

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

LÍVIA CARVALHO

**O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR  
MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL “FAGUNDES VARELA” DA CIDADE  
DE BRAÚNAS, MINAS GERAIS**

UBERLÂNDIA, MG  
2024



LÍVIA CARVALHO

**O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR  
MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL “FAGUNDES VARELA” DA CIDADE  
DE BRAÚNAS, MINAS GERAIS**

Dissertação/produto apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

Linha de Pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

UBERLÂNDIA, MG  
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Carvalho, Livia.  
C253e O ensino do gênero textual nas aulas de língua portuguesa por meio da metodologia de projetos no 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual "Fagundes Varela" da cidade de Braúnas, Minas Gerais / Livia Carvalho. – Uberlândia (MG), 2024.  
174 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Ensino. 2. Práticas pedagógicas. 3. Metodologia – Projetos. 4. Textos. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.102



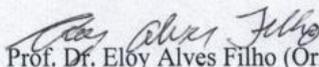
LÍVIA CARVALHO

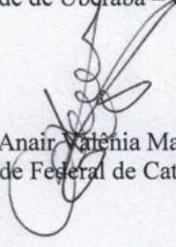
O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NA ESCOLA ESTADUAL  
“FAGUNDES VARELA”, BRAÚNAS, M.G.

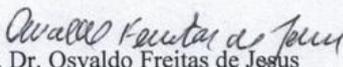
Dissertação/Produto apresentada ao  
Programa de Pós – Graduação  
Profissional em Educação – Mestrado e  
Doutorado da Universidade de Uberaba,  
como requisito final para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24/06/2024

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Elby Alves Filho (Orientador)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

  
Prof.ª Dr.ª Anair Valéria Martins Dias  
Universidade Federal de Catalão -  
UFCAT

  
Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



*Dedico esta dissertação à memória da minha querida mãe, Geralda Pereira Carvalho, cuja presença e ensinamentos moldaram profundamente quem sou hoje. Ela foi minha primeira professora, ensinando-me os valores da resiliência, do amor e da perseverança. Apesar de ter se casado aos 15 anos, ter criado 15 filhos e não ter tido a oportunidade de estudar, ela tinha convicção de que a educação era fundamental para o desenvolvimento de uma mulher, essa fortaleza sempre foi a minha certeza. Sua luz e suas palavras de incentivo continuam a guiá-me, mesmo após sua partida. Todas as minhas conquistas são dedicadas a ela, pois seu amor e exemplo foram e continuarão sendo minha maior inspiração. Mesmo que me esforce ao máximo, sei que nunca alcançarei sua grandeza. Mãe, este título é seu. Eu te amo para sempre!*



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus por me conceder força e sabedoria durante toda esta jornada de estudos.

Ao meu amado pai, Hélio (*in memoriam*), que sempre me ensinou a valorizar a simplicidade das coisas e aos ensinamentos preciosos que carrego comigo.

À minha querida mãe, Geralda (*in memoriam*), pelo amor incondicional, pela sua resiliência admirável e pelo orgulho genuíno que sempre demonstrou por minhas conquistas, eu tenho muito de você e sinto-me muito honrada e feliz por isso.

Ao meu esposo, Ernane, por ser meu companheiro ao longo dos 17 anos de casamento, sempre me incentivando a perseguir meus sonhos e apoiando-me em cada passo dessa jornada.

Aos meus amados filhos, Beatriz, minha boneca linda, e Lucas, meu atleta favorito, por compreenderem minhas ausências frequentes em função dos estudos e por serem fontes inesgotáveis de amor e compreensão.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação da UNIUBE, pelo valioso conhecimento transmitido ao longo do curso e pelo apoio constante à minha formação acadêmica e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eloy Alves Filho, minha eterna gratidão por sua orientação exemplar, apoio incondicional e por ser um verdadeiro mentor ao longo desta jornada acadêmica. Suas orientações foram fundamentais para o sucesso desta dissertação, e sua dedicação e incentivo foram verdadeiramente inspiradores.

Agradeço profundamente a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa ou me apoiaram ao longo desta jornada. Sem o incentivo, o amor e o apoio de cada um de vocês, não teria sido possível concluir esta etapa da minha trajetória ou dar início a uma nova fase. Vocês foram gigantes nesse processo...



**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° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.**



## RESUMO

A presente pesquisa terá, como uma das motivações principais, a busca por meios eficazes para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Este trabalho foi desenvolvido no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, na Linha de Pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento. A presente dissertação, intitulada "O Ensino do Gênero Textual nas Aulas de Língua Portuguesa por Meio da Metodologia de Projetos no 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual 'Fagundes Varela' da Cidade de Braúnas, Minas Gerais" tem como objetivo geral analisar como se dão as práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Braúnas, Minas Gerais, com o intuito de verificar a prática pedagógica denominada metodologia de projetos como uma proposta de intervenção para o letramento dos sujeitos. Para alcançar o objetivo primordial deste trabalho, delimitou-se os seguintes objetivos específicos: descrever a convivência dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental com as práticas de leitura e a compreensão de gêneros textuais; mapear as práticas docentes voltadas para o ensino dos gêneros textuais; verificar a disposição de professores a utilizarem a metodologia de projetos para o ensino dos gêneros textuais e elaborar dialogicamente uma unidade didática sobre o gênero textual "artigo de opinião" para ser trabalhada no 9º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa descritiva e de natureza qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e coleta de dados empíricos. Foram utilizados questionários semiestruturados para obter informações detalhadas dos participantes, além de observações de oito aulas de Língua Portuguesa para analisar a aplicação prática das estratégias de ensino. Além disso, foram realizadas rodas de conversa, permitindo uma discussão aprofundada com os educadores sobre suas experiências e desafios. Tomaremos como apoio teórico os estudos de Kleiman (2004), Soares (2004), Marcuschi (2005), Bakhtin (2007), Sousa e Rutiquewiski (2020), dentre outros. O produto final desta pesquisa consiste em uma unidade didática centrada no gênero textual "artigo de opinião". A construção dessa unidade didática foi realizada de forma colaborativa, com a participação ativa de cinco professores que reconheceram a importância desse gênero para o ensino no nono ano. Adicionalmente, o estudo identificou a necessidade de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, visando aprimorar o ensino dos gêneros textuais de maneira dinâmica, eficaz e colaborativa.

**Palavras-chave:** ensino; gêneros textuais; práticas pedagógicas; metodologia de projetos.



## ABSTRACT

The present research has, as one of its main motivations, the search for effective ways to work with textual genres in the classroom. This work was developed in the context of the Professional Master's Program in Education at the University of Uberaba – UNIUBE, within the Research Line: Basic Education: Foundations and Planning. The present dissertation, entitled "The Teaching of Textual Genres in Portuguese Language Classes Through the Project Methodology in the 9th Grade of Elementary School at 'Fagundes Varela' State School in the City of Braúnas, Minas Gerais," has the general objective of analyzing the reading and comprehension practices of textual genres by 9th-grade students of a public state school in the municipality of Braúnas, Minas Gerais, in order to verify the pedagogical practice known as project methodology as a proposal for literacy intervention. To achieve the primary objective of this work, the following specific objectives were outlined: to describe the engagement of 9th-grade students with reading practices and the comprehension of textual genres; to map teaching practices aimed at the instruction of textual genres; to verify teachers' willingness to use the project methodology for teaching textual genres; and to collaboratively develop a didactic unit on the textual genre "opinion article" to be worked on in the 9th grade. This is a descriptive and qualitative research, combining bibliographic research and empirical data collection. Semistructured questionnaires were used to obtain detailed information from the participants, in addition to observations of eight Portuguese Language classes to analyze the practical application of teaching strategies. Furthermore, conversation circles were held, allowing for an in-depth discussion with educators about their experiences and challenges. The theoretical support will be based on the studies of Kleiman (2004), Soares (2004), Marcuschi (2005), Bakhtin (2007), Sousa and Rutiquewiski (2020), among others. The final product of this research consists of a didactic unit focused on the textual genre "opinion article." The construction of this didactic unit was carried out collaboratively, with the active participation of five teachers who recognized the importance of this genre for teaching in the ninth grade. Additionally, the study identified the need for continuous training for Portuguese Language teachers, aiming to improve the teaching of textual genres in a dynamic, effective, and collaborative manner.

**Keywords:** teaching; textual genres; pedagogical practices; project methodology.



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	11
<b>Minha trajetória de vida e profissão</b> .....	11
<b>Atuação profissional</b> .....	15
<b>Trajetoira de formação</b> .....	20
<b>Amor Pela Docência: o resgate da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem</b> .....	24
<b>Novo desafio acadêmico</b> .....	25
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	28
<b>CAPÍTULO 1 - MARCO METODOLÓGICO: UM PERCURSO DINÂMICO</b> .....	35
1.1 O TIPO DE PESQUISA.....	35
1.1.1 Trilhas da pesquisa.....	36
1.1.2 A pesquisa bibliográfica.....	39
1.2 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	40
1.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA .....	41
1.3.1 Os professores colaboradores da pesquisa.....	41
1.3.2 Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	43
1.4 AS ETAPAS DA PESQUISA .....	45
1.5 COLETA, FORMA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....	50
<b>CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS</b> .....	52
2.1 O GÊNERO TEXTUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	52
2.2 GÊNERO TEXTUAL E TIPOLOGIA TEXTUAL: UMA ABORDAGEM DE DIFERENCIAÇÃO.....	57
2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: TECENDO ALGUMAS DISCUSSÕES .....	61
2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UMA RELAÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO .....	66
<b>CAPÍTULO 3 - OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO</b> .....	70
3.1 AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL E ENSINO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	71



<b>3.1.1 Os gêneros textuais no Ensino Básico: as orientações dos PCNS para o ensino do português</b> .....	75
<b>3.1.2 A BNCC e as orientações para o ensino dos gêneros textuais</b> .....	78
<b>3.2 GÊNEROS TEXTUAIS: PONTOS DE PARTIDA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	82
<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE PROJETOS</b> .....	87
4.1 O PARADIGMA CONVENCIONAL DA EDUCAÇÃO .....	87
4.2 A URGÊNCIA DA TRANSFORMAÇÃO E AS VIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PROJETOS .....	89
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	95
5.1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS .....	96
5.2 O TRABALHO DAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA EVIDENCIADO ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS .....	129
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE UNIDADE DIDÁTICA E PROCESSO DE PLANEJAMENTO.....	142
<b>6.1.1 O plano de atividades</b> .....	145
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	153
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	158
<b>ANEXOS</b> .....	164
<b>APÊNDICE</b> .....	173

## MEMORIAL

### Minha trajetória de vida e profissão

O presente memorial tem como objetivo refletir, narrar e descrever um pouco da minha trajetória de vida, escolar e profissional em relação à educação. Dessa forma, através deste memorial reflito minha trajetória em plena maturidade, expondo no transcurso dessa produção, as situações mais significativas e relevantes do meu caminho. Assim, cito Magda Soares (2001, p. 37):

Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora.

Refletir sobre nossa trajetória, analisando e relembando as experiências vividas, é uma jornada instigante e recompensadora. Isso confere significado ao que experimentamos, à nossa identidade e às metas que almejamos. Essa experiência é intrigante, pois nos desafia a interpretar nossas escolhas, valores e desejos, que moldaram e influenciaram nossas decisões ao longo do caminho. Tornamo-nos, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de estudo, adotando uma perspectiva de pesquisador que busca, entre as entrelinhas, por oportunidades que poderiam ter sido diferentes, mas que os obstáculos do percurso não nos permitiriam.

A escrita de um memorial é de extrema importância em diferentes contextos, pois serve como uma forma de registrar e preservar informações, experiências, conquistas e legados relevantes.

Procurei, então, descrever como se deu a minha escolha pelo curso de Letras, minha inserção na carreira docente, minhas pós-graduações *lato sensu* e minha incessante busca por aperfeiçoamento profissional.

Assim, optei por descrever o Memorial seguindo uma ordem cronológica da minha vida e da minha carreira docente, pois isso facilita a compreensão dos fatos. Em seguida, destaco a articulação da minha formação acadêmica e trajetória profissional com o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo para a leitura e produção de texto.

Outrossim, começa nesse momento, o eu que narra sob um novo olhar mais maduro a trajetória acadêmica e profissional, como menciona Bakhtin (2003, p. 12) “momento em que eu me torno um outro da minha própria história”.

Nesse contexto, é relevante destacar que sou uma educadora natural de Minas Gerais, nascida em Braúnas no dia 12 de janeiro de 1983. Como a caçula de uma família numerosa composta por 12 filhos, cresci em um ambiente cujo sustento provinha do trabalho rural de meu pai, enquanto minha mãe desempenhava o papel de dona de casa. Minha introdução ao universo da escrita ocorreu de maneira espontânea, sendo influenciada principalmente por minha irmã mais velha, que, como professora, compartilhava seu conhecimento. A prática educativa se manifestava através das folhas excedentes das aulas, que ela gentilmente levava para casa, proporcionando-me valiosas lições e contribuindo para minha alfabetização precoce, antecedendo inclusive alguns dos meus irmãos mais velhos.

Minhas reminiscências de infância revelam a paixão precoce pelo papel do educador, uma característica comum entre as crianças, especialmente aquelas que crescem em áreas rurais. Durante minhas brincadeiras, transformava o carvão do fogão à lenha em ferramenta de escrita, deixando rastros educativos nas paredes do paiol (ou celeiro, como é conhecido por alguns). Assim, os dias transcorriam em uma fusão de brincadeira e aprendizado, semeando os primeiros indícios da minha vocação para a docência.

A entrada formal no ambiente escolar ocorreu aos cinco anos, uma época em que, geralmente, as crianças começavam os estudos aos sete anos. Contudo, a necessidade de oferecer suporte emocional à minha irmã, que enfrentava crises de pânico e medo, alterou essa norma. A diretora da Escola Estadual Ministro Lucas Lopes, sensível à situação, permitiu-me participar das aulas como ouvinte, oferecendo não apenas apoio à minha irmã, mas também inaugurando minha própria jornada educacional de maneira peculiar e precoce.

Ao ingressar na escola aos cinco anos, deparei-me com um universo inexplorado, repleto de desafios que, na minha percepção infantil, se manifestavam como fascínio puro. Ainda não compreendia plenamente esses sentimentos, mas a vontade inegável de frequentar a escola indicava uma afinidade especial com o ambiente educacional.

Minha participação diária na instituição, uma escola rural de pequeno porte e atmosfera acolhedora, inaugurou um capítulo crucial em minha trajetória. A qualidade da formação proporcionada pelos dedicados professores dessa escola deixou uma marca profunda em minha formação humana. Em particular, o domínio da arte da escrita, cultivado nesse ambiente, revelou-se uma base sólida e precursora de habilidades cruciais para minha futura jornada profissional. Essa experiência marcante, embora encarada na inocência da infância, moldou alicerces essenciais que viriam a desempenhar um papel fundamental em minha vida educacional e além.

Os concursos de redação desta fase remota evocam memórias vívidas de meu comprometimento com a escrita, destacando o papel essencial dos professores que, por sua vez, estimularam meu envolvimento ativo nessa prática. Esse período foi crucial para o desenvolvimento da minha familiaridade com produções discursivas, bem como para aprimorar minhas habilidades em leitura em público, solidificando meu amor pela leitura e escrita.

Contudo, vale salientar que a Escola Estadual Ministro Lucas Lopes não representou o único capítulo de minha jornada educacional. Minha trajetória como aluna na educação básica também incluiu a Escola Estadual Fagundes Varela, situada na pitoresca cidade de Braúnas, interior de Minas Gerais. Esta instituição desempenhou um papel significativo em minha formação, tornando-se, por coincidência do destino, uma das escolas em que atuo como professora nos dias atuais.

No ano de 2001, enfrentei o meu primeiro vestibular com o objetivo de conquistar uma vaga no curso de Educação Física oferecido pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Surpreendentemente, obtive êxito, conquistando a 19ª colocação dentre as 60 vagas disponíveis. Essa vitória foi especialmente gratificante, uma vez que eu previamente duvidava de minhas chances, proveniente de uma formação no Ensino Médio em uma escola do interior. Contudo, contra todas as expectativas, assegurei minha posição e procedi com a matrícula no curso.

Dediquei-me intensamente aos estudos nesse novo caminho, porém, ao concluir o segundo semestre, percebi que a Educação Física não refletia minha verdadeira identidade. Minha personalidade introvertida, tranquila e reflexiva não se harmonizava com a dinâmica efusiva do curso que inicialmente escolhera. Essa constatação marcou um momento crucial de autorreflexão, levando-me a reconsiderar minha trajetória acadêmica em busca de uma área mais alinhada às minhas paixões e características individuais.

