado em uma tabela que indica o tempo nas colunas e as atividades a serem realizadas, uma em cada linha).

**Referências bibliográficas**

Citação dos livros, revistas, artigos, filmes, etc. mencionados no texto do projeto.

**Anexos**

Inclusão de documentos, fotos ou outros registros importantes para a concepção do projeto de pesquisa.

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 274)

Em outros excertos do mesmo livro didático de Língua Portuguesa, são trazidas atividades que sugerem a prática da escrita pelos educandos do Ensino Médio, orientando-os, a

partir de uma linguagem de fácil compreensão, como produzir o gênero Projeto de Pesquisa (Figuras 6 e 7).

Figura 6 - Orientações para o planejamento e produção escrita do gênero Projeto de Pesquisa no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

### ■ ANTES DE ESCREVER

Ao planejar seu projeto de pesquisa, siga estas orientações:

- Elabore um conjunto de questões, tendo em mente o que você pretende com sua pesquisa.
- Formule perguntas pontuais e específicas e estabeleça objetivos que possam ser alcançados em um tempo reduzido.
- Faça as adaptações no modelo de estrutura básica de projeto de pesquisa apresentado, caso considere que uma das partes dele não se encaixa na sua proposta.
- Monte um “esqueleto” inicial, conforme o modelo de estrutura de projeto apresentado e complete-o com base na orientação que pretende dar à sua pesquisa.

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 276)

As Figuras 6 e 7 destacam a importância do planejamento na elaboração de um Projeto de Pesquisa, oferecendo diretrizes sobre como esquematizar e iniciar o processo de criação desse gênero textual pelo aluno. Elas indicam os elementos que devem estar presentes na elaboração do projeto e orientam o percurso escrito a ser seguido.

Figura 7 - Orientações para a revisão da escrita do Projeto de Pesquisa no Livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

### ■ ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar seu projeto de pesquisa por finalizado, observe:

- se os objetivos e as questões foram suficientemente especificados e se eles podem ser contemplados em uma pesquisa breve;
- se os objetivos estão claros e condizentes com as questões apresentadas;
- se todas as partes que você listou como necessárias estão detalhadas;
- se as informações apresentadas em cada parte estão condizentes com a função delas (na parte *Objetivos e perguntas da pesquisa*, é esclarecida a finalidade do trabalho?; na parte *Relevância e justificativa*, é exposta a razão pela qual o trabalho será realizado?; etc.);
- se o trabalho a ser realizado é compatível com o cronograma proposto.

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 276)

Diante disso, percebe-se que, para melhor apropriação escrita do gênero Projeto de Pesquisa na Educação Básica, é importante que o aluno conheça suas principais características (Santos, 2013; Santos, 2023), conforme indicado no Quadro 7.

Quadro 7 - Traços característicos do gênero textual Projeto de Pesquisa

<i>Caraterística</i>	<i>Definição</i>
a. Nome específico do gênero	Projeto de Pesquisa
b. Autor	Aluno do Ensino Médio
c. Destinatário	Professor
d. Função/objetivo de produção	Elaborar roteiro de pesquisa em uma determinada área, que possibilita a produção do conhecimento e sua sistematização sobre o tema específico a ser abordado.
e. Tema/objeto de estudo	Assunto que se deseja estudar ou pesquisar, podendo ser de diferentes naturezas (áreas do conhecimento) a ser definido pelo autor.
f. Organização básica/construção composicional	Apresenta em sua composição: tema, problema, justificativa, objetivos e metodologia de pesquisa, referencial teórico, cronograma e referências bibliográficas, de acordo com o tema escolhido.
g. Linguagem adequada/estilo	Nível formal; uso da norma culta da Língua Portuguesa; extensão breve; construção em primeira pessoa do plural ou terceira pessoa.

Fonte: Santos (2013); Santos (2023)

Por sua vez, o Texto de Divulgação Científica, conforme o Quadro 8, é um gênero textual expositivo-argumentativo, cujas principais finalidades são a divulgação da pesquisa e a difusão do conhecimento científico. Esse tipo de texto pode ser veiculado por meio de suportes diversos, como revistas, jornais, pôsteres ou, como proposto neste estudo, para simplificar seu entendimento e produção pelos educandos, por meio de outros gêneros, como os Fôlderes de Divulgação Científica.

Quadro 8 - Traços característicos do gênero textual Texto de Divulgação Científica

<i>Caraterística</i>	<i>Definição</i>
a. Nome específico do gênero	Texto de Divulgação Científica
b. Autor	Aluno do Ensino Médio
c. Destinatário	Professor
d. Função/objetivo de produção	Apresentar, informar e divulgar resultados de pesquisa científica; difundir o conhecimento científico.
e. Tema/objeto de estudo	Assunto estudado e pesquisado, podendo ser de diferentes naturezas (áreas do conhecimento).

f. Organização básica/construção composicional	Não possuem uma forma rígida; dependendo de elementos como autoria do texto, público-alvo e suporte em que será divulgado, contendo para sua estruturação básica, elementos dos textos dissertativos (introdução, desenvolvimento e conclusão).
g. Linguagem adequada/estilo	Linguagem clara, objetiva e impessoal; nível formal; uso da norma culta da Língua Portuguesa; extensão breve; construção em primeira pessoa do plural ou terceira pessoa.

Fonte: Santos (2013); Santos (2023)

O Fôlder de Divulgação Científica (Figuras 8 e 9), entendido aqui como suporte multimodal para o Texto de Divulgação Científica, assume o que Marcuschi (2010) nomeia de *intertextualidade intergêneros*, ou classificado pelo termo *intergenericidade* (Koch, 2016). Essas classificações são utilizadas para designar quando um gênero assume a função de outro, ocorrendo uma mescla entre eles. Pode-se utilizar esse recurso didático no Ensino Médio com vistas a promover a divulgação científica na Educação Básica. Isso envolve a produção pelos alunos de materiais que abordem aspectos relacionados ao letramento digital, podendo ser produzido em aplicativos diversos com finalidade educacional. Esses materiais podem incluir gêneros escolares interdisciplinares, como gráficos, tabelas, charges, infográficos, mapas mentais e conceituais, que podem ser explorados no ensino por professores de diversas áreas, como Geografia, Biologia, Matemática, História, tanto de forma multidisciplinar quanto interdisciplinar.

Figura 8 - Modelo didático de Fôlder de Divulgação científica elaborado por alunos do Ensino Médio



Fonte: Página da Escola Estadual Deputado Quintino Vargas no Instagram<sup>32</sup>

<sup>32</sup>Modelo de Fôlder desenvolvido pelos alunos do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Deputado Quintino Vargas e produto de Projeto de Pesquisa elaborado durante as aulas de Pesquisa e Intervenção sob orientação do docente da disciplina. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/C01e1OouEGs/?igsh=MWM1MjVjdjRubXVteA%3D%3D&img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C01e1OouEGs/?igsh=MWM1MjVjdjRubXVteA%3D%3D&img_index=1). Acesso em: 15 fev. 2024.