Após a decepção com o curso de Educação Física, tomei a decisão consciente de direcionar meu caminho para Letras, uma escolha pautada em minha profunda paixão pela Literatura, pela escrita e pela exploração dos textos. Com essa convicção, submeti-me a mais um vestibular, desta vez para o curso de Letras, no qual, de fato, encontrei-me academicamente.

A diversidade da grade curricular do curso de Letras, que abrangia disciplinas como Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira, Portuguesa e Inglesa, e, especialmente, as aulas de Produção e Gêneros Textuais, encantaram-me profundamente. Apesar da intensidade do encanto, era inconsciente para mim a dificuldade enfrentada para estudar. A instituição de ensino localizava-se a aproximadamente 110 km da cidade onde residia, sendo que cerca de 80

km desse trajeto eram percorridos em estradas de terra, tornando o percurso longo, cansativo e perigoso. Em períodos chuvosos intensos, o ônibus frequentemente ficava preso no barro, levando todos os alunos, incluindo eu, a passarem a noite dentro do veículo, já que as condições escorregadias e impraticáveis impediam qualquer progresso. No entanto, mesmo diante desses desafios, consegui concluir meu curso com bom desempenho.

Como mencionei anteriormente, sempre cultivei um forte apreço pelo aprendizado, o que se reflete no meu constante envolvimento em cursos de capacitação e especializações lato sensu, entre outras atividades. Essa busca incessante pelo conhecimento não apenas me proporciona um ritmo contínuo de estudos, mas também alimenta a capacidade de refletir sobre minha prática profissional. Embora reconheça que a reflexão não se limita a cursos formais, para mim, a condição de estudante é intrinsecamente gratificante, complementando de maneira significativa minha jornada como profissional da educação.

Após concluir o curso de Letras, escolhi a modalidade de Educação a Distância (EAD) para minha especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Viçosa. Essa experiência não apenas ampliou minha compreensão dos diversos âmbitos escolares, mas também fortaleceu meu sentimento de pertencimento à comunidade escolar das instituições onde atuo, destacando a singularidade e a interconexão desses ambientes.

Além da especialização em Gestão Escolar, busquei aprimorar minha prática educacional por meio de especializações adicionais, todas realizadas na modalidade de Educação a Distância (EAD). Esses cursos incluíram Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São João Del Rey e a Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. A opção pela EAD permitiu-me conciliar essas formações com as demandas profissionais e pessoais, enriquecendo ainda mais minha trajetória educacional.

Atualmente, encontro-me imersa em um curso de mestrado profissional em Educação: Formação de Docentes para a Educação Básica, na UNIUBE - Universidade de Uberaba, Campus de Uberlândia. Este é um passo significativo em minha jornada profissional e representa a realização de um antigo sonho. A oportunidade de aprofundar meus conhecimentos na área educacional, especialmente na formação de docentes para a Educação Básica, reflete meu comprometimento contínuo com a excelência e aprimoramento na prática educativa. Estou entusiasmada em explorar novas perspectivas, contribuindo para meu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para o avanço da educação no contexto da educação básica.

Portanto, buscar conhecimento para a minha prática educacional é um dos motivos que me faz buscar formações diversas para a melhoria na qualidade das minhas aulas e conseqüentemente a qualidade de ensino do país. Acredito que nossa formação deve ser constante e sempre vinculada a nossa prática de sala de aula.

Pensar a educação na contemporaneidade é desafiador, pois envolve a construção de um pensamento complexo, aberto e livre, relacionado a uma capacidade de contextualização e integração de múltiplos saberes dentro de um universo de constantes mudanças e fluidez (Bauman, 2001).

### **Atuação profissional**

Minha trajetória como professora teve início antes mesmo da conclusão da graduação, pois, diante da escassez de profissionais na minha cidade, fui autorizada a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. Essa permissão concedida para ministrar aulas proporcionou-me a oportunidade de integrar teoria e prática, uma tarefa inicialmente desafiadora, uma vez que o conteúdo abordado na faculdade, especialmente no que se refere à didática do ensino de Língua Portuguesa, não refletia plenamente a realidade da minha sala de aula. Essa experiência pioneira marcou meu início no magistério, incentivando-me a buscar formas inovadoras de adequar a teoria acadêmica às demandas práticas do cotidiano escolar.

Entretanto, aos poucos fui formando-me na Faculdade e tornando-me professora. Sobre isso Passerini (2007, p. 18), relata que:

O processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte da sua formação. E esse processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido.

A passagem ressalta que a formação do professor é um percurso contínuo que se inicia antes da graduação, sendo moldado por interações ao longo da vida. Ela sublinha a influência dos eventos históricos, políticos e culturais, que impactam a perspectiva do educador e o capacitam a adotar novos pensamentos e abordagens diante da realidade em que atua. Incorporando reflexões como as de Paulo Freire, que enfatiza a aprendizagem como uma troca de saberes, a ideia de incompletude, reconhecendo a constante evolução do conhecimento, a aprendizagem contextualizada, adaptada às nuances sociais, e a amorosidade, que destaca a

importância de relações empáticas, a passagem sugere que a formação do professor vai além de aspectos técnicos, abraçando dimensões emocionais e éticas, essenciais para uma educação autêntica e transformadora.

A instituição em que iniciei minha carreira apresentava características notavelmente distintas das abordadas durante minha formação acadêmica. Encontrávamos alunos já alfabetizados<sup>1</sup>, porém com sérios desafios no letramento ou até mesmo sem qualquer hábito de leitura consolidado. Lidar com o processo de letramento tornava-se uma tarefa árdua, uma vez que, inicialmente, eu supunha que todos os alunos de uma determinada série já possuíam os pré-requisitos necessários para o nível em que estavam.

A prática, contudo, revelou-me de maneira concreta que cada série, cada escola e, acima de tudo, cada aluno são entidades únicas e demandam abordagens personalizadas. A partir desse momento, comecei a compreender que a teoria, embora fundamental, não é o único instrumento capaz de formar um educador competente. A vivência prática mostrou-me que a flexibilidade e a adaptabilidade são virtudes cruciais no ambiente educacional, incentivando-me a desenvolver estratégias pedagógicas mais ajustadas às especificidades de cada contexto de ensino. Como discorre Andrade (2005, p. 35):

O contexto escolar é parte integrante dos conhecimentos dos professores e inclui, entre outros, conhecimentos sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, necessidades, e dificuldades, além de um repertório de técnicas de ensino e de competências de gestão de sala de aula.

A minha trajetória rumo à profissão docente foi se consolidando ao longo de todo o processo de construção, desde os estágios iniciais da formação acadêmica até o atual exercício no ambiente escolar, uma jornada que persiste até os dias de hoje. Cada etapa desse percurso contribuiu para a minha formação como educadora, desde os primeiros passos na formação inicial até as experiências práticas no contexto escolar. Essa evolução contínua reflete não apenas um caminho profissional, mas também uma jornada de constante aprendizado e adaptação, na qual as experiências e desafios têm sido fundamentais para o desenvolvimento da minha identidade como professora.

---

<sup>1</sup> A **alfabetização** refere-se ao processo de aprender as letras, sons e formas de escrever e ler. Já o letramento vai além, englobando habilidades de compreensão, interpretação e uso eficaz da leitura e da escrita em contextos sociais e culturais. Enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de decodificação, o **letramento** enfatiza a aplicação dessas habilidades em situações do mundo real. Em resumo, a alfabetização é o ponto de partida, enquanto o letramento é o objetivo mais amplo e abrangente.

Em 2006, submeti-me a um concurso para a posição de professora de Língua Portuguesa em minha cidade, obtendo êxito. Essa oportunidade surgiu no âmbito municipal, representando uma transição significativa, já que anteriormente minha experiência profissional restringia-se a escolas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Entretanto, a efetiva posse nesse cargo ocorreu apenas em 2011, devido a diversos fatores organizacionais.

Ao iniciar minhas atividades na Escola Municipal “Artur da Costa e Silva”, deparei-me com um considerável choque de realidade, pois a precariedade estrutural era notavelmente evidente. Essa situação contrastava com minha experiência anterior em escolas públicas do estado de Minas Gerais, que, em comparação com a nova instituição, contavam com mais recursos. Essa transição não apenas representou um ajuste prático, mas também um desafio em termos de adaptação a um contexto educacional com características distintas.

A Escola Municipal “Artur da Costa e Silva” representa uma instituição educacional situada no Distrito de Santa Rita, a 18 quilômetros da cidade de Braúnas, interior de Minas Gerais. O acesso à escola é marcado por desafios consideráveis, devido à falta de pavimentação nas estradas, repletas de buracos e estreitas, permitindo, em alguns trechos, a passagem de apenas um veículo. Esse cenário precário de infraestrutura é apenas um dos obstáculos enfrentados diariamente para chegar à escola e desempenhar minhas funções profissionais.

Atualmente, a instituição oferece duas modalidades de ensino da Educação Básica, abrangendo Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), com um número reduzido de alunos. No turno matutino, contamos com 38 alunos, enquanto no vespertino, esse número diminui para 31. Nos primeiros dias de atuação, deparei-me com a constatação de que os alunos careciam de hábitos de leitura, escreviam de maneira reflexa à sua fala e demonstravam desinteresse nas aulas de produção de texto. Embora apresentassem certa autonomia na leitura, a compreensão do conteúdo era parcial. Além disso, percebi uma falta de valorização da escola e dos conhecimentos adquiridos como relevantes para suas vidas além dos limites acadêmicos.

Nesse momento percebi que algo muito grande deveria ser feito para aqueles alunos, pois a escola deveria ser vista com um lugar de aprendizado para a vida, não somente uma obrigação. Assim, Trindade (1998, p. 17) exprime que:

Na realidade é preciso assegurar aos cidadãos tanto o acesso às informações sobre o mundo como o modo de articulá-las e organizá-las, mediante um diálogo entre as várias disciplinas científicas, de maneira que “todos busquem, no universo da linguagem, a possibilidade de comunicação, de lidar com o

outro e com ele partilhar as suas reflexões” garantindo uma autonomia recíproca.

Em relação à leitura desses educandos, como disse era muito boa, mas o entendimento do que se lia não era realizado com autonomia. Diante disso, tem-se uma passagem nos PCNs que me mostraram claramente qual era o problema em questão. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) (2001, p. 28) mostram que:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Dessa forma, eu precisava mediar esses alunos na busca pelo entendimento dos textos para que esses fizessem sentido na vida deles, dentro e fora da escola. Foi assim, que decidi trabalhar com bastante ênfase os mais diversos gêneros textuais em sala de aula. Essa nova proposta causou certo estranhamento na direção, uma vez que era diferente do que eles estavam acostumados a vivenciar anteriormente. Nesse sentido a escola não entendia a dimensão do efetivo letramento na vida do aluno, Kleiman (2005, p. 40) traz um pouco dessa dimensão:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Para tanto, consegui avançar em relação à utilização de textos mais dinâmicos e necessários ao letramento desses alunos dentro e fora da escola. Assim, cito Marcuschi (2010, p. 12):

Em consonância com este enfoque, entendemos que os gêneros textuais se fundam na recorrência, mas não na rigidez, de ações vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, os discursos enquanto gêneros consolidados vão se firmando em convenções sociais recorrentes. Diante de situações análogas, nossos conhecimentos enciclopédicos armazenados são convocados para orientar (mas não para determinar) as ações de linguagem aí relevantes ou desinteressantes, necessárias ou desnecessárias, num diálogo ativo entre os interlocutores.

Dessa forma, refletir sobre a dinâmica do ensino emerge como uma necessidade premente para conferir maior significado à leitura, escrita e compreensão dos educandos em relação aos diversos textos fundamentais para a vida cotidiana. Este imperativo sugere uma abordagem educacional que vai além da mera simplificação do conhecimento científico, destacando-se por uma compreensão democrática que incorpora as vivências dos estudantes. Nesse contexto, é vital reconhecer suas histórias de vida e a construção social que molda as possibilidades de transformação de seu mundo, conforme preconizado por Freire (2018).

Em outras palavras, deve-se promover uma educação democrática que valoriza as experiências individuais dos estudantes, entendendo suas histórias de vida e reconhecendo o potencial transformador que cada um possui em sua construção social, permitindo que eles se tornem agentes ativos na transformação de seu ambiente e sociedade.

No que diz respeito à produção de textos, sobretudo em relação à boa escrita, é um desafio diário melhorar esse quesito. As crianças vêm com uma formação do ensino fundamental I muito distante desse universo da escrita. Há uma valorização da leitura de decodificação e da escrita de frases e pequenos textos que não condizem com todo o universo da escrita, por exemplo, não há uma busca por ensinar o aluno a conectar os períodos, os parágrafos mesmo que minimamente. Também, o entendimento de vários gêneros textuais fica para serem trabalhados quando esses alunos chegam ao 6º ano.

Embora não seja mais aceitável esse tipo de trabalho, pois o ensino da Língua Portuguesa é mediar o aluno a produzir e interpretar textos, pois tornar como única a base de ensino da letra, da sílaba e da frase de forma descontextualizada, não é suficiente para o desenvolvimento da competência leitora, contudo, ainda é o usual nesta escola.

E assim, quando esses alunos chegam ao 6º ano, há um longo caminho de trabalho com esse educando, desde o retorno a pré-requisitos básicos, até efetivamente as ações um pouco mais complexas com relação à produção textual e ao letramento, sobretudo dos gêneros textuais. Além disso, cada aluno tem seu ritmo de aprendizado e isso deve ser respeitado.

Ademais, em 2017, alcancei o status de professora efetiva do Estado de Minas Gerais em uma escola denominada Fagundes Varela, desempenhando com dedicação a função específica de professora de Língua Portuguesa. Para tanto, trabalho com grande entusiasmo nas duas instituições de ensino, pois acredito fervorosamente no poder transformador da educação. Acredito que a educação é a chave para promover mudanças significativas na vida dos alunos, capacitando-os não apenas com conhecimento acadêmico, mas também com habilidades e

valores essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Minha abordagem educacional é pautada no estímulo à reflexão crítica, na promoção do pensamento independente e na valorização das experiências individuais dos estudantes. Busco não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar e motivar os alunos a se tornarem agentes ativos na construção de um futuro mais promissor e equitativo.

### **Trajetória de formação**

*Mas, o que poderia a memória fornecer? Ela é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. Cada uma delas, quando se destaca, é tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta. Brilha como metonímia em relação a esse todo (Michel de Certeau).*

Minha caminhada acadêmica é caracterizada por um compromisso contínuo com a educação e o aprimoramento profissional. Iniciei minha trajetória no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE-MG), em Coronel Fabriciano, onde conquistei minha graduação em Letras em 2006. Guiado pela orientação da Professora Rosa Maria Mundim, minha monografia, intitulada "A Figura Feminina na Obra 'Ensaio sobre a Cegueira' de José Saramago", não apenas refletiu minha profunda paixão pela literatura, mas também destacou a relevância de explorar a representação feminina na obra, proporcionando uma perspectiva enriquecedora para a análise crítica literária.

O curso de Letras, nessa jornada, não foi apenas uma escolha acadêmica, mas uma imersão em um terreno fértil onde minha paixão pelo conhecimento e pela transmissão do saber floresceu. A cada aula, mergulhei na riqueza da linguagem, literatura e linguística<sup>2</sup>, construindo as bases sólidas para compreender o poder transformador da educação. Essa paixão intrínseca pela educação, cultivada ao longo dos anos, tornou-se o motor impulsionador de minha busca constante por aprimoramento e pela contribuição significativa para o campo educacional.

Durante esse período, não apenas mergulhei nas complexidades do curso de Letras, mas também dei os primeiros passos na prática educacional, começando a traçar meu caminho

---

<sup>2</sup> A Linguística é o campo do conhecimento que se dedica ao estudo científico da linguagem humana em seus diversos aspectos. Ela investiga tanto a estrutura interna dos sistemas linguísticos (como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica), quanto o uso concreto da linguagem em contextos específicos de comunicação (pragmática, sociolinguística, entre outros). Além disso, a Linguística engloba a análise dos processos de aquisição, produção e compreensão da linguagem, bem como sua relação com aspectos cognitivos, culturais e sociais. É uma disciplina interdisciplinar que se apoia em métodos e técnicas variadas, incluindo abordagens teóricas, experimentais e descritivas, com o objetivo de compreender a natureza da linguagem humana em toda a sua complexidade.

como educadora. A experiência acadêmica não se limitou aos bancos da universidade; ela se estendeu para além deles, transformando-me gradualmente em uma profissional comprometida com a educação. Ao mesmo tempo em que desbravava os desafios teóricos da graduação, já começava a aplicar esses conhecimentos em sala de aula, solidificando minha identidade como educadora e alinhando minha paixão pela educação com a prática concreta de inspirar e guiar os estudantes. Esse período não apenas marcou meu percurso acadêmico, mas também semeou as bases da minha vocação, revelando que minha verdadeira realização residia na arte de ensinar e contribuir para o desenvolvimento educacional.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, enfrentei o desafio enriquecedor de buscar constantemente o aprimoramento dos meus conhecimentos, mesmo diante das peculiaridades e desafios de residir no interior. A vontade de ser uma profissional melhor impulsionou-me a superar as barreiras geográficas, transformando os obstáculos em oportunidades de crescimento. Consciente da importância de estar atualizada no universo em constante evolução da educação, participei ativamente de diversas especializações e aperfeiçoamentos, não apenas como uma busca por títulos, mas como uma forma de oferecer o melhor aos meus alunos e à comunidade educacional local.

Em 2015, quase dez anos depois de concluir a graduação em Letras, prossegui com minha formação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), situada em Viçosa. Durante esse período, direcionei minha atenção para os desafios envolvidos na gestão escolar democrática no cenário educacional contemporâneo. Sob a orientação atenciosa de Mestre Arlene Amaral, empenhei-me na elaboração da dissertação intitulada "Os Desafios da Gestão Escolar Democrática no Processo Educativo Atual", o que resultou em uma ampliação significativa de minha compreensão sobre as dinâmicas administrativas no contexto educacional. Cabe ressaltar que enfrentei a dificuldade adicional de realizar meus estudos à distância sem o acesso a um computador pessoal, utilizando as máquinas disponíveis na biblioteca municipal da cidade de Braúnas-MG, demonstrando minha resiliência e determinação diante das limitações tecnológicas.

Essa experiência de superar obstáculos evidenciou não apenas meu compromisso com a pesquisa acadêmica, mas também a importância de me adaptar a circunstâncias desafiadoras para alcançar meus objetivos educacionais. O ambiente restritivo reforçou meu entendimento sobre a relevância da gestão escolar eficiente, não apenas no âmbito teórico, mas também na prática, ao lidar com as nuances e desafios da educação em uma realidade mais distante dos centros urbanos.

A compreensão da importância da formação continuada sempre foi um pilar essencial em minha trajetória profissional. Ao longo dos anos, busquei constantemente o aprimoramento por meio de diversas especializações e aperfeiçoamentos. Em 2016, dediquei-me à Especialização em Mídias na Educação pela UFJF, curso em EAD (Educação à Distância), uma experiência enriquecedora que aprofundou minha compreensão sobre a integração de tecnologias digitais e mídias no contexto educacional. Essa formação não apenas fortaleceu minhas habilidades pedagógicas, mas também ampliou minha visão sobre as possibilidades transformadoras que as ferramentas digitais oferecem para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, entre 2020 e 2021, ingressei na Especialização em Práticas Assertivas da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em Natal, também na modalidade de ensino à distância. Nesse período, concentrei-me em aprimorar estratégias pedagógicas específicas para atender às demandas desafiadoras do ensino para jovens e adultos, reforçando meu compromisso com uma educação inclusiva e significativa. A formação continuada, aliada à compreensão cada vez mais profunda do uso das tecnologias digitais, tem sido alicerces fundamentais para minha prática docente, permitindo-me adaptar-me às demandas do mundo contemporâneo e promover experiências educacionais mais dinâmicas e alinhadas com as necessidades do século XXI.

Paulo Freire (2006) destacou fortemente a importância da formação contínua dos educadores. Em suas expressões:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2006, p. 80).

Nesse sentido, a ênfase na formação permanente dos educadores ressalta a importância de um desenvolvimento profissional contínuo, alinhado às transformações no contexto educacional. Freire destaca que a complexidade e dinâmica em constante evolução da escola exigem dos educadores uma abordagem pedagógica e política eficiente.

Ademais, no segundo semestre de 2021, tive a oportunidade de cursar uma disciplina isolada no programa de Mestrado da UFV, atuando como aluno não-vinculado na disciplina "Formação de Professores e Trabalho Docente". Essa experiência foi marcante e, de fato, intensificou minha motivação para prosseguir na busca constante por aprimoramento

acadêmico. Ao participar ativamente dessa disciplina, pude mergulhar mais profundamente nos debates e estudos sobre a formação de professores e os desafios inerentes ao trabalho docente. O enriquecimento proporcionado por essa experiência reforçou a minha convicção na importância da formação contínua e renovou meu compromisso em contribuir significativamente para a educação por meio do constante aprimoramento do meu conhecimento e prática pedagógica.

Além de minhas especializações, participei ativamente de diversos aperfeiçoamentos voltados para o campo educacional. Destaco, entre eles, minha participação no curso "Uso de Recursos Educacionais Digitais", promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o aperfeiçoamento em "Sequência Didática: Aprendendo por meio de Resenhas", oferecido pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em São Paulo, e o aperfeiçoamento em "Desenvolvimento Humano e Educação" ministrado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Em 2016, destaco minha participação no aperfeiçoamento "Metodologias Ativas na Prática Docente" na UFV, onde consolidei práticas pedagógicas inovadoras. Mais recentemente, em 2020, dediquei-me ao curso de curta duração "A BNCC do Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias", com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada das diretrizes curriculares vigentes.

Em todas as especializações em que me envolvi, destaca-se a característica fundamental do ensino a distância, onde assumi o papel de protagonista do meu próprio conhecimento. A opção por modalidades remotas reforçou a necessidade intrínseca do compromisso pessoal e da disciplina na gestão do tempo, aspectos cruciais para o êxito nesse formato de aprendizado. Ao ser o arquiteto do meu percurso educacional, cultivando a autonomia e a autorresponsabilidade, percebi a importância de estabelecer metas claras e manter-me engajado de maneira consistente.

A modalidade de ensino a distância não apenas proporcionou flexibilidade em minha jornada de aprendizado, mas também demandou um comprometimento sólido com a busca do conhecimento. O papel ativo na construção do saber, aliado à compreensão de que o aprendizado é uma jornada contínua, reforçou meu entendimento sobre a importância de manter-me atualizado e adaptar-me às exigências em constante evolução da educação. Essa abordagem personalizada da formação continuada não apenas moldou minha prática educacional, mas também ressaltou a essência do compromisso pessoal na trajetória de aprimoramento profissional.

A escolha pelo ensino a distância foi uma decisão ponderada, motivada pela minha realidade complexa, na qual conciliar trabalho, família e a responsabilidade de cuidar dos meus filhos era uma prioridade inegociável. Diante das limitações de tempo e da impossibilidade de me deslocar para estudar presencialmente, optar por modalidades remotas tornou-se uma solução prática e viável. Essa decisão permitiu-me alinhar meu comprometimento com a educação ao equilíbrio necessário para atender às demandas diárias da vida profissional e familiar.

Ao escolher o ensino a distância, não apenas adaptei minha jornada acadêmica às minhas circunstâncias pessoais, mas também reafirmei o valor da educação acessível e flexível. A possibilidade de estudar remotamente não só atendeu às minhas necessidades práticas, mas também ressaltou a importância de sistemas educacionais inclusivos que proporcionam oportunidades de aprendizado a indivíduos com variadas responsabilidades e compromissos. Dessa forma, a modalidade a distância não foi apenas uma escolha pragmática, mas uma maneira consciente de integrar o conhecimento ao meu cotidiano complexo e multifacetado.

Por fim, é necessário lembrar que morar no interior não apenas intensificou minha determinação em enfrentar os desafios, mas também fortaleceu meu compromisso com a educação como agente de transformação. Cada curso, cada aprimoramento, tornou-se uma ponte para conectar as práticas pedagógicas contemporâneas às necessidades específicas da realidade local. Essa busca incessante por conhecimento não apenas reflete meu desejo de ser uma profissional mais capacitada, mas também denota meu firme propósito de contribuir ativamente para o desenvolvimento educacional em contextos muitas vezes desafiadores e, assim, inspirar mudanças positivas em minha comunidade.

### **Amor Pela Docência: o resgate da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem**

Atualmente, consigo traçar uma personalidade como educadora, pois sou uma dedicada e entusiasmada professora de Língua Portuguesa, apaixonada pela magia das palavras e pelos mistérios da linguagem. Meu objetivo é inspirar meus alunos a descobrir o fascinante universo da comunicação verbal, ajudando-os a desenvolver habilidades linguísticas e compreender a importância do idioma como instrumento de expressão e compreensão do mundo.

Minha abordagem pedagógica é centrada no aluno, valorizando suas experiências, conhecimentos prévios e interesses individuais. Acredito na importância de criar um ambiente

de aprendizado acolhedor e estimulante, onde todos os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias e opiniões.

Procuro ainda utilizar metodologias variadas, mesclando teoria e prática, para tornar as aulas dinâmicas e envolventes. Exploração de recursos audiovisuais, jogos educacionais e atividades interativas que despertam a curiosidade dos alunos e promovem o aprendizado significativo.

Meu principal objetivo como professora de Língua Portuguesa é desenvolver as habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística dos meus alunos. Estimulo a reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos, levando-os a compreender a importância do domínio do idioma para o sucesso acadêmico e profissional.

Como educadora, prezo pela inclusão e pela valorização da diversidade em sala de aula. Busco reconhecer as individualidades de cada aluno, suas necessidades e potencialidades, e estou sempre aberto a adaptar minhas práticas pedagógicas para atender a todos de maneira igualitária.

Ser professor de Língua Portuguesa é uma vocação que me inspira diariamente a ser uma facilitadora do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos meus alunos. Estou comprometido com a excelência educacional e com a construção de um ambiente inclusivo, onde o amor pela linguagem seja cultivado e o aprendizado seja uma jornada prazerosa e enriquecedora para todos os envolvidos. Estou ansiosa para continuar crescendo ao lado dos meus alunos, explorando as maravilhas da língua e compartilhando o poder transformador da educação.

### **Novo desafio acadêmico**

Em suma, reitero a relevância desse trabalho de reflexão da Língua Portuguesa e da Produção de textos, visto que são de extrema importância para nossos educandos, pois como Weisz (2000, p. 23) relata:

Antes de ensinar a escrever, é preciso mostrar para os alunos o que está por trás do simples ato de escrever; o encantado mundo das palavras e as inúmeras informações que podemos obter através da leitura que foi transformada por alguém em registro.

Dessa forma, acredito que a formação oferecida pelo Mestrado da Ubiube - Universidade de Uberaba, voltado para a área da educação pode desempenhar um papel

transformador no cenário do ensino no Brasil de diversas maneiras. Primeiramente, ao proporcionar uma formação acadêmica avançada e especializada, os mestrandos têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos sólidos e metodológicos, desenvolver pesquisas, além de desenvolver habilidades práticas que os tornam mais capacitados para lidar com os desafios do sistema educacional brasileiro.

Com uma lente de pesquisador um pouco mais aprimorada vejo que a abordagem em pesquisa, principalmente nesta formação de mestrado em que me encontro, está me permitindo analisar questões relevantes no contexto educacional brasileiro. Isso pode levar à descoberta de novas abordagens pedagógicas, estratégias de ensino inovadoras e soluções para problemas específicos enfrentados nas escolas do país.

Outro aspecto crucial que percebo é que os mestrandos no mestrado oferecido pela Uniube são incentivados a refletir criticamente sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas vigentes. Essa capacidade de análise crítica pode sustentar o debate público sobre a qualidade da educação e influenciar na formulação de políticas mais eficazes e embasadas em evidências.

Este convite à reflexão reveste-se de considerável importância, pois incita-me a ponderar sobre o protagonismo das minhas ações enquanto professor. No momento atual, percebo mais do que nunca que a iniciativa de promover mudanças na educação deve originar-se em mim mesma. Reconheço a necessidade de refletir sobre minhas práticas pedagógicas, tanto em sala de aula quanto no meu cotidiano escolar, a fim de implementar ações que possam contribuir para a renovação educacional.

Por fim, estou tendo a oportunidade de me aprofundar em áreas específicas, como educação inclusiva, tecnologias educacionais, formação de professores, entre outras. Essa especialização está contribuindo para a minha formação, ou seja, uma profissional mais motivada e engajada com os desafios e as possibilidades da educação no Brasil.

O que tenho aprendido dentro dessa rede é que a docência é uma atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, se sustenta por meio de relações e interações entre seres humanos. O exercício da docência, atividade própria a atuação do professor, está relacionada à essência do sujeito carregado de valores construídos antes do ingresso na carreira docente, formação e prática do exercício profissional (Ferreira, 2017).

Em suma, um mestrado voltado para a área da educação pode atuar como um catalisador para a mudança no ensino brasileiro, analisar criticamente as políticas públicas

educacionais, fornecendo uma base sólida de conhecimento, estimulando a pesquisa e a reflexão crítica, incentivando a inovação e aprimorando a formação de profissionais educados, tudo isso garantindo a construção de um sistema educacional mais eficiente, inclusivo e equilibrado com as necessidades da sociedade contemporânea.

## INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais existem há séculos. Na Grécia antiga, Aristóteles, em “A Poética”, já trazia teorias sobre os gêneros, apresentando-os como as formas de organização do discurso para fins de convencimento de outras pessoas nas situações públicas comuns no mundo grego antigo (Alves Filho, 2011).

Dessa forma, desde os primórdios, o uso do gênero textual é de grande importância social, uma vez que permite que se tenha uma facilidade para a leitura do mundo, ou seja, a todo o momento nos deparamos com o uso e entendimento de algum gênero. Para tanto, Macuschi (2005, p. 22-23) nos remete ao seguinte conceito de gênero textual:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Além disso, não se apresentam em número reduzido como os tipos, os gêneros são inúmeros.

Ademais, embora o autor tenha optado por uma caracterização dos gêneros textuais, ele nos alerta para a natureza dinâmica dessas categorias. Os gêneros textuais, por sua diversidade de formas, recebem denominações que nem sempre são homogêneas, revelando a complexidade intrínseca à sua classificação. Além disso, o autor ressalta que esses gêneros emergem em resposta às necessidades sociais e comunicativas, refletindo as demandas e contextos específicos de suas origens. Vale destacar que, conforme essas necessidades evoluem ao longo do tempo, alguns gêneros podem perder relevância e desaparecer do uso cotidiano, demonstrando assim a fluidez e a mutabilidade inerentes a essa classificação textual.

Mediante tanta importância social, é necessário pensarmos o gênero textual e seu ensino nas escolas, já que há muita cobrança para a aprendizagem dos mesmos e verifica-se um grande déficit desses conhecimentos quando analisamos os gráficos das avaliações externas ou nas avaliações sistêmicas.

Assim, em conformidade com as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), para o Ensino Fundamental II, é papel imprescindível a escola proporcionar aos educandos textos orais e escritos, ensinando-os a compreendê-los e produzi-los. Nesse sentido, o presente estudo pretende discutir a relevância da utilização da prática pedagógica denominada metodologia de

projetos como colaboradora do processo de ensino aprendizagem do gênero textual em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

O processo de ensino aprendizagem dos Gêneros textuais por meio da metodologia de projetos requer uma intervenção intencional, organizada e sistemática, objetivando que se produza nos alunos o domínio mais amplo e rico da linguagem. Sob esse viés torna-se necessário conceituar o termo metodologia de projetos. Segundo Marques (2016, p.21) esta seria “uma metodologia de ensino na qual a apresentação de uma situação-problema é utilizada para motivar o estudo dos alunos, os colocando no centro do processo ensino-aprendizagem”.

Ademais e de forma complementar, a aprendizagem por meio da metodologia de projetos permite que os educandos confrontem problemas significativos para eles, determinando como abordá-los de forma cooperativa em busca de soluções. Ainda, é uma metodologia construída em conjunto, respeitando a realidade de cada instituição escolar e a disponibilidade de seus recursos.

Assim, as atividades planejadas no Município de Braúnas – MG têm o potencial de proporcionar experiências educativas enriquecedoras e resultados positivos. Isso ocorre devido à implementação de ações pedagógicas fundamentadas na prática de projetos que visam o ensino dos gêneros textuais. A proposta não apenas visa o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, mas também busca estabelecer uma conexão mais estreita entre o conteúdo acadêmico e as vivências sociais concretas. Ao integrar os gêneros textuais nas atividades pedagógicas, abre-se espaço para uma abordagem mais contextualizada e significativa, promovendo assim uma educação mais alinhada com as necessidades e experiências reais dos alunos.

Diante desse cenário, delimitou-se a indagação que motivou a presente pesquisa: Quais são os efeitos decorrentes da implementação da metodologia de projetos no ensino de gêneros textuais para apoiar o processo de letramento em turmas do 9º ano do ensino fundamental em uma instituição de ensino público no Município de Braúnas – MG?