Figura 9 - Exemplo de estruturação de Texto de Divulgação Científica elaborado por alunos do Ensino Médio



Fonte: Página da Escola Estadual Deputado Quintino Vargas no Instagram<sup>33</sup>

Merecem destaque a função e o objetivo assumidos pelo Fôlder de Divulgação Científica como gênero textual, que é o de fazer as pesquisas escolares científicas realizadas pelos alunos circularem pela comunidade escolar. Esse tipo de material apresenta textos de autoria dos discentes, desvelando todo seu potencial criativo, como também ratificando os conhecimentos produzidos em sala de aula pelos componentes curriculares escolares.

No que tange à interdisciplinaridade, as temáticas abordadas na pesquisa escolar científica podem contemplar diferentes disciplinas do currículo, bem como abordar temas transversais. Isso se deve ao modelo apresentado (Figura 9), que se aplica a uma estruturação do gênero textual discutido e se embasa na Teoria dos Gêneros Textuais, com o objetivo de facilitar a produção de gêneros escolares científicos que, por sua natureza, têm viés interdisciplinar.

É possível inferir, a partir do modelo apresentado, a importância da inserção de gêneros com caráter multimodal, como o Fôlder de Divulgação Científica construído em meio digital, para a prática dos novos letramentos “emergentes da sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (Rojo, 2012, p. 12). Considerando que os alunos já têm contato com essas linguagens por meio das novas tecnologias, o professor pode realizar

<sup>33</sup>Disponível em:

[https://www.instagram.com/p/C01e1OouEGs/?igsh=MWM1MjVjdjRubXVteA%3D%3D&img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C01e1OouEGs/?igsh=MWM1MjVjdjRubXVteA%3D%3D&img_index=1).

Acesso em: 15 fev. 2024.

um interessante trabalho para ensinar os alunos a utilizá-las com a finalidade de ensino-aprendizagem, promovendo o letramento digital desses educandos.

Diante do exposto, é notório que os gêneros escolares científicos são de grande contribuição para propiciar atividades com vistas ao letramento – ler e escrever –, ao possibilitar a prática da escrita, o conhecimento das características dos gêneros estudados e sua produção, bem como estimular o pensamento crítico e a expressividade sobre assuntos da realidade e/ou vivência desses alunos.

Por conseguinte, também ocorre um trabalho relacionado ao letramento científico, ao serem abordados os termos técnicos e científicos específicos da área do conhecimento estudada, levando o educando a refletir criticamente sobre os assuntos abordados e a praticar a escrita, desenvolvendo seu potencial argumentativo. Por fim, poderá ser praticado o letramento digital por meio do manuseio e da criação de *layouts* e outros suportes de gêneros que demonstrem o potencial criativo dos educandos, promovendo também práticas referentes ao mundo e à cultura digital.

## 4.2 Escrita e argumentação

Um dos principais pontos abordados na BNCC do Ensino Médio em relação à escrita é a prática e o domínio da capacidade de argumentar. Essa é uma característica essencial para a constituição e produção de gêneros escolares científicos, já que uma das tipologias textuais predominantes para sua construção é a argumentação.

Koch (2016) se refere à argumentação como uma atividade inerente à vida humana. Segundo a autora, em diversas situações cotidianas é necessário argumentar, seja nos diálogos nos espaços familiares, nas emissões de opiniões, ao se ouvir uma história, entre outras situações. No entanto, embora a capacidade de argumentar seja uma prática natural, é preciso seu constante aprimoramento. Isso é fundamental para que o indivíduo esteja preparado para as diferentes situações comunicativas ao longo da vida, manifestando-se adequadamente de acordo com as práticas sociais. Para muitos, essa habilidade é uma das principais dificuldades no âmbito escolar. Dessa forma, a argumentação:

[...] é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação,

recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch, 2016, p. 25).

São necessários três fatores para que a argumentação exista, que são: uma proposta que leve o interlocutor a questioná-la quanto à sua validade; a aceitabilidade ou legitimidade pelo sujeito ao desenvolver um raciocínio em relação a essa proposta; e, por fim, outro ator para o qual se direciona a argumentação, constituindo-se como alvo – podendo esse aceitar ou refutar os argumentos.

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e constituição de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos puderem ser sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem sucedidos em nosso intento (Koch, 2016, p. 34).

O texto dissertativo-argumentativo, de acordo com as pesquisas em educação, ainda apresenta muitas lacunas na escrita dos alunos. Em seu estudo, Nascimento (2017) destaca como fatores importantes: “a coesão argumentativa, os elementos da argumentatividade, os fatores da argumentação – objetividade, imparcialidade e neutralidade –, as inferências e máximas – de quantidade, de qualidade, de maneira e de relação –, as formas de raciocínio e a organização dos textos dissertativos”.

Dessa forma, como uma das tipologias textuais mais cobradas e, em especial, para alunos do Ensino Médio, é de extrema relevância ações que intensifiquem seus conhecimentos acerca da argumentação, estimulando sua prática e aquisição de novos saberes. Todavia, percebe-se, que ainda faltam intervenções e projetos que trabalhem efetivamente a capacidade argumentativa dos alunos, tanto estruturalmente quanto em relação ao conteúdo, suscitando ações escolares em que se pratiquem habilidades discursivas (Nascimento, 2017).

Atividades de intervenção em relação à produção dissertativo-argumentativa em seus aspectos primordiais (fatores de argumentatividade, a construção e a organização textual) são essenciais para a melhoria dessas habilidades, bem como para aprender a se comunicar por meio desses textos, apropriando-se das diferentes leituras conferidas por eles. Diante do exposto, tornam-se relevantes, ou até mesmo essenciais, projetos integrados que constituam de fato um esforço coletivo em preparar o sujeito em atividades de letramento. É preferível iniciar esse trabalho no primeiro ano do Ensino Médio, para que o estudante esteja mais preparado ao completar seu ciclo nessa etapa de ensino.

## **SEÇÃO 5 - O PRODUTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR PARA O TRABALHO DOCENTE COM A PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCOLARES CIENTÍFICOS NO ENSINO MÉDIO**

O produto educacional que passa a ser apresentado é resultado da discussão acerca da escrita, das dificuldades encontradas no seu ensino-aprendizagem, das reflexões teóricas pautadas a respeito dos gêneros textuais em suas múltiplas facetas e sobre a interdisciplinaridade. Além disso, as orientações da BNCC sobre a temática e a necessidade dos letramentos contemplados no documento conferem o alicerce deste projeto. Desse modo, o produto educacional se trata de uma proposta didático-pedagógica em que se almeja a interação entre diferentes disciplinas do currículo educacional para a produção escrita no Ensino Médio, baseada no ensino-aprendizagem de gêneros escolares científicos.

A educação começa perceber a interdisciplinaridade como um meio para que ocorra uma integração disciplinar que vá além da teoria do conhecimento – também conhecida como o estudo epistemológico – torna-se a ponte entre as relações de docentes, alunos e disciplinas para resolver uma situação problema (Oliveira, 2020, p. 229).

Com base na BNCC, o trabalho integrado entre as disciplinas (Figura 10) e a colaboração entre os professores podem resultar em um trabalho efetivo de letramento com os alunos, especialmente por meio de gêneros escolares científicos. Como exemplificado na figura um mesmo tema, pode ser abordado por diferentes conteúdos e aspectos, e no caso do Ensino Médio etapa que demanda maior complexidade, ser de grande valia para sua exploração efetiva. Propõe-se a integração dos saberes entre as disciplinas científicas, permitindo que cada uma contribua com sua perspectiva única. Isso pode colaborar tanto para o aprimoramento da escrita quanto para o aprofundamento das várias leituras conferentes aos componentes curriculares.

Figura 10 - Planejamento curricular escolar interdisciplinar para os anos finais do Ensino Fundamental ou anos do Ensino Médio com base em um problema social relevante



Fonte: Santos; Santos; Dutra-Silva (2019, p. 277)

Torna-se muito mais eficaz, na perspectiva dos letramentos, que o trabalho docente seja feito em conjunto (é importante salientar que a eficiência deste trabalho também depende de outras questões já problematizadas no tópico 3.2 desta dissertação), para que as práticas letradas dentro da escola tenham um verdadeiro impacto no ensino-aprendizagem e na vida dos estudantes. Uma vez que tornar o aluno letrado e ainda mais multiletrado representa um enorme desafio para a educação que carrega muitas disparidades em relação à proficiência dos alunos.

A importância dessa proposta consiste no aprimoramento do educando quanto à prática e aperfeiçoamento da escrita no Ensino Médio, a partir do ensino-aprendizagem e uso dos gêneros como ferramenta de ensino. Isso conduz à prática dos letramentos, bem como ao fomento do trabalho interdisciplinar em uma perspectiva dialógica e mais holística. Aproveita-se o conhecimento de diversas disciplinas, relacionam-se os saberes e reafirma-se o

compromisso de que tornar o aluno letrado é responsabilidade de todos os professores do currículo.

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade (Brasil, 2000, p. 22).

Nesse sentido, é importante que a aprendizagem não esteja focada somente em uma estruturação preestabelecida de conteúdos disciplinares com finalidade avaliativa meramente quantitativa, mas que o conhecimento do aluno seja valorizado e, principalmente, que o ensino abarque a gama de saberes que o estudante traz consigo, incluindo questões da sua vivência, potencializadas interdisciplinarmente. O intuito é tornar a aprendizagem significativa, pois, conforme o pensamento de Ausubel (1978, p. vi), “o fator mais importante na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Verifique isso e ensine-lhe de acordo.”

Nessa lógica, houve a apropriação da conceituação e discussão acerca dos gêneros textuais, especificamente dos gêneros escolares científicos, para compor a proposta de um projeto didático-pedagógico trimestral interdisciplinar. Esse projeto objetiva solidificar as habilidades e competências do ler e escrever, ao mesmo tempo, praticando os letramentos múltiplos (digital e científico) trazidos no documento oficial (Brasil, 2018).

Dessa forma, o ponto central da proposta se constitui na construção dos gêneros **Projeto de Pesquisa** e **Texto de Divulgação Científica**, compostos de temas interdisciplinares e conteúdos das áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens. O trabalho é voltado para o esforço colaborativo e interdisciplinar, no qual serão abarcados aspectos da linguagem científica, com vistas a buscar seu conhecimento e exploração.

Nesse sentido, apresentam-se a seguir os objetivos geral e específicos da proposta, seguidos das etapas para sua implementação.

### **i) Objetivo geral**

Praticar a escrita e o(s) letramento(s) por meio da compreensão e produção de gêneros escolares científicos e interdisciplinares, com vistas ao aprimoramento da escrita e exploração desses gêneros trabalhados no Ensino Médio.

### **ii) Objetivos específicos**

- a) Compreender o possível entrelaçamento de áreas do conhecimento (a partir dos componentes do Ensino Médio Língua Portuguesa, Biologia, Geografia e Pesquisa e Intervenção), por meio da elaboração de um Projeto de Pesquisa, tendo em vista o aprimoramento da escrita e a prática do(s) letramento(s) no Ensino Médio.
- b) Desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, a partir de um trabalho interdisciplinar, envolvendo os saberes e suporte de diferentes áreas do conhecimento, a serem materializadas nos gêneros Projeto de Pesquisa e Texto de Divulgação Científica.
- c) Apresentar uma prática interdisciplinar que contribua para o trabalho docente colaborativo e seja empática aos alunos, visando ao aprimoramento escrito dos estudantes, além da aquisição dos conhecimentos para compreender, argumentar, pensar situações-problema e elaborar soluções a partir da realidade.
- d) Trabalhar os gêneros textuais Projeto de Pesquisa e Texto de Divulgação Científica por meio da exploração das linguagens próprias dos gêneros, bem como do aprofundamento dos conteúdos dos componentes curriculares abarcados e gêneros interdisciplinares envolvidos.

**iii) Público-alvo:** 1º ano do Ensino Médio.

**iv) Material e métodos**

Os materiais a serem utilizados para a execução do projeto:

- a) caderno;
- b) lápis;
- c) data show;
- d) computador;
- e) folha A4;
- f) máquina fotográfica;
- g) caneta;
- h) gravador.

Os aspectos metodológicos da presente proposta compreendem as etapas especificadas a seguir:

### **Etapa 1: Apresentação da proposta ao corpo docente**

Em um primeiro momento, a proposta do projeto deverá ser apresentada ao corpo docente, em diálogo entre os pares e durante as horas destinadas para o planejamento na escola, com vistas ao conhecimento de sua importância e à adesão dos demais professores, a fim de efetuar sua realização. Nessa etapa, deverão ser apresentadas com detalhes todas as fases do projeto, a dinâmica das atividades e ações a serem realizadas e a divisão de tarefas entre os atores envolvidos, esboçadas nesta proposta, com o intuito de que todos os docentes tenham clareza e ciência do que será feito.

### **Etapa 2: Apresentação da proposta aos discentes**

O segundo momento consiste na apresentação do projeto aos discentes, para conscientizá-los da importância da proposta para sua aprendizagem, ressaltando a relevância de refletir sobre questões do entorno e da vida real para sua preparação pessoal, profissional e acadêmica, bem como para se tornarem sujeitos críticos na sociedade. Os professores poderão conjuntamente organizar um momento de diálogo no pátio ou auditório da instituição, além de prévia abordagem do assunto em sala de aula. Aos educandos também deverão ser apresentadas, de forma clara e detalhada, todas as fases do projeto, a dinâmica das atividades e ações a serem realizadas, a divisão de tarefas entre os atores envolvidos, além dos conteúdos e aprendizagens permeados no projeto.

### **Etapa 3: Construção de grupos de trabalho (docentes e discentes)**

#### **1 - Formação de grupos de trabalho**

Após a apresentação, tanto para os docentes quanto para os discentes da instituição onde se realizará a proposta de produto educacional, será feita a formação de pequenos grupos de trabalhos (sugerem-se pelo menos quatro por turma), a fim de otimizar as atividades a serem realizadas e um maior envolvimento e participação dos estudantes e de todos os envolvidos durante a execução dos trabalhos.

#### **2 - Estabelecimento de grupo de professores/áreas a contribuir teoricamente com cada tema e revisar textos**

Ficará estabelecido quais professores irão contribuir teoricamente com cada tema, conduzindo a discussão e revisão dos conteúdos disciplinares, como também a revisão preliminar dos textos escritos pelos alunos durante a elaboração do Projeto de Pesquisa e Texto de Divulgação Científica.