A motivação dessa pesquisa advém da minha vivência enquanto professora e formadora do município mencionado, estando em consonância com a proposta pedagógica do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica – PPGEB Uberlândia, no qual busco apoio em uma formação continuada que me permitirá investigar e sugerir práticas para o enfrentamento às dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com o entendimento dos gêneros textuais e conseqüentemente o desenvolvimento da leitura. A partir da construção de um olhar de pesquisadora, os estudos que

estão sendo desenvolvidos no já mencionado programa de Pós-graduação estão permitindo-me um olhar didático-científico que me subsidiarão na ampliação de novos horizontes para aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista melhorias de práticas inovadoras e dinamizadas através da metodologia de projetos.

Atualmente, enfrentamos uma diversidade de textos no âmbito social, refletindo-se, por consequência, no ambiente escolar. Contudo, percebemos desafios consideráveis por parte dos educandos, especialmente no que diz respeito à leitura e compreensão dos textos que permeiam a sociedade. No contexto contemporâneo, é consenso que as diversas manifestações linguísticas ocorrem por meio de gêneros textuais, sejam eles verbais ou não verbais. Diante disso, ressalta-se a importância de abordar os gêneros textuais através da metodologia de projetos, proporcionando aos alunos uma interação mais ampla com as diversas formas de comunicação.

Ademais, observa-se um crescente interesse em estudos voltados para a formação de discentes com habilidades leitoras eficazes, englobando diversas teorias que buscam oferecer reflexões para a construção de sujeitos com capacidades múltiplas de compreensão. No cotidiano escolar, são frequentes os relatos de professores sobre as deficiências de leitura e compreensão dos alunos, refletidos no baixo desempenho em avaliações externas de larga escala. Nesse contexto, a análise dessas avaliações revela disparidades em relação ao nível de proficiência nos descritores que abordam a capacidade de ler e entender os diferentes gêneros textuais.

Portanto, a inquietação em compreender a dificuldade enfrentada pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Município de Braúnas, Minas Gerais, durante o processo de construção de sentido dos gêneros textuais, desde os mais simples até os mais complexos, justifica-se pela necessidade de um entendimento mais profundo e reflexivo. Essa inquietação está intrinsecamente ligada à constatação de que, ao analisarmos os resultados das avaliações externas, notamos que os alunos dessas escolas se concentram predominantemente no nível baixo de leitura e compreensão dos gêneros textuais. Essa percepção reforça a importância de um trabalho com estratégias de leitura fundamentado na metodologia de projetos, visando promover uma transformação efetiva no processo educacional.

Além disso, a proposta de uma dissertação de mestrado sobre a importância do ensino dos gêneros textuais no 9º ano do ensino fundamental se justifica pela necessidade premente de desenvolver habilidades de leitura e escrita dos estudantes em um momento crucial de sua

formação. O 9º ano representa uma fase de transição para o ensino médio, onde as competências linguísticas são fundamentais para o sucesso acadêmico. O ensino específico dos gêneros textuais nessa etapa é crucial para capacitar os alunos a compreenderem e produzir diferentes tipos de textos, promovendo a alfabetização crítica e preparando-os para os desafios acadêmicos e sociais futuros. Além disso, a abordagem dos gêneros textuais proporciona uma conexão direta entre a sala de aula e as práticas de comunicação presentes na sociedade, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. Esta dissertação visa contribuir para a reflexão e implementação de práticas pedagógicas que promovam efetivamente o ensino dos gêneros textuais, visando o desenvolvimento integral dos alunos no contexto educacional brasileiro.

Para tanto, quando fazemos menção aos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificamos que há uma necessidade de ter um ensino satisfatório para o conhecimento dos gêneros textuais, pois há entre ambos uma conexão intrínseca no contexto educacional. O IDEB que é a métrica que avalia a qualidade do ensino, considerando o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas e as taxas de aprovação nas escolas. O ensino dos gêneros textuais, por sua vez, refere-se à abordagem pedagógica que ensina os alunos a compreenderem, produzirem e analisarem diferentes tipos de textos, como narrativas, argumentativos e informativos.

Conforme informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o objetivo é avançar do índice nacional de 3,8, registrado em 2005 na fase inicial do ensino fundamental, para um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) equivalente a 6,0 até o ano de 2021. Esta aspiração visa posicionar o Brasil entre as nações que apresentam os sistemas de ensino mais destacados globalmente. Este intento reflete uma busca pela melhoria substancial da qualidade da educação, destacando-se como um compromisso para elevar o patamar do sistema educacional brasileiro em termos de desempenho e padrões internacionais.

A relação entre o IDEB e o ensino dos gêneros textuais pode ser elucidada através de diversos pontos. Em primeiro lugar, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, promovido pelo ensino dos gêneros textuais, contribui para a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações, refletindo positivamente nos resultados quantitativos do IDEB. A capacidade de compreender e interpretar textos é essencial para o sucesso em exames padronizados, e o enfoque nos gêneros textuais pode fortalecer essas habilidades.

Além disso, a produção textual coerente e contextualizada, incentivada pelo ensino dos gêneros, pode impactar nas taxas de aprovação, pois os alunos desenvolvem a capacidade

de expressar suas ideias de forma mais clara e organizada. A abordagem dos gêneros textuais também busca tornar a aprendizagem mais relevante, relacionando-a à vida cotidiana dos estudantes, o que pode influenciar positivamente na motivação e engajamento escolar, fatores que têm implicações diretas nas taxas de aprovação e retenção.

Nesse sentido, vale elucidar que a análise do IDEB de 2021 revela que a Escola Estadual “Fagundes Varela” apresenta um índice de proficiência em Língua Portuguesa de 243,58, resultando em um IDEB de 4,4. Em comparação com outros níveis de avaliação, como a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano, que obteve 258,22 com um IDEB de 5,1, e a média geral de todas as escolas de Minas Gerais, que atingiu 263,81 com um IDEB de 5,3, a referida escola se posiciona abaixo desses indicadores referenciais.

Ao considerar exclusivamente as escolas estaduais de Minas Gerais, a média é de 257,18, correspondendo a um IDEB de 5,0. Notavelmente, a instituição em questão também fica aquém dessa média estadual. A análise se estende à região Sudeste, onde as escolas estaduais apresentam uma média de 259,54 e um IDEB de 5,1, indicando que a instituição analisada está abaixo dessa referência regional.

Os dados destacam que a escola em análise não apenas se encontra abaixo da média estadual, mas também abaixo da média regional, revelando um índice de proficiência em Língua Portuguesa e um IDEB que estão aquém do esperado em comparação com as médias de outras instituições educacionais da região. Isso aponta para a necessidade de uma investigação mais aprofundada das práticas pedagógicas e estratégias de ensino na Escola Estadual Fagundes Varela, sobretudo no que tange o ensino dos gêneros textuais, visando identificar áreas de melhoria que contribuam para elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, os resultados acadêmicos dos alunos.

Em resumo, os dados do IDEB revelam desafios significativos na eficácia do ensino dos gêneros textuais na Escola Fagundes Varela. Os resultados indicam um desempenho abaixo das expectativas, apontando para possíveis obstáculos no desenvolvimento adequado das habilidades relacionadas à compreensão, produção e aplicação prática de diversos tipos de textos.

Alguns dos principais obstáculos reside na inexperiência dos professores, que pode comprometer a abordagem e a condução das aulas relacionadas aos diferentes tipos de textos. A falta de familiaridade com as estratégias mais eficazes no ensino dos gêneros textuais pode influenciar diretamente a compreensão e a produção dos alunos. Outro ponto crítico refere-se à inadequação dos gêneros estudados em relação à faixa etária dos alunos. A escolha de gêneros

que não contemplam a maturidade cognitiva e as experiências de vida específicas de determinada série pode resultar em uma desconexão entre o conteúdo pedagógico e o nível de compreensão dos estudantes.

Além disso, a ausência de uma análise aprofundada do suporte, público e intenção específicos de cada gênero abordado pode comprometer a formação crítica dos alunos. A compreensão desses elementos é fundamental para uma abordagem contextualizada e significativa, contribuindo para uma aprendizagem mais profunda e transferível.

A falta de uma relação direta entre os gêneros textuais ensinados e a realidade vivenciada pelos alunos é um aspecto adicional que impacta a eficácia do ensino. A relevância dos gêneros textuais para a vida cotidiana dos estudantes é crucial para despertar o interesse e a motivação, fatores essenciais para o sucesso do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, em alinhamento à verificação dos resultados, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

**Geral:**

- Analisar como se dão as práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Município de Braúnas – Minas Gerais.

**Específicos:**

- Descrever a convivência dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental com as práticas de leitura e a compreensão de gêneros textuais.
- Mapear as práticas docentes voltadas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais com alunos do 9º ano do ensino fundamental.
- Verificar a disposição dos professores a utilizarem a metodologia de projetos para o ensino dos gêneros textuais em uma escola pública do município de Braúnas, Minas Gerais.
- Elaborar e apresentar dialogicamente uma unidade didática sobre gêneros textuais para ser trabalhada no 9º ano do ensino fundamental.

Na culminância da introdução dessa dissertação de mestrado sobre o ensino do gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa por meio da metodologia de projetos no 9º ano do Ensino Fundamental, torna-se evidente a relevância de explorar a interseção entre as práticas

pedagógicas, o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as demandas contemporâneas de comunicação. À medida que avançamos nesta investigação, buscaremos compreender os desafios e benefícios intrínsecos a essa abordagem, promovendo uma reflexão aprofundada sobre como a metodologia de projetos pode enriquecer o ensino dos gêneros textuais, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a presente dissertação visa oferecer uma análise crítica, embasada e propositiva, destinada a ampliar o entendimento sobre as práticas pedagógicas no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental, potencializando as possibilidades de aprimoramento na abordagem do ensino dos gêneros textuais.

No próximo capítulo da dissertação, intitulado "Marco Metodológico: Um Percorso Dinâmico", serão delineadas as escolhas metodológicas que orientaram esta pesquisa. Este capítulo estabelecerá uma estrutura robusta para a investigação, delineando os métodos e procedimentos que serão empregados na coleta e análise dos dados. Além disso, será apresentado o *locus* da pesquisa, definindo o contexto específico no qual o estudo será realizado, incluindo detalhes sobre a instituição, o grupo de participantes e o ambiente onde as observações e entrevistas serão conduzidas. Também serão destacados os colaboradores e parceiros envolvidos na pesquisa, enfatizando sua importância e contribuição para o desenvolvimento do estudo. Esse capítulo servirá como um guia metodológico, fornecendo uma base sólida para a condução da pesquisa e garantindo sua validade e confiabilidade.

## CAPÍTULO 1 - MARCO METODOLÓGICO: UM PERCURSO DINÂMICO

### 1.1 O TIPO DE PESQUISA

O filósofo René Descartes *apud* Laville e Dionne (1999, p. 11) há mais de três séculos atrás escrevia que método consiste em regras precisas e acessíveis, derivadas da observação meticulosa. Ao seguir essas regras com precisão, é possível obter certeza, evitando confundir um erro com uma verdade. Dessa forma, não se desperdiçam desnecessariamente as energias mentais, mas, ao contrário, amplia-se o conhecimento por meio de um progresso contínuo. O objetivo é alcançar o verdadeiro entendimento de tudo aquilo que é possível conhecer, expandindo assim o horizonte do saber de maneira sistemática.

Nesse sentido, o método está intrinsecamente relacionado ao tipo de pesquisa realizada, pois diferentes abordagens metodológicas são mais apropriadas para atender aos objetivos específicos de cada tipo de pesquisa. Assim, escolha de utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa para investigar o ensino do gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa por meio da metodologia de projetos no 9º ano do Ensino Fundamental fundamenta-se em diversas razões que visam aprofundar a compreensão e contextualizar a complexidade desse fenômeno educacional.

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para explorar as experiências, perspectivas e significados subjacentes dos participantes. Ao investigar o ensino de gêneros textuais, é essencial compreender não apenas os aspectos superficiais da prática pedagógica, mas também as percepções e interpretações dos professores e alunos envolvidos. A pesquisa qualitativa permite uma imersão mais profunda nas dinâmicas da sala de aula, capturando os contextos sociais e culturais que moldam o processo de ensino e aprendizagem.

Essa abordagem também permite uma flexibilidade metodológica, possibilitando ajustes no decorrer do estudo à medida que novas questões e insights emergem. Isso é particularmente relevante ao investigar uma metodologia inovadora, como a de projetos, que pode envolver uma gama diversificada de práticas pedagógicas e desafios.

Dessa maneira, para esse presente estudo, utilizei a combinação de observação de aulas e aplicação de questionários para os professores do 9º ano do Ensino Fundamental, isso dentro da abordagem qualitativa que enriquece a coleta de dados, permitindo uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno em estudo. Essa estratégia metodológica é valiosa

quando se busca capturar não apenas as percepções dos participantes, mas também observar seus comportamentos, interações e contextos em situações específicas.

Conforme Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser caracterizado como uma técnica de pesquisa constituída por uma série de perguntas apresentadas por escrito às pessoas. Seu propósito é a obtenção de informações relacionadas a opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vivenciadas, entre outros aspectos.

A observação de aulas, enquanto método de coleta de dados na pesquisa científica, seguiu uma série de etapas cuidadosamente planejadas por mim para assegurar a consistência, validade e ética da pesquisa. No início do processo, meus objetivos de observação foram claramente delineados, definindo o que eu pretendia analisar ou compreender durante as aulas.

### **1.1.1 Trilhas da pesquisa**

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar as práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Braúnas, Minas Gerais, foi feita a opção metodológica pela pesquisa qualitativa.

O critério de seleção da amostra para a pesquisa foi a inclusão de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Tal seleção foi fundamentada no contexto específico dessas turmas, as quais representam uma etapa crucial de transição para o Ensino Médio, marcando o encerramento do ciclo denominado Ensino Fundamental II. Além disso, essa escolha considerou o fato de que os alunos do 9º ano estão sujeitos a avaliações externas de Língua Portuguesa que abordam conhecimentos relacionados aos gêneros textuais, destacando a relevância dessa fase para a investigação proposta.

Além da seleção dos alunos do 9º ano como amostra, os professores dessa série também foram incluídos no *corpus* da pesquisa. Esta decisão foi motivada pela sua importância no contexto investigativo, considerando que suas práticas docentes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do estudo.

Nesse contexto, a metodologia da pesquisa foi estruturada em diversas etapas, incluindo uma revisão bibliográfica, uma roda de conversa realizada com os professores do 9º ano da Escola Estadual Fagundes Varela, a aplicação de um questionário semiestruturado, e a observação de oito aulas de Língua Portuguesa selecionadas de forma aleatória, visando minimizar interferências nos resultados.

Após esta etapa, foi estabelecido contato com a administração da Escola Estadual Fagundes Varela, instituição escolhida como cenário para a pesquisa, por meio de uma carta de solicitação de autorização para a condução do estudo. Na referida carta, requeri permissão para a realização da coleta de dados no ambiente escolar, incluindo a aplicação do questionário aos docentes, a roda de conversa com os mesmos e a observação de aulas. A diretoria prontamente atendeu ao requerimento, concedendo autorização para a realização da pesquisa. Em sequência, munida desta autorização, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>3</sup> (CEP) por meio da Plataforma Brasil<sup>4</sup>.

Consequentemente, antecedendo o início da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, uma vez que envolvia a interação com participantes humanos. Tal procedimento visava assegurar que a condução da pesquisa estivesse em conformidade com os princípios éticos estabelecidos, permitindo assim a sua execução dentro dos parâmetros éticos apropriados.

Toda investigação que envolve seres humanos possui implicações éticas e legais e necessita ser submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa por meio do sistema CEP/CONEP (Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) antes de seu início. Isso inclui todos os materiais utilizados na pesquisa, como questionários e outros instrumentos. A pesquisa somente pode ser iniciada após a obtenção do parecer favorável, conforme estabelecido na Resolução 466/2012 [CNS 2012].

Submeter meu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa foi um processo bastante desafiador, especialmente devido ao tempo envolvido e à minha falta de experiência. No início, enfrentei muitas dificuldades para elaborar e organizar toda a documentação necessária e para entender as exigências específicas de conformidade ética. O processo foi demorado, exigindo várias revisões e ajustes para atender aos rigorosos padrões do comitê.

Apesar desses obstáculos, consegui alcançar a aprovação e implementar a pesquisa com sucesso. Depois de inúmeras adequações e revisões, incluindo a reformulação de questionários, a clarificação dos métodos de consentimento informado e a garantia de medidas adequadas para proteger a privacidade e o bem-estar dos participantes, finalmente recebi o parecer favorável do CEP. A persistência e a atenção cuidadosa às orientações do comitê foram fundamentais. Esse processo, embora inicialmente complexo, acabou se transformando em uma

---

<sup>3</sup> CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

<sup>4</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP.

valiosa oportunidade de aprendizado e aprimoramento profissional na condução de pesquisas éticas.