### **3 - Estabelecimento de temas de ordem interdisciplinar e transversais**

A título de ilustração da aplicabilidade da proposta, neste projeto, será contemplado conteúdo interdisciplinar referente às áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, pertinentes aos componentes curriculares Geografia e Biologia, associando-se ao componente da área de Linguagens – Língua Portuguesa e componente do Itinerário Formativo – Pesquisa e Intervenção. O conteúdo foi pensado com base nas orientações da BNCC e contempla as habilidades presentes no Currículo Referência de Minas (CRMG), documento orientador do currículo mineiro. Foi escolhida uma temática interdisciplinar relacionada aos componentes citados, trabalhados no primeiro ano do Ensino Médio. A temática escolhida para ser abordada foi “Resíduos Sólidos e Sustentabilidade Ambiental”.

#### **Etapa 4: Trabalho em sala de aula**

##### **✓ Professor de Língua Portuguesa**

Caberá ao professor de Língua Portuguesa o ensino das características próprias dos gêneros abarcados no projeto (Quadros 7 e 8) desta dissertação, além da aplicação de outras atividades – como exemplificado nas Figuras 4, 5, 6, 7, 8 e 9 – que permitam aos alunos o conhecimento dos gêneros científicos aqui discutidos, possibilitando sua apreensão. Também é incumbido ao professor desse conteúdo promover a prática da leitura e escrita dos gêneros mencionados, compreendendo-os e subsidiando sua produção. Desse modo, é necessário que o professor de Língua Portuguesa trabalhe com os alunos os conteúdos conforme disposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa para a execução do projeto

- |   |
|---|
| 1- Apresentação conceitual geral dos gêneros textuais escolares científicos e especificamente dos gêneros a serem trabalhados e os tipos textuais utilizados. (Previsão 2h/a) |
| 2- Caracterização dos gêneros objetos de ensino: Projeto de pesquisa e Texto de Divulgação Científica. (Previsão 4 h/a)   |

3- Aplicação de atividades de fixação para diagnosticar a compreensão do conteúdo ensinado e, se houver a necessidade, a elaboração de outras atividades que abarquem os gêneros contemplados no projeto. (Previsão 4 h/a)
4- Atividades de leitura e exploração de textos que tratem sobre a temática “Resíduos Sólidos e Sustentabilidade Ambiental”. (Previsão 2h/a)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em relação aos conteúdos/tópicos trabalhados no componente Língua Portuguesa, estes serão abordados: “Gêneros e tipos textuais e Compreensão dos processos de produção do conhecimento científico”, correspondentes à Unidade Temática/Tópico: **Competência Específica 1**; Elementos das linguagens; Todos os campos de atuação social e **Competência Específica 7**; Produção, Circulação e Recepção de Textos em Ambientes Digitais Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.

Quadro 10 - Especificação das habilidades a serem trabalhadas

Habilidade de Linguagens	Habilidade de Língua Portuguesa
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).	(EM13LP18B) Explorar os recursos e efeitos multissemióticos disponíveis, apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento por meio de projetos.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

Fonte: Minas Gerais (2018)

### ✓ Professores das demais áreas

#### Geografia

Caberá ao professor de Geografia abordar a temática a partir da perspectiva espacial, relacionando-a ao campo do conhecimento geográfico. Deverá associá-la às intervenções humanas no espaço e seu impacto no meio ambiente e na sociedade, ao se trabalhar o objeto do conhecimento/conteúdo “Produção, consumo e gestão de resíduos sólidos e a necessidade de sustentabilidade socioambiental.” Esse conteúdo corresponde à Unidade Temática/Tópico: **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética**. No Quadro 11, é possível identificar a habilidade contemplada no Plano de Curso Anual do Currículo Referência de Minas, a ser trabalhada a partir desse conteúdo no 1º ano do Ensino Médio.

Quadro 11 - Especificação da habilidade a ser trabalhada - Geografia

(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

Fonte: Minas Gerais (2018)

Associando à habilidade mencionada anteriormente, sugere-se que o professor de Geografia aborde com os alunos os conteúdos descritos no Quadro 12.

Quadro 12: Conteúdos/atividades a serem trabalhados nas aulas de Geografia para a execução do projeto

- |   |
|---|
| 1- Impactos socioambientais relacionados aos diferentes padrões de consumo e a necessidade de adoção de hábitos sustentáveis. (Previsão 2h/a)                                     |
| 2- Impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com o desenvolvimento econômico. (Previsão 2h/a)   |
| 3- Atividade de campo (poderá ser realizada atividade de campo ao lixão, aterro sanitário (Ver exemplo de roteiro no Anexo A) e oficinas de reciclagem da cidade. (Previsão 4h/a) |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## Biologia

O professor de Biologia será responsável por utilizar a temática proposta para abordar o objeto do conhecimento/conteúdo “Método Científico”. Também por provocar discussões atinentes ao olhar da disciplina para a temática dos “Resíduos Sólidos e Sustentabilidade Ambiental”, ao abordar o objeto do conhecimento/conteúdo “Fluxo de Matéria no

ecossistema”. Para isso, serão abarcadas as **Unidades Temáticas/Tópicos:** Tecnologias e suas Linguagens e Matéria e Energia.

Quadro 13 - Especificação das habilidades a serem trabalhadas - Biologia

<b>Habilidades relacionadas ao conteúdo “Método Científico”</b>	<b>Habilidades relacionadas ao conteúdo “Fluxo de Matéria no Ecossistema”</b>
(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.	(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.
(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.	
(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.	

Fonte: Minas Gerais (2018)

Com o objetivo de desenvolver as habilidades mencionadas anteriormente, sugere-se que o professor de Biologia trabalhe em suas aulas os conteúdos listados nos Quadro 14.

Quadro 14 - Conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Biologia para a execução do projeto

1- Impactos socioambientais e as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global. (Previsão 2h/a)

2- Saúde e meio ambiente, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade ambiental. (Previsão 2h/a)
3- Trabalhar textos de divulgação científica a respeito da temática do projeto. (Previsão 2h/a)
4- Revisar as questões-problemas formuladas pelos alunos. (Previsão 1h/a)
5- Realizar experimento científico (Sugestão: Construção de Mini Composteira – Ver anexo B). (Previsão 1h/a)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## Itinerário Formativo

### Pesquisa e Intervenção

As aulas das disciplinas do Itinerário de Investigação Científica deverão ser reservadas para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa pelos alunos, durante as quais serão aprofundados os conhecimentos sobre a escrita científica. Esses textos devem ser, posteriormente, revisados pelo professor de Língua Portuguesa. O professor de Pesquisa e Intervenção abordará as noções de Pesquisa Científica, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 - Conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Pesquisa e Intervenção para a execução do projeto

1- Conceitos sobre Pesquisa científica (2h/a)
2- Normas técnicas (ABNT) (4 h/a)
3-Elaboração da escrita científica com temas de interesse dos alunos relacionados aos “Resíduos Sólidos e Sustentabilidade Ambiental” – Momento prático para a escrita e digitação do Projeto de Pesquisa (10 h/a)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No Quadro 16, é apresentada a especificação da habilidade a ser trabalhada no componente do Itinerário Formativo – Pesquisa e Intervenção:

Quadro 16 - Especificação da habilidade a ser trabalhada – Pesquisa e Intervenção

Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, como bem dimensionado pelo Currículo Referência de Minas, dentro das habilidades específicas dos Itinerários Formativos. O levantamento de hipóteses pode ser no âmbito local, regional, nacional e/ou global, almejando contextualizar os conhecimentos em sua realidade e fazendo o uso de procedimentos e linguagens de acordo com investigações científicas.
--

Fonte: Minas Gerais (2024)

## **Etapa 5: Realização da pesquisa**

Após as atividades realizadas em sala sobre as características e estrutura dos gêneros escolares científicos, bem como discussões e atividades das disciplinas relacionadas à BNCC, os alunos deverão desenvolver seus projetos de pesquisa. Em seguida, iniciarão os estudos conforme os temas estabelecidos e os procedimentos investigativos escolhidos (metodologia). Após a conclusão das pesquisas, os alunos passarão para a fase de digitação dos textos e produção de gêneros digitais, como gráficos, tabelas, charges, infográficos, mapas mentais e conceituais, adequados aos seus trabalhos, visando contribuir de forma colaborativa para os projetos. Esta etapa será supervisionada e orientada pelo professor de Pesquisa e Intervenção.

### **Intervenção**

Paralelamente à realização das etapas, os professores das áreas envolvidas – Geografia e Biologia – no projeto deverão revisar os textos, contribuindo para os discursos dos alunos, fazendo correções e apontando sugestões para a melhoria da escrita, da argumentação e das linguagens específicas da área. Cabe ao professor de Língua Portuguesa a revisão geral dos textos a cada etapa concluída, abordando os aspectos linguísticos – coerência, ortografia, gramática – e textuais referentes à escrita dissertativo-argumentativa – coesão argumentativa, organização textual. Ao final da realização do projeto, a redação final da escrita será divulgada para a escola por meio do Fôlder de Divulgação Científica, elaborado pelos estudantes.

## **Etapa 6: Culminância do trabalho**

Para a culminância do trabalho e etapa de divulgação científica das pesquisas pela comunidade escolar, os alunos deverão produzir *slides*, permitindo a eles o manuseio e prática com as tecnologias digitais – sugere-se o *Power Point* ou *LibreOffice Impress*. A elaboração dos *slides* terá a finalidade de apresentar de forma sucinta as etapas de realização do trabalho científico, assim como os resultados encontrados. Além disso, para que ocorra a socialização das pesquisas, os professores envolvidos deverão organizar um seminário, para o qual os estudantes deverão ser preparados. Esse seminário terá como objetivos a culminância e a divulgação da pesquisa científico-escolar realizada pelos alunos, que deverá seguir a organização listada no Quadro 17.

Quadro 17 - Conteúdos/atividades a serem trabalhados para a culminância do projeto e divulgação da pesquisa científico-escolar

1-Aula expositiva dialogada para explicação e estruturação do Fôlder de Divulgação Científica (2h/a) – Língua Portuguesa.
2-Elaboração dos slides e Fôlderes de Divulgação Científica (8h/a) – Pesquisa e Intervenção.
3-Revisão do texto de acordo com a temática e trabalho com os dados gerados pela pesquisa – Geografia (2h/a).
4-Revisão do texto de acordo com a temática e trabalho com os dados gerados pela pesquisa – Biologia (4h/a).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### **Etapa 7: Produções escritas e divulgação da pesquisa**

A circulação e ampla divulgação da pesquisa pelo espaço escolar deverão ocorrer por meio dos Fôlderes de Divulgação Científica. Após a estruturação realizada nas aulas de Língua Portuguesa, conforme Figuras 8 e 9, os Fôlderes deverão ser confeccionados por meio das mídias digitais, sugerindo-se o uso do *Canva*. Posteriormente, serão impressos e distribuídos em pontos estratégicos da escola, para que possam ser levados ao conhecimento de todos. Além disso, os alunos poderão praticar o protagonismo juvenil ao realizar a divulgação dos trabalhos pelas turmas da escola.

### **Avaliação**

A avaliação deverá ocorrer após cada etapa do projeto, realizada por todos os professores envolvidos. Serão mensurados tanto o desenvolvimento escrito dos alunos quanto sua postura frente às atividades, incluindo comprometimento, interesse, participação. Sugere-se, ao fim de cada etapa do projeto, um momento de autoavaliação para que os alunos percebam sua importância em todas as fases de realização da proposta e fortaleçam seu senso de responsabilidade com a própria aprendizagem.

### **Cronograma de trabalho para a execução do projeto**

<b>Descrição da etapa</b>	<b>Mês 1</b>	<b>Mês 2</b>	<b>Mês 3</b>
Etapa 1: Apresentação da	<b>X</b>		

proposta ao corpo docente			
Etapa 2: Apresentação da proposta aos discentes	<b>X</b>		
Etapa 3: Construção de grupos de trabalho (docentes e discentes)	<b>X</b>		
Etapa 4: Trabalho em sala de aula	<b>X</b>	<b>X</b>	
Etapa 5: Realização da pesquisa		<b>X</b>	
Etapa 6: Culminância do trabalho			<b>X</b>
Etapa 7: Produções escritas e divulgação da pesquisa			<b>X</b>

### **Reflexão e análise das aprendizagens**

Com base no exposto acima, percebe-se o entrelaçamento das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Biologia e Pesquisa e Intervenção ao trabalhar a escrita de forma interdisciplinar, abordando temas relacionados aos “Resíduos Sólidos e Sustentabilidade Ambiental”. Essa temática ilustra a viabilidade do trabalho articulado entre os professores e

mostra como uma proposta dessa natureza pode ser eficaz para se trabalhar de forma mais profunda e contextualizada assuntos do cotidiano pensados pelos estudantes, por meio da produção escrita de gêneros escolares científicos.

Evidenciou-se no projeto que a prática da escrita pode e deve ser originada em situações conhecidas, observadas e vividas pelos alunos. A partir de suas práticas sociais, os educandos podem experimentar novas formas de comunicação, conhecer outros textos e seus múltiplos sentidos, além das linguagens trazidas por cada disciplina curricular. Cabe ao professor trabalhar essas linguagens em suas respectivas disciplinas, com vistas a contribuir para o letramento dos alunos.

Na proposta apresentada, o componente Língua Portuguesa desempenha o papel principal de ensinar as características e estruturação dos gêneros escolares científicos – Projeto de Pesquisa e Fôlder de Divulgação Científica. Isso permite que os estudantes compreendam esses gêneros e sejam capazes de o produzir de acordo com a situação comunicativa experienciada. Além disso, são realizadas atividades de leitura e compreensão com outros textos pertinentes à temática abordada, permitindo aos alunos uma imersão mais completa no assunto.

O ler e escrever, foco deste projeto, é destacado desde a concepção dos temas pensados pelos alunos, alusivos à problemática ambiental. Isso possibilita a leitura e escrita de textos com objetivos estabelecidos a partir das questões e situações visualizadas pelos estudantes. Ao fim do projeto, espera-se que os alunos sejam capazes de alcançar objetivos diversos, como informar e divulgar informações por meio de suas pesquisas e o aprofundamento acerca do conhecimento sobre gêneros novos e tipos textuais. O professor de Língua Portuguesa, especificamente, pode aproveitar essa oportunidade para trabalhar questões mais específicas relacionadas à língua, como gramática, ortografia, léxico.