Após várias tentativas de resolução de todas as solicitações do Comitê de Ética, o projeto de pesquisa foi aprovado, sob o número de CAAE: 78436824.8.0000.5145 e Número de Parecer: 6.766.029. Entre os comentários e considerações sobre a pesquisa, o comitê ressaltou a relevância do tema, além de enfatizar a correta instrução e execução da investigação em conformidade com os princípios e diretrizes éticas.

Os 05 professores que optaram por participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>5</sup>, estando cientes de que não receberiam remuneração ou incorreriam em qualquer custo associado. Foi enfatizado e garantido aos participantes que poderiam, a qualquer momento, optar por interromper sua participação no estudo. Aos que optaram por não participar, foi assegurado que não sofreriam qualquer penalidade em decorrência dessa decisão.

Durante a apresentação inicial, foi comunicado aos participantes que a coleta de dados seria realizada em três etapas distintas: uma consistindo em um questionário composto por perguntas de natureza aberta, outra consistindo na observação das aulas e uma roda de conversa realizada pelo *meet*<sup>6</sup>.

A elaboração do questionário representou uma fase da pesquisa que exigiu considerável investimento temporal, dada a necessidade de precisão e a busca por um aprofundamento significativo no entendimento das práticas pedagógicas relacionadas aos gêneros textuais, bem como nas aspirações dos docentes e nas metodologias empregadas em sala de aula. As indagações abordaram temas pertinentes à metodologia de projetos e ao ensino dos gêneros textuais.

Além disso, a realização da roda de conversa desempenhou um papel significativo, permitindo a construção dialógica de uma unidade didática específica sobre o gênero textual "artigo de opinião". Embora o estudo englobe uma análise ampla dos gêneros textuais, os professores envolvidos na pesquisa optaram, de maneira coletiva, pela elaboração da unidade didática centrada no referido gênero.

Em resumo, este estudo adotou uma abordagem qualitativa para analisar as práticas de leitura e compreensão de gêneros textuais por alunos do 9º ano em uma escola pública de

---

<sup>5</sup> TCLE é o termo de consentimento livre e esclarecido que possui justificativa teórica tradicional como sendo o princípio do respeito pelas pessoas.

<sup>6</sup> Em contexto tecnológico, "*Meet*" se refere ao *Google Meet*, uma plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google.

Braúnas, Minas Gerais. A seleção da amostra considerou o contexto específico dessas turmas, que representam uma transição para o Ensino Médio e estão sujeitas a avaliações externas de Língua Portuguesa. A inclusão dos professores permitiu uma compreensão mais ampla das práticas docentes. A metodologia envolveu revisão bibliográfica, roda de conversa, aplicação de questionário e observação de aulas. A obtenção de autorização ética e institucional foi fundamental. O engajamento dos participantes e a realização de atividades como elaboração do questionário e roda de conversa contribuíram para o alcance dos objetivos da pesquisa.

### **1.1.2 A pesquisa bibliográfica**

Para construção do referencial teórico e bibliográfico, a investigação e análise de obras e estudos, decorrentes de pesquisas anteriores foram utilizadas. Segundo Creswell (2010, p. 61) “[...] a literatura ajuda a substanciar o problema de pesquisa e não reprime as visões dos participantes”.

Para Gil (2008, p. 26), “[...] a pesquisa é como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nesse sentido, por meio da análise da literatura pertinente, construiu-se o referencial teórico com o propósito de subsidiar as respostas relacionadas à questão central desta pesquisa: Quais são os efeitos decorrentes da implementação da metodologia de projetos no ensino de gêneros textuais para apoiar o processo de letramento em turmas do 9º ano do ensino fundamental em uma instituição de ensino público no Município de Braúnas – MG?

A pesquisa bibliográfica é definida por Severino (2007, p. 122) como aquela que se realiza a partir do:

[...]registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A partir da referência de vários autores para a base inicial da pesquisa bibliográfica, foram consultados livros e revistas digitais e impressas, artigos, anais, periódicos, trabalhos disponibilizados em banco de dados de dissertações e teses da CAPES, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), além de pesquisas no Google acadêmico e em sites como o SciELO. As

palavras chaves utilizadas foram ensino, gêneros textuais, práticas pedagógicas, metodologia de projetos.

## 1.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA

A Escola Estadual Fagundes Varela, situada na pequena cidade de Braúnas, em Minas Gerais, assume o papel central como *lócus* desta pesquisa. Com uma população estudantil de 390 alunos, a instituição abrange as modalidades de ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio. Apesar de sua localização central na cidade, a escola destaca-se por suas características rurais distintas, evidenciadas pelo fato de que mais de 70% dos alunos dependem de transporte escolar devido à sua residência na zona rural circundante.

No que tange à infraestrutura, conforme dados do Censo/2021, a Escola Estadual Fagundes Varela atende às necessidades educacionais básicas dos alunos. A água fornecida, proveniente da rede pública, é filtrada, assim como a energia elétrica e o esgoto, ambos oriundos da mesma rede. O descarte adequado do lixo, destinado à coleta periódica, contribui para a manutenção de um ambiente escolar limpo e sustentável. No âmbito da alimentação escolar, a escola assegura aos alunos uma dieta nutritiva durante o período letivo.

Quanto às instalações de ensino, a escola dispõe de uma infraestrutura diversificada, composta por oito salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, auditório, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. Quanto aos equipamentos, dados do Censo/2021 revelam a presença de recursos tecnológicos essenciais, tais como TV, copiadora, impressora e projetor multimídia (datashow).

No que se refere às turmas, segundo dados do Censo/2020, a escola oferece aulas nos períodos da manhã, tarde e noite, refletindo sua dedicação em proporcionar acessibilidade horária aos alunos. Além disso, a Escola Estadual Fagundes Varela reconhece a importância da inclusão e do suporte a alunos com necessidades específicas, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este cenário singular da Escola Estadual Fagundes Varela, enraizado em um contexto urbano com características rurais proeminentes, serve como *lócus* para a investigação das práticas de ensino de gêneros textuais nas turmas do 9º ano. Sua infraestrutura abrangente e

equipamentos refletem o compromisso da escola em proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade, proporcionando uma base sólida para uma compreensão aprofundada das dinâmicas educacionais neste contexto específico.

Figura 1 - Lócus da pesquisa “Escola Estadual Fagundes Varela”, Braúnas, MG



Fonte: acervo da autora (2023).

### 1.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Os colaboradores envolvidos nesta pesquisa consistem nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Fagundes Varela, bem como nos professores de Língua Portuguesa designados para a condução deste trabalho junto a essas turmas. A participação ativa e colaborativa desses sujeitos foi fundamental para o desenvolvimento e a coleta de dados necessários à investigação das práticas de ensino de gêneros textuais. A escolha destes colaboradores específicos está alinhada ao escopo da pesquisa, que visa compreender, de maneira aprofundada, as dinâmicas educacionais relacionadas ao letramento e ao ensino de gêneros textuais no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental.

#### 1.3.1 Os professores colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da presente pesquisa consistem em cinco professores de Língua Portuguesa, cujos nomes foram preservados por razões éticas. Dentre esses profissionais, três

encontram-se atualmente envolvidos no ensino das turmas do 9º ano na Escola Estadual Fagundes Varela, enquanto os outros dois possuem vasta experiência no trabalho com essas turmas em anos anteriores. A diversidade de perfis e trajetórias profissionais desses docentes proporciona uma abordagem abrangente no estudo das práticas de ensino de gêneros textuais.

Dois dos professores estão em início de carreira, demonstrando uma disposição significativa para absorver novas aprendizagens e conceitos. Por outro lado, os outros dois, apesar de estarem abertos a novas abordagens pedagógicas, acreditam possuir uma considerável maestria nos conhecimentos relacionados à temática da pesquisa, respaldada por suas experiências acumuladas ao longo dos anos.

Destaca-se que um dos professores, por se encontrar no final de sua carreira, demonstra uma postura mais reservada e menos receptiva a novas formas de ensinar ou conceber o ensino dos gêneros textuais. Esta atitude pode ser associada à sua vasta experiência, a qual pode influenciar sua visão consolidada sobre práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Tardif (2011) menciona que o conhecimento dos professores é uma forma de entendimento relacionada com suas atividades profissionais, derivada delas e aplicada nelas. Mesmo os conhecimentos adquiridos em experiências prévias só se tornam relevantes quando confrontados com as demandas específicas enfrentadas pelos professores em sua prática atual.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2011, p. 11).

Essa citação de Tardif destaca que o conhecimento dos professores não é algo abstrato ou independente, mas sim algo intrinsecamente ligado a quem são como indivíduos e profissionais. O saber dos professores é influenciado por sua identidade, experiências de vida e trajetória profissional. Além disso, é moldado pelas interações que têm com os alunos em sala de aula e com os demais membros da comunidade escolar. Isso significa que o conhecimento dos professores é construído a partir de uma combinação única de fatores pessoais, profissionais e sociais, tornando-o altamente contextualizado e situado dentro do contexto específico da prática educacional.

Em relação à formação acadêmica, todos os professores possuem graduação em Letras, sendo que três concluíram seus cursos na modalidade presencial, enquanto os outros dois

obtiveram suas graduações de maneira remota, na modalidade a distância. Essa diversidade de origens formativas contribui para uma riqueza de perspectivas no contexto da pesquisa, além de poder verificar que há muita colaboração entre esses profissionais.

Esse contexto de colaboração pode ser enriquecido com a seguinte contribuição de Nóvoa (2017, p. 21):

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva.

Esta citação de Nóvoa ressoa profundamente na contemporaneidade educacional, destacando a importância crescente da colaboração no desenvolvimento profissional dos educadores. Ao contextualizar a transformação da profissão docente de uma perspectiva individual para uma abordagem mais coletiva, a citação estabelece um alicerce conceitual sólido para a abordagem da dissertação sobre a colaboração entre professores como elemento central no aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Todos os professores colaboradores expressam sua crença na importância da educação de qualidade, desde que haja empenho e condições adequadas de trabalho. Esta convicção ressalta o comprometimento desses profissionais com o desenvolvimento acadêmico e pessoal de seus alunos, constituindo um elemento relevante para a compreensão das práticas pedagógicas na Escola Estadual Fagundes Varela.

### **1.3.2 Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**

Os alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Fagundes Varela demonstram uma heterogeneidade significativa em relação ao nível de conhecimento. Esta diversidade pode refletir diferentes ritmos de aprendizado, habilidades e interesses entre os estudantes. Além disso, há uma disparidade na ocupação das turmas, com uma delas apresentando um número muito elevado de alunos, enquanto a outra, que é integral, está consideravelmente vazia. A maioria dos alunos provém de comunidades rurais da cidade de Braúnas, localizadas em Minas Gerais, sugerindo uma possível influência das experiências e contextos de vida rural em suas perspectivas e experiências educacionais.

As turmas do 9º ano da Escola Estadual Fagundes Varela possuem um total de 52 alunos matriculados de acordo com as diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da instituição e informações disponibilizadas pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Avaliação e Desenvolvimento da Educação (SIMADE<sup>7</sup>).

Através das observações realizadas nas salas de aula desses educandos verificamos que esses alunos têm idades entre 13 e 17 anos e encontram-se em uma fase importante de transição entre a infância e a adolescência. Nessa etapa, eles apresentam uma série de características cognitivas, emocionais e sociais que influenciam sua forma de aprendizado e interação na escola.

Nesse contexto de sala de aula, é observado que determinados estudantes apresentam uma discrepância entre a idade e a série que frequentam, indicando que estes alunos passaram por processos de repetência por ao menos duas vezes em anos letivos anteriores.

Ainda ao discutirmos a heterogeneidade presente nas turmas em termos de conhecimento, destaca-se que aproximadamente 10 alunos demonstram dificuldades em acompanhar de forma autônoma o conteúdo de língua portuguesa, pois necessitam ainda de assimilar os conteúdos referentes a séries escolares anteriores.

Além disso, é relevante observar que três alunos foram transferidos de turno, migrando do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a turma regular. Tal decisão foi motivada pelo encerramento de turmas noturnas na instituição de ensino. Segundo relato da professora da referida turma, esses alunos demonstram dificuldades em acompanhar o conteúdo, apresentam baixo interesse pelos temas abordados em sala de aula e têm uma frequência irregular nas aulas.

Da mesma forma, ao abordarmos a disparidade no número de alunos entre as diferentes turmas, notamos, com base no testemunho da professora, que a turma em período integral demonstra um desempenho superior nas aulas de língua portuguesa, além de um maior engajamento nos estudos, em comparação com a turma de meio período.

Aqui estão algumas características que identifiquei nos alunos:

- **Curiosidade e Interesses Diversificados:** Os alunos do 9º ano, em sua maioria, exibem uma notável curiosidade pelo mundo ao seu redor e por diversas áreas do conhecimento. Eles estão continuamente em busca de explorar temas que despertem sua curiosidade e

---

<sup>7</sup> O **SIMADE** é o Sistema de Gestão Escolar da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Criado em ambiente web e alimentado diariamente pelas escolas, permite a atualização em tempo real da base de dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG).

os desafiem intelectualmente, demonstrando receptividade a novas informações e experiências.

- **Autonomia e Responsabilidade:** alguns alunos encontram-se em um estágio de desenvolvimento de autonomia e responsabilidade. Eles assumem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, sendo capazes de gerenciar seu tempo de estudo, cumprir prazos e tomar decisões relacionadas à sua educação, demonstrando um progresso em sua maturidade acadêmica.
- **Socialização e Relacionamentos:** de um modo geral, esses alunos valorizam cada vez mais as interações sociais e os relacionamentos com seus colegas de turma. Eles buscam pertencimento a grupos e desenvolvem habilidades sociais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, o que contribui para um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo.
- **Identidade e Autoimagem:** os alunos estão passando por um processo de descoberta e construção de sua identidade pessoal. Eles estão passando por mudanças físicas, emocionais e psicológicas significativas, que podem influenciar sua autoconfiança e autoestima, sendo importante para os educadores estarem atentos a essas transformações e oferecerem apoio quando necessário.
- **Variação no Ritmo de Desenvolvimento:** É importante destacar que os alunos do 9º ano apresentam uma ampla variação no ritmo de desenvolvimento, tanto em termos cognitivos quanto emocionais. Alguns estão mais avançados em sua maturidade intelectual e emocional, enquanto enfrentam desafios específicos relacionados à autoestima e autocontrole, exigindo uma abordagem diferenciada por parte dos educadores.
- **Interesses Tecnológicos:** A geração de alunos do 9º ano está altamente imersa no uso e na familiaridade com tecnologias digitais. Eles utilizam dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e computadores, de forma rotineira e engajada, como ferramentas de comunicação, entretenimento e aprendizado, o que demanda uma adaptação dos métodos de ensino para integrar essas tecnologias de forma eficaz ao processo educacional.

#### 1.4 AS ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar como se dão as práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Município de Braúnas – Minas Gerais. Considerando a importância do desenvolvimento das habilidades de produção textual e da compreensão de diferentes gêneros textuais, esta pesquisa examina a eficácia da metodologia de projetos no ensino-aprendizagem desses conteúdos. A eficácia dessa abordagem metodológica é sustentada por diversos autores que discutem o tema. Neste texto, descrevemos as etapas metodológicas realizadas durante o processo de investigação, que incluem revisão de bibliografia, formulação de questionário, aplicação do questionário, roda de conversa e observação de aulas na Escola Estadual Fagundes Varela.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em realizar uma revisão de bibliografia abrangente sobre o ensino de gêneros textuais, a metodologia de projetos e sua aplicabilidade no contexto educacional. A revisão buscou identificar estudos anteriores, teorias fundamentais e práticas pedagógicas relacionadas ao tema, a fim de embasar teoricamente a investigação. Foram consultadas fontes acadêmicas como artigos científicos, dissertações, teses e livros que abordam a temática em questão.

A revisão bibliográfica é uma prática essencial no contexto acadêmico, tendo como objetivo primordial o aprofundamento e a atualização do conhecimento por meio da análise crítica e sistemática de obras previamente publicadas. Esta atividade constitui-se como uma investigação científica que visa explorar e sintetizar o corpo de conhecimento existente sobre determinado tema, contribuindo para o embasamento teórico e metodológico de pesquisas posteriores.

Conforme observado por Andrade (2010, p. 25):

[...] Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Com base na revisão de bibliografia, foi elaborado um questionário destinado aos professores do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Fagundes Varela. O questionário foi estruturado com questões abertas para investigar as percepções e experiências

dos participantes em relação ao ensino de gêneros textuais e à metodologia de projetos. As questões abordaram aspectos como a compreensão dos diferentes gêneros textuais, a participação dos alunos em atividades projetuais e a eficácia percebida dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme indicado por Fowler (2014) *apud* Mattar e Ramos (2021), é essencial que sejam observados cuidadosamente os procedimentos empregados na condução da pesquisa, a fim de assegurar uma maior probabilidade de que os resultados obtidos descrevam com precisão o fenômeno investigado. Para alcançar esse objetivo, é necessário prestar atenção a alguns aspectos, tais como a seleção da amostra, a formulação das questões a serem feitas e o método empregado na coleta de dados.