O conteúdo de Geografia apresenta igual relevância, uma vez que a leitura espacial e as reflexões pertinentes a essa ciência impactarão na capacidade discursiva dos alunos. Ao trabalhar com questões da vida cotidiana, a escrita científica permite que expressem o que pensam, percebem e, com os debates e discussões das aulas de Geografia, construam argumentos com base em informações e dados reais que enriqueçam seus discursos. A aula de campo surge como sugestão para que, a partir da observação da realidade, os alunos produzam textos baseados em suas experiências e estabeleçam o liame do conhecimento científico com a realidade.

O conteúdo de Biologia desempenha um papel fundamental ao aprofundar o entendimento sobre o “Método Científico” referente às Ciências da Natureza. Isso possibilita ao aluno o olhar científico próprio da área, observando nuances entre as áreas do conhecimento, além de ratificar os aprendizados conferidos por outras disciplinas. Além disso, o professor da disciplina promoverá a interdisciplinaridade por meio do aprofundamento de conteúdos como Saúde e Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, estabelecendo conexões com as disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e Pesquisa e Intervenção.

Por fim, neste projeto, a Pesquisa e Intervenção fica incumbida de contextualizar os conhecimentos adquiridos na realidade e ratificar todos os outros conhecimentos nas outras disciplinas. Por meio do uso de termos e noções próprios da linguagem científica, os alunos serão assessorados na prática da escrita científica, em colaboração e alinhamento com as demais disciplinas, de acordo com investigações científicas.

Os gêneros escolares científicos, vistos como elos interdisciplinares, potencializam o trabalho interdisciplinar ao possibilitar que os educadores de diversas áreas contribuam com os textos dos alunos. Dessa forma, esses textos serão analisados e construídos em um fazer conjunto, considerando tanto os aspectos referentes às práticas escritas – enfatizadas neste estudo – quanto os aspectos específicos das disciplinas. Por exemplo, a análise de gêneros construídos pelos estudantes, como gráficos e tabelas, amplamente utilizados na linguagem geográfica.

Em relação ao letramento científico, esse se faz presente desde o estabelecimento dos temas direcionados aos interesses específicos dos estudantes, neste caso sobre as questões ambientais, levando os alunos a levantar questões-problemas e buscar soluções para os questionamentos apresentados, pensando-os a partir das contribuições das disciplinas envolvidas, inteirando-se das práticas ligadas à investigação científica e as executando. Ao fim, há ainda a reformulação desses textos para outras práticas científico-escolares, como a realização do seminário, o qual possibilitará a exposição oral do conhecimento e novas habilidades adquiridas, como a potencialização da capacidade oral dos alunos. E, por fim, a etapa de divulgação científica, constituindo-se em mais uma ação do fazer científico apresentada aos alunos, em que, em mais uma prática de letramento científico, farão circular pela comunidade escolar os textos científicos-escolares escritos.

O letramento digital, aspecto importante da proposta apresentada, faz-se presente em várias etapas da realização do projeto. Ao terem que manusear as ferramentas digitais para fins

de estudo, os alunos terão que lidar com recursos e situações de aprendizagem até então desconhecidos, e com as multimodalidades e multissemioses veiculadas por meio das mídias digitais. Dessa forma, ao fim, somam-se as aprendizagens, tanto relacionadas à escrita em suporte digital, por meio da produção de gêneros digitais, quanto a efetivação da utilização dessas ferramentas para fins educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita passou por diferentes estágios e surgiu a partir de uma demanda social, representando para a sociedade o progresso humano e sua evolução. É associada a um maior conhecimento daqueles que a exercem com domínio. O processo de escrita se configura como uma competência necessária para o desenvolvimento do estudante como cidadão, e diversos são os aspectos que influenciam as práticas de leitura e escrita contemporâneas, entre as quais a escrita virtual, que tem permeado inclusive o espaço escolar.

As habilidades e competências linguístico-discursivas, quando bem consolidadas, conferem aos alunos o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e participação nos diferentes contextos em que precisam se expressar, formar opinião e se posicionar criticamente como seres pensantes frente às demandas sociais. Também estimulam a autonomia dos estudantes nas diferentes práticas letradas valorizadas, tornando-os capazes de compreender, refletir sobre a função e produzir textos em cada uma das esferas em que atuam. Ademais, capacita-os para serem produtores e receptores críticos do que leem, escrevem e do que circula nos contextos de suas práticas sociais, contribuindo para que sejam efetivamente letrados e preparados para os diversos espaços pós-Ensino Básico, inclusive a universidade.

O espaço escolar é o ambiente em que devem ser criadas as condições didáticas para a produção escrita, possibilitando que o aluno tenha contato com a diversidade textual presente na sociedade, simulando as situações de comunicação reais em que a prática social da escrita se concretiza e, principalmente, combatendo as dificuldades em relação às competências e habilidades escritas dos alunos. Por conseguinte, a escola deve reinventar-se constantemente, com vistas a cumprir seu papel e preparar cidadãos críticos e letrados, superando as disparidades do ensino escolar. Para executar essa tarefa, é necessário que todos os professores do currículo tenham real comprometimento com a escrita e que esse trabalho seja feito de forma conjunta, na tentativa de alcançar melhores resultados, especialmente no Ensino Médio, etapa em que há um aprofundamento dos conteúdos aprendidos no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, os gêneros textuais, entendidos como formas de texto que circulam socialmente, podem contribuir para um efetivo trabalho de produção escrita, sendo explorados para mitigar as dificuldades dos alunos, desenvolver sua capacidade discursiva, familiarizar os estudantes com novos textos e conduzi-los à sua compreensão e capacidade de produção. No condizente ao trabalho docente conjunto, os gêneros são, ao mesmo tempo, objeto e ferramenta de ensino, permitindo que a escrita possa ser trabalhada também em uma perspectiva interdisciplinar.

Diante do exposto, este estudo buscou compreender como os gêneros textuais podem contribuir para o aprimoramento do processo de escrita no Ensino Médio. Também elaborar um produto didático-pedagógico a partir da base conceitual do ensino e utilização de gêneros textuais, a fim de colaborar para a promoção do trabalho interdisciplinar envolvendo a produção escrita nessa etapa de ensino.

Em resposta às questões basilares, ficou constatado que **os gêneros textuais atuam no desenvolvimento de capacidades cognitivas relativas à linguagem, relacionadas a sua compreensão e produção**. Para isso, é necessário conhecer as características e estruturação do gênero estudado. Ainda em resposta a esses questionamentos, evidenciou-se que **a BNCC, como documento normativo, contempla o processo de escrita, enfatizando aspectos como a argumentação em todas as áreas, o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação, possibilitado por meio dos gêneros digitais e a valorização da interdisciplinaridade**. Essa poderá ser trabalhada do ponto de vista dos gêneros considerados elos interdisciplinares. **A BNCC também contempla o letramento científico, ao enfatizar habilidades e competências relativas à pesquisa e fazer científico no Ensino Médio**.

Com base nessas constatações, foi elaborado o produto proposto nesta dissertação: **uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar para o trabalho docente com a produção escrita de gêneros textuais escolares científicos no Ensino Médio**. Esse produto constitui um guia didático para que os docentes trabalhem interdisciplinarmente, com vistas ao aperfeiçoamento da escrita de alunos do Ensino Médio e a prática dos letramentos científico e digital. A proposta foca em dois gêneros científicos específicos: o Projeto de Pesquisa e o Texto de Divulgação Científica, veiculado pelo Fôlder de Divulgação Científica.

É importante salientar a importância do comprometimento de todos os professores com o avanço da proficiência escrita dos educandos. O projeto exemplificou que os gêneros textuais científicos, como objeto e ferramenta de ensino, podem ser eficazes para trabalhar a escrita de forma contextualizada. Partindo do conhecimento da realidade e dos saberes que o aluno já possui, poderão ser abordados temas pensados por eles, como a título ilustrativo sobre a temática: “Resíduos Sólidos e Sustentabilidade Ambiental”. Isso possibilita a leitura e escrita de textos com objetivos estabelecidos a partir de questões e situações visualizadas pelos estudantes, até a capacidade ao final da realização da proposta de alcançar objetivos diversos como praticar a argumentação com base nos conhecimentos disciplinares curriculares e divulgar os resultados de pesquisas científico-escolares por meio de suas produções, com base

no estudo de gêneros e tipos textuais até então pouco explorados no universo escolar e atividades de letramento digital e científico.

Assim, aponta-se como contribuição desta pesquisa para a Educação Básica um projeto de intervenção que buscou, ao mesmo tempo, atenuar a dificuldade em escrita e desenvolver as capacidades e competências linguístico-discursivas dos estudantes. Esse projeto também visou exercitar a criticidade dos estudantes e aprofundar o conhecimento pertinente às disciplinas diversas e letramentos. Outra importante contribuição diz respeito ao exercício da interdisciplinaridade, pois o trabalho exemplificou como tornar o esforço coletivo articulado e possível, em prol de uma demanda tão urgente e necessária como a proficiência escrita.

Nesse sentido, espera-se que a pesquisa contribua para análises mais profícuas sobre as relações entre escrita e leitura, práticas educativas e educação em um contexto geral, a partir da utilização dos gêneros textuais, sendo capaz de proporcionar reflexões, orientar e subsidiar ações futuras de educadores que se preocupam com o assunto em questão e a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Roberto Oliveira de. **A produção do texto escrito: uma análise textual de redações escolares de uma turma de concluintes do ensino médio.** 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2021.
- AMARAL, Edson Toledo do. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2010.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.
- ANDRADE, Carolina Santos Melo de *et al.* **Letramento digital: estratégias para o desenvolvimento da escrita.** Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, 2021.
- ANDRADE, Danielly Felix de. **A Importância do Trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/508/3c3/5885083c30725696469734.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.
- ANDRADE, Leila Minatti. A escrita, uma evolução para a humanidade. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2001.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: a cognitive view.** New York: Holt, Rinehart and Winston, INC., 1978, p. vi.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Ática, 2003.
- BAREL, Viviane Marques; BEVILACQUA, Cleci Regina; BOCORNY, Ana Eliza Pereira. A escola, o conhecimento especializado e a Terminologia: relato de experiências. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 59, p. 30-51, out., 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** O papel da educação na sociedade tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CARDOSO, Eduardo Schiavone. **Geografia e Pesca**: Aportes para um modelo de gestão. Revista do departamento de Geografia, 2001. P. 79-88.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil**: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COSTA, G. S. **A formação cidadã em tempos pós-modernos**: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi) letramentos. 2018. 148 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl.; 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DUMONT, Sandra Regina Tôres. **São Francisco - Caminho Geral Do Sertão**: Cenários de vida e trabalho de pescadores Tradicionais em Pirapora e Buritizeiro-norte de Minas Gerais. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. Edições Loyola, 2011.

FREITAS, Henrique Campos. **Base nacional comum curricular e (novos) currículos**: análise discursivo-crítica acerca dos discursos instaurados sobre e na BNCC. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - da Faculdade de Letras (FALE), Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 14-32.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, p. 323-327, 2006.

GERALDO, Marli de Oliveira. **A produção textual no ensino médio**: como ensinar, por que corrigir - pelas veredas da aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – FCT, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 05/05/2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasil: Cefiel/Unicamp, 2005. 65 p.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev.Mar./Abr. 2002. n. 19. p. 20-28.

LIMA, Francisco Renato; DANTAS, Francisca Marciely Alves. O gênero textual projeto de pesquisa em um livro didático de língua portuguesa da 3ª série do ensino médio: Terminologia e ensino. **Cadernos Cajuína**, v. 8, n. 1, p. e238114-e238114, 2023.

LIMA, Sirleide de Almeida et al. **Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre o acompanhamento escolar (Dissertação de Mestrado)**, 2013.

MACIEL, Francisco de Assis. **O uso de gêneros textuais no ensino de geografia**. (Dissertação de Mestrado), 2015.

MADEIRA, T.F.L. **A CAMINHO DO RIO: Um estudo sobre as relações de gênero e meio ambiente entre os(as) pescadores(ras) do Alto-médio Rio São Francisco**. Dissertação de Mestrado, PPCS/UFSCar, SP, 2006.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

MARTINS, W. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Grupo Almedina, 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>  
Acesso em: 20 fev. 2024.

» <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico Itinerário Formativo**: Orientações para o 1º ano Novo Ensino Médio 2022. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Educação Integral**. Minas Gerais, 2024.

MORAES, Alessandra do Nascimento Santos. **Marcas da trajetória do ensino da escrita**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de reflexão. 2016. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NASCIMENTO, Danniele Silva do; DA SILVA, Antônio de Pádua Dias. **A escrita argumentativa no ensino médio**: um estudo de caso. Congresso Brasileiro sobre letramento e dificuldades de aprendizagem (CONBRALE), p. 1-10, 2017.

NUNES, Pedro. Processos de significação: hipermídia, ciberespaço e publicações digitais. In: **Forum Media - Revista do curso de comunicação social ISPV**, Lisboa, Portugal, v. 6, p. 57-65, 2005.

OLIVEIRA, Daniela Gomes de. **A importância sociocultural da pesca no alto – médio São Francisco**: perfil e expressões culturais dos pescadores de Buritizeiro e Pirapora – MG. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Unimontes/ Montes Claros – MG, 2011.

OLIVEIRA, Thaysi Silva de; NASCIMENTO, Rodrigo Vieira. Letramento: uma proposta de um projeto didático-pedagógico interdisciplinar para o ensino médio. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 224-236, 2020.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro. **A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual**, 2005.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro. **A Crítica textual e a recuperação da história**. 2015.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. **Escribas do Egito Antigo**, 2023. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/pesquisa/escribas.htm>. Acesso em: 23/09/2023.

ROSA, João Guimarães. Ficção completa: **Grande sertão: Veredas**. Primeiras estórias. Tutaméia. Estas estórias. Ave, palavra. Editora Nova Aguilar, 1994.

ROJO, Roxane; BARBOSA; Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Givan José Ferreira. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no ensino Médio**. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2013.

SANTOS, Givan José Ferreira. O gênero textual acadêmico unidade didática. In: ANDRADE, Mariana A. Bologna Soares de; ROCHA, Zenaide de Fátima D. Correia (Orgs.). **Propostas didáticas inovadoras: as TIC no ensino de ciências**. Maringá, PR: Massoni, 2014. p. 11-20.

SANTOS, Norma Cristina Ribeiro. **Produções textuais dissertativa- argumentativas no ensino médio: um estudo de caso**. (Dissertação). Programa de Pós Graduação em Estudo de Linguagens, 2020.