Para tanto, os mesmos autores, Mattar e Ramos (2021) definem o questionário da seguinte maneira:

O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de itens (perguntas e/ou afirmações) que são apresentados a um respondente. Segundo a avaliação de Campos (2020, p. 11), questionários “[...] que investigam percepções, representações e opiniões sobre experiências, conceitos ou acontecimentos relacionados a processos ou ambientes educacionais” estão entre os métodos mais comuns de coleta de dados empíricos na área da educação (Mattar e Ramos, 2021, p. 329).

Assim, pode-se verificar que os questionários que investigam percepções, representações e opiniões sobre experiências, conceitos ou acontecimentos relacionados a processos ou ambientes educacionais são amplamente utilizados como método de coleta de dados empíricos na área da educação. Essa ferramenta permite aos pesquisadores obterem informações sobre o pensamento e as experiências dos participantes, contribuindo para a compreensão e análise de diversos fenômenos educacionais.

A etapa seguinte envolveu a aplicação do questionário aos participantes selecionados da Escola Estadual Fagundes Varela. Os questionários foram distribuídos de acordo com critérios pré-estabelecidos, visando garantir uma amostra representativa da população-alvo. Foi assegurado o consentimento informado dos participantes e a confidencialidade de suas respostas, a fim de promover a sinceridade e a objetividade nas informações coletadas.

Em relação à produção de um questionário que seja realmente relevante para uma pesquisa científica, é necessário pensar em suas etapas de elaboração. Mattar e Ramos (2021) trazem esse tema de uma maneira bem didática:

O uso de questionários em pesquisas deve observar alguns procedimentos importantes, que incluem: planejamento; construção do instrumento; elaboração das questões, fechadas e/ou abertas, que atendam aos objetivos norteadores da pesquisa; escolha de escalas; validação e testagem prévia do questionário e critérios para garantir a confiabilidade e validade do instrumento; e definição de estratégias de aplicação e acompanhamento dos retornos obtidos (Mattar e Ramos, 2021, p. 330).

É importante ressaltar que os professores, participando pela primeira vez de uma pesquisa, manifestaram considerável apreensão em relação à maneira de responder ao questionário. Eles entraram em contato comigo para obter orientações sobre a melhor forma de responder, pois desejavam apresentar uma imagem mais dinâmica de suas práticas. No entanto, eu os aconselhei a responder de maneira autêntica, baseando-se em suas práticas e experiências reais em sala de aula. Expliquei que as respostas deveriam refletir fielmente suas atividades cotidianas, e que não havia uma forma correta ou incorreta de responder, pois o objetivo era que eles refletissem sobre seu trabalho e expressassem suas experiências de maneira escrita.

Nesse contexto, desde a elaboração das questões até a execução do questionário, foi conduzido um rigoroso processo de análise com o objetivo de assegurar a eficácia desse procedimento de coleta de dados para a pesquisa em questão.

No que concerne à roda de conversa, um momento crucial para a pesquisa, realizamos duas reuniões por meio do Google Meet aos sábados pela manhã. Participaram dessas sessões quatro professores; contudo, um deles não pôde comparecer devido a compromissos previamente assumidos aos sábados. O objetivo desses encontros era refletir sobre os gêneros textuais e seu ensino, bem como discutir a unidade didática, cuja construção deveria ser feita de maneira dialógica.

Quando foi sugerida a utilização da câmera, os professores manifestaram-se contrários, argumentando que se sentiriam menos à vontade para falar. Assim, decidiu-se não utilizar recursos de vídeo e fotos, apesar de sua solicitação no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de sua relevância como escolha metodológica em pesquisas qualitativas, cujo objetivo é captar fenômenos complexos em que discursos e imagens são componentes essenciais (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005).

Devido ao fato de o grupo ser reduzido, composto por apenas cinco professores, dos quais quatro estavam presentes em cada encontro, e considerando a solicitação feita por eles, decidiu-se não utilizar recursos de gravação de imagem e registro de fotos, a fim de deixá-los mais à vontade. A intenção ao atender a esse pedido foi criar um ambiente confortável e propício ao diálogo. Embora todos os participantes se conhecessem por trabalharem na mesma

instituição, minha presença como pesquisadora e participante das rodas de conversa representava um elemento desconhecido para eles.

A primeira roda de conversa ocorreu em um sábado, das 9h às 10h30, com a participação de quatro professores. Após discutir a proposta de pesquisa, foi feita uma releitura do TCLE, e algumas perguntas sobre minha formação no mestrado foram respondidas. Em seguida, iniciamos a discussão sobre as experiências desses docentes com o ensino dos gêneros textuais, abordando as principais dificuldades enfrentadas e identificando o gênero textual com o qual tinham mais dificuldade em sala de aula. Elas apontaram o artigo de opinião como especialmente desafiador. Considerando que um único encontro seria insuficiente, agendamos uma nova reunião para o mesmo horário no sábado seguinte.

A segunda roda de conversa contou com a presença das mesmas participantes do encontro anterior. Já havíamos estabelecido que o artigo de opinião seria o gênero textual em foco, o que nos permitiu aprofundar a discussão sobre as dificuldades de trabalho com esse gênero. Expliquei os conceitos relacionados à unidade didática e, em seguida, iniciamos o esboço da nossa própria unidade didática.

É necessário esclarecer que as rodas de conversa ocorreram em apenas dois encontros devido ao tempo limitado disponível dessas professoras. Todas elas trabalham em casa nos finais de semana em função da dupla jornada durante a semana. Portanto, a disponibilidade delas para participar desses encontros foi um gesto de grande gentileza.

Por fim, foram realizadas observações de aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Fagundes Varela. As observações foram conduzidas de forma sistemática, registrando-se aspectos como a aplicação da metodologia de projetos, a interação professor-aluno, as estratégias pedagógicas utilizadas e o engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Essa etapa permitiu uma análise mais aprofundada da dinâmica das aulas e da eficácia da metodologia de projetos no contexto específico investigado.

A prática da observação constitui-se como uma estratégia frequente de coleta de dados adotada em diversas metodologias de pesquisa. De acordo com Patton (2015, p. 332) *apud* Mattar e Ramos (2021), o propósito primordial da observação é realizar uma descrição minuciosa e abrangente do ambiente observado, das atividades ocorridas neste ambiente, dos indivíduos envolvidos nessas atividades e dos significados atribuídos ao que foi observado, a partir das perspectivas dos sujeitos observados. Empregamos uma atitude discreta com o intuito de proporcionar ao professor um ambiente propício para ministrar suas aulas sem restrições.

No entanto, observou-se que, mesmo com essa abordagem, alguns docentes manifestavam certo nervosismo diante da presença de um pesquisador na sala de aula. Para tanto, como menciona Mattar e Ramos (2021) “os objetivos de uma observação são lentes que direcionam o olhar para o que se deve observar e registrar” e assim foi feito.

Apesar de todos os cuidados para não causar desconforto ao professor e aos alunos, ambos ainda ficaram receosos em serem observados. Conforme relatos dos próprios professores, os alunos adotaram uma postura mais tímida durante as aulas. No entanto, essa ocorrência já era prevista, uma vez que a presença de um pesquisador na sala de aula era uma experiência nova para eles, mas felizmente essa etapa foi um momento muito importante para a pesquisa e tudo correu perfeitamente bem.

Por fim, as etapas metodológicas descritas neste texto representam o processo de pesquisa adotado para investigar o ensino do gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa por meio da metodologia de projetos no 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos foram analisados criticamente, visando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas, bem como para o avanço do conhecimento na área da Educação Linguística, sobretudo no ensino dos gêneros textuais.

## 1.5 COLETA, FORMA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Todo o procedimento de coleta de dados foi conduzido de maneira responsável e ética, garantindo o respeito aos princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

A coleta de dados nesta pesquisa foi realizada de forma cuidadosa e diligente, com o objetivo de garantir a qualidade e a integridade dos dados obtidos. Para isso, foram utilizadas diversas técnicas, incluindo questionários e observações em ambiente de sala de aula. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e os seus direitos como voluntários, sendo obtido o consentimento informado de cada um.

A análise e interpretação dos dados foram baseadas nas respostas dos questionários coletados e nas observações realizadas em sala de aula. Além disso, foram realizadas análises bibliográficas, utilizando fontes existentes que abordavam os temas elencados nas perguntas dos questionários e nas observações. Essa abordagem permitiu uma análise dos dados,

enriquecendo a compreensão dos resultados obtidos e possibilitando uma visão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos estudados.

Em suma, a forma de análise e interpretação dos dados adotada nesta pesquisa foi cuidadosamente planejada e executada, buscando garantir a rigorosidade metodológica e a confiabilidade dos resultados obtidos. O uso de múltiplas fontes de dados e a aplicação de diferentes técnicas de análise permitiram uma abordagem abrangente e aprofundada do problema de pesquisa, contribuindo para a qualidade e a relevância dos achados apresentados neste trabalho.

O capítulo subsequente empreenderá uma análise das considerações teóricas acerca dos gêneros textuais, apresentando uma compilação de informações relevantes à luz de teorias e estudos de especialistas no campo.

## CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

### 2.1 O GÊNERO TEXTUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O gênero textual é um conceito fundamental na linguística e na comunicação, que se refere a diferentes formas de expressão escrita, oral ou visual, que compartilham características específicas em termos de estrutura, estilo, finalidade e contexto de uso. Os gêneros textuais são usados para comunicar diferentes tipos de informações, ideias e sentimentos de maneira eficaz e adequada às situações comunicativas específicas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 282), os gêneros discursivos nos são apresentados de maneira semelhante à língua materna, que aprendemos de forma natural antes mesmo de iniciar o estudo formal da gramática.

A abordagem da Linguística Textual teve sua origem na Europa durante os anos 1960 e ganhou espaço no Brasil na década de 1970. Nesse período, seu principal foco residia na análise dos fenômenos sintático-semânticos encontrados nos enunciados. Durante os anos 1970, muitos linguistas voltaram suas atenções para a construção de uma gramática textual, uma vez que havia estruturas linguísticas que não podiam ser adequadamente explicadas pela gramática tradicional de frase.

Para tanto, Koch (1997, p. 11) menciona que os linguistas começaram a conceituar o texto como "uma unidade linguística com características estruturais específicas", ao invés de apenas uma sequência de sentenças isoladas. Dessa forma, o foco de estudo da Linguística Textual passou a ser o próprio texto, uma vez que a análise isolada de palavras ou frases não permite compreender os diversos fenômenos linguísticos, os quais só podem ser adequadamente explicados dentro do contexto textual. Isso se dá pela consideração de que a comunicação humana ocorre por meio de textos.

Em consonância com a afirmação de Koch (1997) verifica-se que considerar os textos em sua totalidade, reconhecendo que cada um deles desempenha uma função e possui importância social, é fundamental para uma compreensão mais abrangente da linguagem e da comunicação humana. Quando os linguistas passaram a conceituar o texto como uma unidade linguística com características estruturais específicas, em contraposição à visão tradicional de uma mera sequência de sentenças isoladas, isso representou uma mudança significativa de perspectiva.

Nesse sentido, ao focar no texto como uma entidade coesa, capaz de transmitir significados complexos e realizar determinadas funções comunicativas dentro de um contexto

social, a Linguística Textual reconhece a interdependência entre seus elementos constitutivos. A análise isolada de palavras ou frases não é suficiente para compreender plenamente os fenômenos linguísticos, uma vez que estes estão intrinsecamente ligados ao contexto textual em que ocorrem.

Ademais, Bakhtin (1979, p. 279) traz uma valiosa contribuição sobre a variedade de gêneros na esfera social ao mencionar que “riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.”

Nessa passagem o autor destaca a vasta diversidade de gêneros de discurso na sociedade, argumentando que ela é infinita devido à diversidade virtual das atividades humanas. Cada esfera de atividade possui seu próprio repertório de gêneros, que se expandem e se diferenciam à medida que a esfera se desenvolve e se torna mais complexa.

A compreensão e análise de gêneros textuais têm sido tópicos constantes nas discussões sobre reorganização curricular, desde a promulgação de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a para o ensino fundamental e médio. Além disso, os programas curriculares estaduais e municipais têm se orientado por essas diretrizes superiores.

Diversos autores, como Bakhtin (1979), Marcuschi (2008), Freire (1976), Kleiman (2011), Schneuwly e Dolz (2004), Cagliari (2002), Soares (2006) e outros que ao tratarem do tema acrescentam informações relevantes a pesquisa, têm contribuído para a discussão e o avanço desse campo. Eles destacam que a compreensão dos gêneros textuais é essencial para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos. Os gêneros textuais são mais do que simples formas de escrita; eles englobam contextos, propósitos comunicativos e características linguísticas específicas que variam de acordo com o contexto social e cultural.

Bakhtin (1997), por sua vez, é considerado o pioneiro na formulação da teoria dos gêneros textuais. De acordo com suas ideias, os gêneros sempre estiveram intrinsecamente presentes na sociedade, desempenhando um papel fundamental na organização de nossa vida cotidiana. Como filósofo da linguagem, ele sustenta que se os gêneros do discurso não existissem e não os dominássemos, se nos encontrássemos na situação de criar esses gêneros pela primeira vez durante o ato de fala, se fosse necessário construir cada um de nossos

enunciados a partir do zero, a comunicação verbal se tornaria uma tarefa praticamente impossível.

O mesmo autor ainda acrescenta que comunicação verbal, seja oral ou escrita, encontra expressão em gêneros preexistentes no contexto social. Apesar de remontar aos primórdios da língua, já que é inerente a ela, a compreensão do conceito de gênero demorou a se disseminar, embora seja uma noção de importância essencial. Somente recentemente a definição do gênero e o reconhecimento das possibilidades valiosas que sua teoria pode oferecer têm sido plenamente considerados.

Embora esse conceito de gênero tenha demorado a ser concebido e sua importância já ter sido comprovada Bakhtin (1979, p. 312) assevera como o gênero é fundamental para a significação dos enunciados:

No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta. Daí se segue que as possibilidades de expressões típicas formam como que uma supra-estrutura da palavra. Essa expressividade típica do gênero, claro, não pertence à palavra como unidade da língua e não entra na composição de sua significação, mas apenas reflete a relação que a palavra e sua significação mantêm com o gênero, isto é, com os enunciados típicos. A expressividade e a entonação típicas que lhe correspondem não possuem a força normativa própria das formas da língua.

Assim, os gêneros de discurso proporcionam expressões típicas que refletem a relação entre a palavra e sua significação com situações comunicativas específicas. Essa expressividade não é intrínseca à palavra, mas resulta da associação com enunciados típicos, não possuindo a mesma força normativa das formas linguísticas convencionais.

Corroborando com Bakhtin, Marcuschi (2008), docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), traz uma funcionalidade dos gêneros textuais que é importante para a valorização do seu ensino ao mencionar que a comunicação linguística, bem como a produção discursiva em geral, não ocorre em unidades isoladas, como fonemas, morfemas ou palavras isoladas. Em vez disso, ela se desenrola em unidades maiores conhecidas como textos. O texto emerge como o resultado de uma ação linguística, cujas fronteiras são geralmente delineadas por suas conexões com o contexto no qual surge e opera. Em essência, o texto é um produto comunicativo que não apenas reflete uma sequência de palavras, mas também incorpora uma intenção comunicativa subjacente. Ele adquire sentido e coerência por meio das relações entre suas partes constituintes e da maneira como se relaciona com o mundo ao seu redor.

Segundo Rodrigues (2005) os gêneros estão associados a situações de comunicação verbal, que geralmente estão relativamente consolidadas. Em outras palavras, cada gênero está ligado a um contexto social específico de interação, dentro de uma determinada esfera social. Além disso, cada gênero possui sua própria intenção comunicativa, percepção do autor e público-alvo.

O mesmo autor ainda acrescenta a ideia de gênero e sua consolidação. Dessa forma, para ilustrar a ideia de que cada gênero desempenha um papel predominante de existência, único e irreplaceável, não eliminando aqueles que já estão em uso, pode-se considerar, por exemplo, que o e-mail pessoal não substitui a carta, o comentário e o artigo não excluem o editorial, e o telefonema não põe fim à prática da conversação.