SANTOS, Renata Bigueti de Sousa. **Ensino de gêneros textuais escolares interdisciplinares: disciplinas que se entrelaçam**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**, v. 4, n. 11, 1999.

SILVA, Carlos Alberto F. da.; TANCAMAN, Michéle. A dimensão Sociespacial do Ciberespaço: uma nota. **GEOgraphia**, v. 1, n. 2, p. 55-66, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13351/8551>. Acesso em 24/ 09/ 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Pré - História**. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/historia/pre-historia.htm>. Acesso em: 23/09/2023.

SILVA, Diana Lopes Bezerra. **Gêneros textuais e oficinas de letramento: (re) significando o ensino -aprendizagem da leitura e da escrita.** (Dissertação). Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade do estado da Bahia, 2020.

SILVA, Geraldine Thomas da. **Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do ensino médio**, 2015.

SILVA, Miriam Gomes Caetano Cândido da. **Escape room como possibilidade para ensinar e aprender gêneros textuais/discursivos no 8º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em educação), 2022.

SMITH, F. **Leitura significativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO. Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** – 2º ed. - São Paulo: Global, 2004.

SOUSA, Eliene Ferreira de Oliveira. **Gêneros textuais: breve análise do processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores do sexto ano do ensino fundamental de escola periférica, da cidade de São Paulo.** 2019.

SOUSA, Rainer. **Revolução Neolítica.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/revolucao-neolitica.htm>. Acesso em: 23/09/2023.

UCHÔA, José Mauro Souza; SANTOS, Aline Kieling Juliano Honorato. O SCRATCH e suas possibilidades pedagógicas no ensino de Língua inglesa pela abordagem dos gêneros do discurso. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 4, p. 554-563, 2018.

UNIMONTES. **Formas de ingresso na Unimontes**, 2023. Disponível em: <https://unimontes.br/formas-de-ingresso-na-unimontes/#:~:text=PAES%20E2%80%93%20Programa%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Seriada,est%C3%A3o%20cursando%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 17/05/2023.

UNIMONTES. **Manual do(a) Candidato(a) PAES**, 2022. Disponível em: [https://www.paes.unimontes.br/images/Manual\\_Paes\\_2022\\_-\\_PDF\\_para\\_site\\_.pdf](https://www.paes.unimontes.br/images/Manual_Paes_2022_-_PDF_para_site_.pdf). Acesso em: 17/05/2023.

UMA BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA, 2020. Disponível em: [www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/](http://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/). Acesso em: 23/09/2023.

VIANA, Alexandre, B. **O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro.** 2009. 115f. Mestrado (Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

VIEIRA, M. S. P. **A leitura de textos multissemióticos: Novos desafios para velhos problemas.** 2012.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### EXEMPLO DE ROTEIRO DE VISITA – Trabalho de campo (Geografia) - ATERRO SANITÁRIO

1 – Observe o processo inicial de disposição do lixo.

- Em quais locais do aterro os caminhões depositam o lixo coletado?
- Descreva como é depositado o lixo, tendo em vista as máquinas e equipamentos utilizados nesse processo (no verso da folha, desenhe e/ou elabore esquemas, caso considere necessário).

2 - Além do lixo, vocês devem ter visualizado uma manta preta na base do aterro. Avalie: qual seria a importância dessa manta no processo de disposição do lixo?

3 – Quanto às canaletas de águas pluviais, verifique os seguintes itens:

- Localização na área do Aterro
- Há obstrução da passagem da água? Quais materiais estão dificultando a circulação de água na canaleta?
- As canaletas estão danificadas? (rachadas, quebradas etc.).
- Reflita com o grupo em campo: Qual a utilidade dessas canaletas para o Aterro?

4 – Quanto aos reservatórios de chorume, responda:

- Localização na área do Aterro
- Aspectos gerais deste material (odor, cor, entre outros).
- Reflita com o grupo em campo: Qual a utilidade desse reservatório para o Aterro?

5 – Em relação às chaminés de queima de gás metano, verifique:

- Localização na área do Aterro
- Material utilizado para a construção das chaminés

6 – Descreva a ocupação das terras existente no entorno do Aterro.

7 – Posicionando-se em ponto privilegiado do aterro, em que essa área possa ser bem visualizada, desenhe o que está sendo verificado na paisagem na visão horizontal ou oblíqua.

8 - Elabore um croqui cartográfico da área do aterro, necessariamente na visão vertical.

Referência: VANZELLA, Sonia Maria; EPIFÂNIO, Julio César; ARANTES, Fábio. Exemplo de roteiro de pesquisa de campo para aterro sanitário. Revista Homem, Espaço e Tempo, v. 6, n. 2, 2012.

## ANEXO B

### Experimento: *Mini Composteira*

#### I. Objetivo

Demonstrar como a decomposição de matéria orgânica no solo através do processo de compostagem seca.

#### II. Materiais

• Garrafa PET; • Pedrisco; • Areia fina; • Terra, húmus ou substrato semelhante; • Pregos (para aquecer); • Meia calça ou tecido bem arejado; • Tesoura.

#### III. Procedimento

1. Primeiro corte a garrafa, separando uma parte (com gargalo) para ser preenchida com os resíduos e a outra (o fundo) para ser a base que armazenará o chorume.
2. Depois de fazer o corte, o próximo passo é furar a tampa da garrafa. Para fazer os furos, você pode usar um prego aquecido ou um ferro de solda. O ideal é fazer uma boa quantidade de furos, mas sem que fiquem largos demais para que as camadas da montagem não saiam por eles.
3. Com a garrafa pronta, basta fazer as camadas. A primeira camada é de pedriscos e é suficiente cobrir todo o gargalo só até chegar à parte mais larga da garrafa. Eles vão evitar que a próxima camada saia pelos furos feitos na tampa da garrafa.
4. A terceira camada é de substrato, que pode ser substituído por terra ou húmus. Uma camada de aproximadamente dois dedos é suficiente.
5. A quarta camada é de resíduos úmidos.
6. Essas duas últimas camadas, substrato e resíduos úmidos, vão se repetir até ocuparem toda a garrafa e a última camada deve ser necessariamente de substrato para evitar mau cheiro.
7. A composteira deve ficar sempre coberta por uma meia-calça fina cortada ou um pedaço de tecido bem arejado para evitar a entrada de insetos.
8. Com a montagem pronta, basta deixar a composteira em local protegido do sol e da chuva e manter os resíduos levemente úmidos, sem encharcar.
9. Se os resíduos estiverem secos coloque um pouco de água e se estiverem úmidos demais coloque mais substrato e evite acrescentar novos resíduos por alguns dias.
10. Depois de algum tempo, o chorume vai começar a se formar. Quando a mistura estiver completamente homogênea, com aspecto de húmus e sem cheiro, no máximo cheiro de terra molhada, a compostagem está completa.
11. Esse processo pode demorar bastante e varia de acordo com uma série de fatores. Amplie os conceitos de compostagem acrescentando minhocas à composteira.

Adaptado de: PEREIRA, S. G.; FONSECA, G. A. G.; FELIZ, G. P. *et. al.* Manual de aulas práticas de ciências e biologia - COMPÊNDIO - Alunos do 4º Período de Ciências Biológicas FCJP 2015. Orientador: Prof. Me Saulo Gonçalves Pereira. João Pinheiro: [s.n.], 2015