Nesse sentido, é fundamental destacar que, segundo a teoria dialógica do discurso, os gêneros discursivos e, por conseguinte, os enunciados que os constituem ou transformam estão intrinsecamente ligados à evolução histórica da sociedade. Nessa perspectiva, Bakhtin (1979, p. 315) ressalta que os enunciados e seus tipos, ou seja, os gêneros discursivos, desempenham um papel crucial como mediadores entre a história social e a história da linguagem. Essa afirmação sublinha a estreita relação entre linguagem e sociedade, demonstrando que os gêneros são caracterizados por sua dinamicidade, heterogeneidade e adaptação às demandas dos diferentes contextos sociais. Dessa forma, enquanto alguns gêneros podem perder sua relevância ao longo do tempo ou serem ressignificados em determinadas circunstâncias, outros surgem e se desenvolvem para acompanhar as constantes transformações da sociedade.

Ademais, Kleiman (2011) complementa de forma sucinta a ideia apresentada por Marcuschi (2008) ao trazer informações sobre o texto e sua extração de sentido. A compreensão de um texto envolve uma abordagem metodológica baseada no uso do conhecimento prévio. Em outras palavras, ao ler, o leitor emprega o acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Dentro desse cenário, os conhecimentos pré-existentes do leitor desempenham um papel crucial, permitindo uma compreensão mais aprofundada do texto e de seu conteúdo. Essa familiaridade prévia com conceitos e informações viabiliza ao leitor uma maior capacidade de assimilar o que está escrito no texto, contribuindo para uma interpretação mais eficaz e abrangente.

Segundo ainda Schneuwly e Dolz (2004) é verdade a premissa de que são os gêneros que concretizam as práticas linguísticas nas atividades dos aprendizes. Devido à sua natureza intermediária e integradora, as representações genéricas das produções orais e escritas desempenham um papel crucial em sua construção. Os gêneros textuais funcionam como

referências essenciais, proporcionando um ponto de comparação que contextualiza as práticas linguísticas. Eles atuam como uma entrada que facilita a compreensão dessas práticas, impedindo que elas sejam compreendidas de maneira fragmentada durante o processo de assimilação.

A respeito disso, Bakhtin (2003) assevera que qualquer domínio do empreendimento humano, a linguagem está intrinsecamente entrelaçada, e é a partir dessa perspectiva que a delimitação dos gêneros discursivos adquire maior clareza e relevância:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Nesse sentido, os gêneros emergem como padrões relativamente resultados de enunciados dentro de cada contexto específico.

Soares (2006) contempla em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros” a pertinência social do ensino dos gêneros textuais e sua função na alfabetização e no letramento, pois a mesma discute que alfabetizar um indivíduo implica imbuir nele a capacidade de adotar a escrita e a leitura dentro de contextos sociais pertinentes. Estudos, como os que buscam discernir os modos e aplicações sociais da leitura e escrita em grupos específicos, exemplificam essa perspectiva.

Pode-se apresentar algumas informações importantes sobre os gêneros textuais que Soares (2006) apresenta em seu estudo sobre os gêneros.

Quadro 1 - Características de gêneros textuais

<b>Variedade e diversidade</b>	Os gêneros textuais são diversos e abrangem uma ampla gama de formas de comunicação, incluindo narrativas, descritivas, argumentativas, instrucionais, entre outras. Exemplos de gêneros incluem contos, ensaios, cartas formais, e-mails, reportagens, anúncios, discursos políticos, entre muitos outros.
<b>Estrutura e características</b>	Cada gênero textual possui uma estrutura e características específicas que o distinguem dos outros. Essas características incluem elementos como introdução, desenvolvimento, conclusão, uso de linguagem

	formal ou informal, organização das informações e argumentos, e assim por diante.
<b>Contexto e finalidade</b>	A escolha do gênero textual está diretamente relacionada ao contexto comunicativo e à finalidade da comunicação. Por exemplo, um gênero textual utilizado em um ambiente acadêmico pode ser diferente daquele usado em um contexto informal entre amigos.
<b>Adaptação</b>	Os falantes e escritores normalmente adaptam seu uso de gêneros textuais de acordo com a situação e o público-alvo. Isso envolve a escolha do vocabulário apropriado, tom de voz, estilo de escrita e estrutura textual para atender às expectativas e às necessidades dos leitores ou ouvintes.
<b>Mudanças culturais e tecnológicas</b>	Ao longo do tempo, novos gêneros textuais podem emergir devido a mudanças culturais e tecnológicas. Por exemplo, com o avanço da tecnologia, os gêneros textuais online, como posts de redes sociais, memes e mensagens instantâneas, tornaram-se parte integrante da comunicação contemporânea.
<b>Ensino e aprendizado</b>	O estudo dos gêneros textuais é crucial no ensino da língua e na alfabetização, pois ajuda os alunos a compreenderem como estruturar diferentes tipos de textos e a se tornarem comunicadores eficazes em várias situações. (Soares, 2006, p. 43).

Fonte: Carvalho (2024).

Através das informações apresentadas no quadro, Soares (2006) nos remete a diversas informações necessárias para efetivarmos ainda mais a importância dos gêneros.

Ainda, de acordo com os conceitos de Bakhtin, reitera-se que cada gênero, por sua natureza, consiste em formas de enunciado que são relativamente constantes e que são moldadas pelas interações verbais vivenciadas pelos indivíduos, uma vez que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 297).

Em resumo, os gêneros textuais desempenham um papel vital na comunicação humana, permitindo a expressão de informações e ideias de maneira organizada e adequada às diversas situações de comunicação. Eles são moldados pelo contexto cultural, social e tecnológico, e compreender suas características e funções é fundamental para uma comunicação eficaz e bem-sucedida.

## 2.2 GÊNERO TEXTUAL E TIPOLOGIA TEXTUAL: UMA ABORDAGEM DE DIFERENCIAÇÃO

A distinção entre Gênero textual e Tipologia textual desempenha um papel significativo na orientação das atividades do professor de língua em relação à leitura,

compreensão e produção escrita, segundo nossa perspectiva<sup>8</sup>. Para tanto, tem-se a intenção nesse subcapítulo apresentar as diferenças entre Gênero textual e Tipologia textual, usando para isso, as considerações feitas por Marcuschi (2002) e Travaglia (2007).

A diferenciação entre tipologia textual e gênero textual é de fundamental importância no ensino e na compreensão eficaz da linguagem escrita. Ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados à organização e estrutura dos textos, mas abordam aspectos distintos que contribuem para uma compreensão mais profunda e uma produção mais precisa da comunicação.

Ambos os autores apresentam contribuições significativas para esse estudo, embora apresentem divergências nos conceitos. Marcuschi, por exemplo, defende a utilização da abordagem de Gênero textual no ensino de textos nas escolas. No entanto, ele expressa certa reserva em relação à abordagem da Tipologia textual. Segundo sua perspectiva, trabalhar apenas com a Tipologia textual resulta em limitações e desafios no ensino, uma vez que não é viável ensinar, por exemplo, narrativa de forma genérica. Isso ocorre porque, embora diversos textos possam ser classificados como narrativos, eles se manifestam em formatos distintos - gêneros - cada qual com suas próprias características específicas.

Contrastando com essa visão, autores como Luiz Carlos Travaglia, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU Uberlândia/MG), sustentam a importância de abraçar a abordagem da tipologia textual. De acordo com Travaglia, uma vez que os textos são variados em seus tipos, eles surgem devido à presença de distintos modos de interação ou diálogo. Para o autor, a exploração dos textos e suas diversas tipologias desempenha um papel crucial no aprimoramento da competência comunicativa. De acordo com as ideias do autor, cada tipo de texto é apropriado para um tipo de interação específica. Deixar o aluno restrito a apenas alguns tipos de texto é fazer com que ele só tenha recursos para atuar comunicativamente em alguns casos, tornando-se incapaz, ou pouco capaz, em outros. Certamente, o professor teria que fazer uma espécie de levantamento de quais tipos seriam mais necessários para os alunos, para, a partir daí, iniciar o trabalho com esses tipos mais necessários.

De acordo com Marcuschi (2002), é um equívoco presente nos livros didáticos o uso do termo "tipo de texto". Em sua perspectiva, o termo apropriado é "gênero de texto". Ele argumenta que não é preciso e correto considerar a carta pessoal, por exemplo, como um tipo

---

<sup>8</sup> Acredito que quando o professor não opta pelo trabalho com o gênero ou com o tipo ele acaba não tendo uma maneira muito clara para selecionar os textos com os quais trabalhará.

de texto, conforme muitos livros fazem. Em vez disso, Marcuschi ressalta que a carta pessoal é um exemplo de Gênero textual.

O autor complementa a informação anterior acrescentando que em todos os gêneros textuais os tipos são contemplados, ocorrendo, muitas das vezes, o mesmo gênero sendo realizado em dois ou mais tipos. Num exemplo bem didático, o autor apresenta a carta pessoal como um gênero que pode apresentar as tipologias, descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. A carta, portanto, configura-se como um gênero textual com heterogeneidade tipológica. Sendo necessário, portanto, segundo o autor, a apresentação e o entendimento dessa diferença.

No que se refere a Travaglia (2007), ele define a Tipologia textual como aquilo que pode instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar. Já o Gênero textual é caracterizado pelo cumprimento de uma função social específica. O mesmo destaca ainda que essas funções sociais são percebidas e experimentadas pelos usuários da linguagem. Isso implica que, de maneira intuitiva, temos conhecimento sobre qual gênero utilizar em contextos particulares de interação, baseando-se na função social que esse gênero desempenha. Quando nos deparamos com a tarefa de redigir um e-mail, reconhecemos que ele pode apresentar características que lhe conferem um propósito distintivo. Por exemplo, escrever um e-mail para um amigo difere consideravelmente de redigir um e-mail para uma instituição universitária a fim de obter informações sobre um concurso público.

Dessa forma, a seleção do gênero textual apropriado está intrinsecamente relacionada à compreensão das necessidades comunicativas e dos objetivos específicos em um determinado contexto. A intuição e a experiência social nos orientam na escolha do gênero que melhor se adapta às expectativas e à função comunicativa desejada. Cada gênero textual, por conta de suas características específicas, é uma ferramenta comunicativa flexível, moldada para servir eficazmente aos propósitos particulares de interação.

Para tanto, ao fazer um estudo dos autores citados verifica-se que a *Tipologia textual* se refere aos diferentes modos de organização dos textos, com base em características estruturais e funcionais. Ela categoriza os textos em tipos específicos, como narração, descrição, exposição, argumentação, entre outros. A compreensão da tipologia textual auxilia os estudantes a identificarem os padrões organizacionais predominantes em um texto, bem como a compreenderem como a informação é apresentada e desenvolvida de acordo com cada tipo. Isso é crucial para a habilidade de leitura crítica, permitindo aos leitores anteciparem a sequência de informações e identificar as intenções comunicativas do autor.

Por outro lado, o gênero textual refere-se aos diferentes formatos textuais que são reconhecidos socialmente, como carta, artigo de opinião, notícia, resenha, poema, e muitos outros. Cada gênero possui características específicas em termos de estrutura, estilo, vocabulário e finalidade comunicativa. A familiaridade com os gêneros textuais permite aos escritores escolherem a forma mais apropriada para expressar suas ideias, de acordo com o contexto e o público-alvo. Além disso, os leitores também podem interpretar os textos de maneira mais precisa, uma vez que têm expectativas sobre o que esperar de determinado gênero.

Sendo assim, Marcuschi (2002) estabelece uma diferenciação entre o conceito de gênero, que representa uma manifestação concreta encontrada em textos empíricos diversos, e o tipo textual, uma construção teórica que engloba categorias específicas.

Assim, numa visão geral das informações que Marcuschi (2002) e Travaglia (2007) nos oferecem sobre a distinção entre tipologia e gênero textual verifica-se que o entendimento dessa distinção se torna crucial porque:

- **promove a compreensão:** Entender a tipologia ajuda os alunos a decodificarem as estruturas internas dos textos, enquanto compreender o gênero auxilia na interpretação das intenções comunicativas, estilo e expectativas do autor.
- **orienta a produção escrita:** Ao conhecerem os diferentes gêneros, os estudantes podem escolher o formato mais adequado para comunicar suas ideias de maneira eficaz, adaptando-se às convenções sociais e contextuais.
- **enriquece a habilidade de leitura crítica:** A capacidade de reconhecer tanto a tipologia quanto o gênero textual capacita os leitores a analisarem e avaliarem os textos de forma mais aprofundada, identificando estratégias retóricas e pontos de vista subjacentes.
- **facilita a comunicação:** Conhecer os gêneros e suas características específicas permite que tanto escritores quanto leitores se comuniquem de maneira mais clara e eficiente, estabelecendo expectativas mútuas sobre a estrutura e a finalidade do texto.

Para finalizar esse subcapítulo a distinção entre tipologia e gênero textual desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades de linguagem, capacitando os indivíduos a interagirem de forma mais eficaz com uma variedade de textos escritos e a se tornarem comunicadores mais competentes e informados.

### 2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: TECENDO ALGUMAS DISCUSSÕES

O ensino de língua portuguesa é uma das bases fundamentais na formação educacional dos indivíduos, sendo crucial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interpretativas. Dentro desse contexto, a abordagem dos gêneros textuais tem ganhado destaque como uma ferramenta pedagógica essencial para promover a eficácia da comunicação escrita e oral.

Dolz e Schneuwly (2004), assim como outros estudiosos que abordam o texto e o discurso, compartilham da convicção de que o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado por meio dos textos. Nesse sentido, eles propõem uma abordagem linguística fundamentada nos diversos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Para esses autores, os gêneros representam modalidades de expressão linguística e comunicativa, moldados pelas diferentes esferas sociais em que os indivíduos estão inseridos. São produtos sociais extremamente heterogêneos, o que permite uma vasta gama de construções durante o ato comunicativo.

Além disso, a temática dos gêneros textuais tem constituído um ponto central em numerosos estudos e reflexões no contexto do ensino de língua no Brasil. Esse interesse, em grande parte, no Brasil, foi intensificado após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e se intensificou com a Base Nacional Comum Curricular, os quais destacaram a relevância do texto no âmbito do ensino da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, os textos foram reconhecidos como unidades que se expandem dentro da concepção dos gêneros textuais, os quais foram adotados como objetos fundamentais para o ensino. Eles são considerados condutores essenciais para a análise, tanto do ponto de vista linguístico quanto textual, sendo através deles que se configura a totalidade das formas de comunicação, incluindo tanto aspectos verbais quanto não-verbais. Essa abordagem consolidou-se como uma base fundamental para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa, promovendo uma compreensão abrangente e integrada dos diferentes aspectos comunicativos.

Entretanto, cabe salientar que segundo Bakhtin (2003) Os gêneros passam por modificações em resposta ao contexto histórico em que se inserem. Cada situação social dá origem a um gênero, caracterizado por suas particularidades. Considerando a vasta gama de situações comunicativas, todas viabilizadas pelo uso da língua, é evidente que uma quantidade de gêneros é praticamente ilimitada. Bakhtin associa a formação de novos gêneros ao

surgimento de novas esferas de atividade humana, cada uma com especificidades discursivas específicas.

Em concordância com essa perspectiva, Dionísio et al. (2003) enfatizam que "todos os textos se manifestam sempre num ou outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é crucial tanto para a produção quanto para a compreensão".

Além disso, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II considera toda a experiência dos alunos em relação aos gêneros textuais. A principal valorização do documento pela comunidade acadêmica está na sua abordagem moderna, que integra uma perspectiva social e cultural da linguagem. Esse enfoque está em consonância com as práticas contemporâneas de ensino e compreensão do nosso idioma no ambiente escolar.

Outrossim, em várias seções dos PCNs, destacamos três passagens que enfatizam o papel dos gêneros textuais como objetos de ensino nos eixos de uso da língua materna em literatura e produção. Elas indicam que o texto (seja oral ou escrito) é a materialização de um gênero - uma unidade de trabalho e, portanto, um suporte fundamental para a aprendizagem de suas propriedades:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1998, p. 24-25).

Essas passagens do PCN de Língua Portuguesa enfatizam a importância dos gêneros textuais e da historicidade das práticas de linguagem no ensino, destacando que a produção de discursos não ocorre isoladamente; ao contrário, os discursos estão interconectados, relacionando-se uns com os outros. Isso significa que os textos são produtos de atividades discursivas e estão constantemente influenciados pelos textos que os precederam.

Dessa maneira, se a intenção é que o estudante adquira habilidades na produção e interpretação de textos, é inviável adotar a letra, sílaba, palavra ou frase como unidades básicas de ensino, já que, isoladas do contexto, têm pouca relevância para a competência discursiva, que é central. Dentro dessa perspectiva, a unidade fundamental de ensino deve ser o texto, embora isso não exclua a possibilidade de focar em palavras ou frases em situações didáticas específicas que demandem tal abordagem (PCNS de Língua Portuguesa, 1998, p. 29).

Nesse sentido, A BNCC, no que se refere a Língua Portuguesa, as competências a serem desenvolvidas para cada ano do ensino são mais objetivas. No nosso foco, o Ensino Fundamental II, especificamente no 9º ano, o documento propõe diversos trabalhos com textos e sua produção. Nesse contexto, a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa visa um ensino mais concreto e menos abstrato, com práticas de produção textual, tanto orais quanto escritas, contextualizadas para os alunos. Assim:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, Brasil, 2018 p. 67).

Nessa direção, a aprendizagem, conforme a BNCC, deve ser significativa e conectada ao cotidiano dos alunos porque essa abordagem facilita a compreensão e a aplicação prática do conhecimento. Utilizando textos relacionados ao meio tecnológico, os alunos são expostos a contextos reais e relevantes, o que promove um engajamento maior. Essa metodologia não apenas motiva os estudantes, mas também desenvolve habilidades essenciais para a leitura, a escuta e a produção textual em diversas mídias, refletindo a realidade contemporânea e preparando-os melhor para os desafios do mundo atual.

Nesse contexto, o uso dos gêneros textuais como abordagem pedagógica traz consigo uma série de vantagens. Primeiramente, a aprendizagem por meio deles proporciona uma experiência mais próxima da realidade comunicativa, permitindo que os estudantes se engajem

com a linguagem de maneira autêntica. Isso não apenas aumenta a motivação, mas também desenvolve habilidades que são transferíveis para situações práticas da vida cotidiana.

No Brasil, as instituições de ensino fundamental estão alinhadas com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. A LDB é a lei que estabelece as bases da educação no país e, nesse contexto, as escolas buscam desenvolver o letramento nos alunos. Letramento é mais do que apenas a capacidade de ler e escrever; é a habilidade de compreender, interpretar e usar a leitura e a escrita de maneira eficaz em diferentes situações da vida.

Conforme mencionado por Soares (2003), o letramento não se limita a aprender as habilidades mecânicas da leitura e da escrita. Ela enfatiza que o processo de letramento deve ser significativo para o aluno, permitindo que ele interprete textos, se divirta com a leitura, organize o conhecimento e construa saberes que se apliquem à sua vida social. Nesse sentido, a leitura não é apenas uma atividade isolada, mas sim uma ferramenta que capacita os indivíduos a acessarem diferentes contextos e espaços sociais nos quais estão envolvidos. Por isso, o ensino dos gêneros textuais é tão importante para o discente e deve ser propiciado pela escola, pois ele possibilita a leitura dos mais variados textos que permitirão ao aluno a leitura de mundo.

Pensar em apropriação da leitura no campo dos gêneros textuais enquanto prática social pressupõe pensar nas múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta, ou seja, enquanto sujeito histórico, ler, nesta perspectiva, implica também valorizar e disseminar informações construídas culturalmente.

No livro “A importância do ato de ler”, Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma educação que capacite os indivíduos a compreenderem, questionarem e transformem sua realidade. Portanto, o letramento dos gêneros textuais perpassa esse ideal de ensino defendido por Paulo Freire, pois a leitura não é apenas uma habilidade mecânica, mas uma ferramenta importante que pode capacitar os alunos a se expressarem, analisarem o mundo ao seu redor e se engajarem na transformação social.

Além disso, as escolas se preocupam com o ensino das funcionalidades dos gêneros textuais porque há uma cobrança muito grande pelo sistema de Educação dos Estados nas avaliações externas<sup>9</sup>. Essas avaliações externas em Minas Gerais, assim como em muitos outros

---

<sup>9</sup> A avaliação externa é um processo pelo qual instituições educacionais, como escolas e sistemas de ensino, medem e avaliam o desempenho dos alunos ou a eficácia do sistema educacional como um todo, com base em critérios e padrões estabelecidos externamente. Essa avaliação é conduzida por entidades independentes, como agências de avaliação governamentais ou organizações educacionais especializadas, e não pelos próprios professores ou escolas.

estados e países, geralmente buscam avaliar o desempenho dos alunos em relação a diferentes habilidades, incluindo a compreensão e produção de diversos gêneros textuais. Os gêneros textuais são selecionados para refletir as situações da vida real em que os alunos precisam usar a linguagem de maneira eficaz. A avaliação de gêneros textuais nas provas externas visa medir a capacidade dos alunos de aplicar suas habilidades de leitura, escrita e compreensão em contextos variados.

É importante lembrar que a seleção dos gêneros textuais para as avaliações pode variar de ano para ano e entre diferentes séries e níveis educacionais. As avaliações visam testar a compreensão, análise e produção de diferentes gêneros textuais para avaliar a proficiência dos alunos em linguagem e comunicação. Portanto, os estudantes são encorajados a praticar e estar familiarizados com uma variedade de gêneros textuais para se prepararem adequadamente para essas avaliações externas.

A preparação das escolas para as avaliações externas é uma parte crucial do processo educacional, uma vez que os resultados dessas avaliações podem ter um impacto significativo no reconhecimento da qualidade da escola, nas decisões de financiamento e no planejamento curricular.

Quando as escolas se concentram principalmente nos gêneros textuais mais comuns e frequentemente cobrados nas avaliações externas, pode haver um risco de limitar o ensino dos gêneros, além de negligenciar a rica diversidade de expressões culturais e literárias que os alunos podem encontrar em sua vida cotidiana. Em outras palavras, diversos gêneros textuais, muitos dos quais podem ser parte do universo cultural dos alunos, podem ser negligenciados. Isso pode levar à desvalorização das expressões culturais e linguísticas que não se encaixam nos padrões avaliados.

Ademais, a vida cotidiana e as interações sociais não se limitam apenas aos gêneros textuais mais comuns. Os alunos também precisam ser capazes de compreender e se comunicar através de gêneros variados, muitos dos quais podem não ser cobrados em avaliações padronizadas.

Assim, para abordar essa questão, as escolas podem adotar uma abordagem mais equilibrada que inclua:

- **diversidade de gêneros textuais:** Introduzir e explorar uma variedade de gêneros textuais, incluindo aqueles que podem ser menos comuns, mas que têm relevância cultural ou literária.

- **contextualização:** Incorporar gêneros textuais relevantes para a cultura e experiência dos alunos, permitindo que eles se relacionem com os conteúdos.
- **estímulo à criatividade:** Dar aos alunos oportunidades de experimentar e criar diferentes tipos de textos, permitindo que eles explorem sua criatividade e se expressem de maneira autêntica.
- **preparação contextualizada para avaliações:** Ao mesmo tempo em que se preparam para as avaliações externas, os educadores podem ensinar habilidades de leitura, escrita e análise que são aplicáveis a uma variedade de gêneros textuais, promovendo uma compreensão mais profunda da linguagem.

Em resumo, a escola deve ser capaz de equilibrar a preparação para avaliações com uma abordagem mais ampla que valorize a diversidade de gêneros textuais e promova a criatividade, a expressão autêntica e a apreciação das diversas formas de linguagem e literatura que existem no mundo.

#### 2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UMA RELAÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO

Os gêneros textuais desempenham um papel fundamental na formação da cidadania, uma vez que estão intrinsecamente ligados à comunicação e à interação social. Os gêneros textuais são formas específicas de expressão comunicativa, cada um com sua estrutura, finalidade e convenções particulares. Eles não apenas facilitam a transmissão de informações, mas também moldam a maneira como interagimos, compreendemos o mundo ao nosso redor e exercemos nossos papéis na sociedade.

De acordo com Schneuwly (2004), a concepção de gênero é empregada como uma estratégia que possibilita ao indivíduo participar de diversas atividades humanas. Além disso, é essencial que o sujeito detenha um certo domínio sobre o gênero, uma vez que esse conhecimento é fundamental para uma ação mais significativa e efetiva sobre a realidade.

A BNCC, no contexto educacional e considerando a etapa final do ensino fundamental, que precede o ingresso no ensino médio, declara de maneira categórica que, ao abordar a juventude nos anos finais da educação básica, reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses<sup>10</sup> (...)” (BRASIL, 2018, p. 486) devem ocorrer diariamente nas aulas de língua portuguesa. Isso

---

<sup>10</sup> Conforme a BNCC, “semiose é um sistema de signos em sua organização própria” (Brasil, 2018, p. 486).

implica, a meu ver, que tais reflexões só serão viáveis por meio do trabalho com os gêneros, levando em consideração, se não todos, ao menos os contextos sociais de comunicação nos quais os alunos estão inseridos ou poderão vir a estar.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar também que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 21) orientam sobre a importância dos gêneros textuais no ensino da Língua Materna: “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução [...]”.

Isso significa que os gêneros textuais são mais do que apenas estruturas gramaticais e vocabulário; eles representam formas comunicativas concretas que emergem em contextos específicos. Cada gênero tem suas próprias características, objetivos e formas de interação, adaptando-se às necessidades das situações em que são utilizados. Os PCNs enfatizam que a linguagem não é apenas um conjunto de regras, mas sim uma ferramenta viva e dinâmica que é moldada pela cultura, história e contexto.

Sobre isso, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa busca posicionar o aluno como o principal agente e foco central do processo de ensino-aprendizagem, considerando sua interação com os diversos gêneros textuais. Em outras palavras, o documento adota uma abordagem cultural e social da linguagem, enfatizando que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a reflexão sobre o uso da língua de maneira contextualizada.

É fundamental ressaltar que os gêneros textuais desempenham um papel central na Base Nacional Comum Curricular. O documento organiza os diferentes campos de atuação social, utilizando os gêneros textuais e discursivos como ferramentas para contextualizar as práticas de linguagem. Esses campos de atuação social abrangem: vida pessoal, atuação na esfera pública, jornalismo e mídia, expressão artística e literária, bem como as práticas de estudo e pesquisa.

Além disso, ao ensinar a Língua Materna, é fundamental abordar os gêneros textuais como veículos de comunicação que possibilitam a interação significativa entre os indivíduos. Ao compreender como os gêneros textuais se manifestam em diferentes contextos e situações, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades linguísticas, mas também desenvolvem a capacidade de usar a linguagem de maneira eficaz e apropriada em uma variedade de situações comunicativas do mundo real.

Nesse sentido, entender o contexto é importante para o desenvolvimento do conhecimento e interação através dos gêneros textuais, já que o contexto se refere ao conjunto de circunstâncias, informações, condições e elementos que envolvem uma situação, evento, texto ou interação. É o ambiente ou o conjunto de fatos e elementos que cercam algo e que fornecem significado, entendimento e interpretação. Ele fornece informações adicionais que ajudam a atribuir significado e relevância ao que está acontecendo, permitindo que as pessoas tomem decisões informadas e façam interpretações adequadas. Esse contexto traz a interação social do gênero textual. Para Bronckart (1999, p. 31):

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais [...].

Vale ressaltar que todo este processo se constitui de verdadeiras mediações de interação verbal vivenciadas pelos sujeitos da ação comunicativa, encontrando, no contexto, recursos de dimensões sociais e históricas efetuadas no tempo e no espaço e que situam os gêneros em condições especiais de usos, dependendo do parâmetro do contexto social, reproduzindo-o, adaptando-o, transformando-o. De acordo com Bezerra (2005, p. 41):

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Os gêneros textuais desempenham um papel vital na formação da cidadania ao capacitar os indivíduos a se envolverem de maneira informada, reflexiva e participativa na vida pública. Ao compreender, produzir e analisar diversos tipos de textos, os cidadãos podem contribuir para uma sociedade mais informada, engajada e responsável.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser realizado através da utilização de textos. Eles propõem que o trabalho com a língua seja baseado na variedade de gêneros textuais, tanto falados quanto escritos. De acordo com esses estudiosos, os gêneros são formas de expressão da língua e da comunicação, surgindo em diferentes contextos sociais onde o indivíduo está

inserido. São produtos sociais extremamente diversos, o que permite uma infinidade de construções durante o ato comunicativo.

Considerando o que foi apresentado, é relevante enfatizar que as pesquisas relacionadas aos gêneros textuais têm introduzido uma gama de análises no âmbito acadêmico. Essas análises visam atender às necessidades pedagógicas da prática docente e da comunidade escolar como um todo. Destaca-se a interligação entre "gêneros textuais e cidadania", o que, ao ser reconhecido, tem gerado contribuições teóricas significativas com o propósito de promover a renovação.

Para dar continuidade às discussões, mostrou-se relevante estabelecer uma relação comparativa entre os gêneros textuais e as políticas públicas. Portanto, no próximo capítulo deste estudo, será abordada essa temática para a coerência e aprofundamento da pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 - OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO**

O papel dos gêneros textuais no contexto do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico é de suma importância, uma vez que esses gêneros fornecem uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

As políticas públicas direcionadas ao ensino da língua também desempenham um papel crucial nesse cenário, estabelecendo diretrizes e objetivos para garantir a qualidade da educação linguística oferecida nas escolas. Este capítulo visa explorar a interseção entre os gêneros textuais e as políticas públicas no contexto específico do ensino de Língua Portuguesa, analisando como esses dois elementos se entrelaçam e impactam o currículo e as práticas pedagógicas nas instituições de ensino básico.

Na esfera educacional, é possível delinear o conceito de política pública educacional conforme proposto por Oliveira (2010, p. 08):

[..] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Em termos simples e corroborando com o autor, políticas públicas educacionais referem-se a todas as ações ou omissões realizadas pelo governo no campo da educação. No entanto, é importante destacar que "educação" é um conceito bastante abrangente e engloba diversas dimensões além do contexto escolar.

Nesse sentido, as políticas educacionais constituem um enfoque mais específico dentro do âmbito da educação, focando principalmente nas questões relacionadas às escolas. Em outras palavras, enquanto a educação abrange todo o processo de aprendizado e formação, as políticas públicas educacionais estão mais diretamente relacionadas às políticas e práticas que afetam o sistema escolar e seus componentes.

Souza (2003, p. 14) também apresenta um conceito muito abrangente de políticas públicas ao mencionar que o campo de estudo da política pública, que se concentra em compreender tanto as ações do governo e da nação quanto em analisar essas ações (variável independente). Além disso, quando necessário, propõe mudanças na direção dessas ações ou tenta entender por que certas ações foram tomadas em vez de outras (variável dependente). Em

termos mais simples, o processo de formulação de políticas públicas refere-se à maneira como os governos transformam suas intenções em programas e ações que buscam gerar resultados desejados ou mudanças no mundo real.

Segundo Novoa (2002, p. 19), repensar a educação como um espaço público envolve uma análise crítica do conceito de "one best system"<sup>11</sup>, termo popularizado por David Tyack (1974), a fim de compreender as razões que têm impedido a escola de cumprir muitas de suas promessas históricas. A partir dessa reflexão, torna-se possível imaginar propostas que visem reconciliar a escola com a sociedade, incentivando uma maior participação da comunidade escolar na vida educacional.

### 3.1 AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL E ENSINO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As teorias linguísticas e as políticas educacionais para o ensino da língua caminham de mãos dadas, cada uma refletindo e influenciando diretamente os propósitos da educação nacional. A maneira como os professores percebem a linguagem e a língua desempenha um papel crucial, pois essa concepção fundamental impacta significativamente suas práticas de ensino.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na configuração das ideias linguísticas, especialmente no contexto do ensino de gêneros textuais. Estas políticas, muitas vezes, refletem as diretrizes e objetivos estabelecidos pelos órgãos governamentais, influenciando diretamente a forma como a linguagem é compreendida e ensinada nas instituições educacionais. Por exemplo, políticas que priorizam a padronização e a avaliação quantitativa podem levar a uma abordagem mais prescritiva da linguagem, enfatizando regras gramaticais e normas de escrita em detrimento da compreensão dos gêneros textuais e sua função comunicativa.

Além disso, as políticas públicas podem direcionar recursos e investimentos para determinadas áreas do ensino da língua, impactando a formação de professores, a disponibilidade de materiais didáticos e o desenvolvimento de currículos escolares. Se uma política enfatiza a importância do ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento das

---

<sup>11</sup> "One Best System" (OBS), em português "Melhor Sistema Único", é um conceito que se refere a uma abordagem na educação que preconiza a existência de um único sistema educacional que seja considerado o melhor e mais eficaz. Este sistema seria aplicado de forma universal, sem distinção de contextos ou realidades locais. Essa ideia geralmente contrasta com abordagens mais descentralizadas da educação, que reconhecem a diversidade de contextos sociais, culturais e econômicos e buscam adaptar as práticas educacionais de acordo com as necessidades e características específicas de cada comunidade ou região.

habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, isso pode levar a uma maior ênfase na análise e produção de diferentes tipos de textos na sala de aula, bem como à criação de estratégias pedagógicas específicas para esse fim.

Nesse sentido, segundo Lima e Barros (2011) a abordagem adotada pelas políticas atuais enfatiza a língua como um meio de interação e participação social. Em um contexto de globalização e democratização, há uma demanda crescente para que a escola capacite os alunos a usar a linguagem de forma eficaz em suas interações sociais e atuação na sociedade. Este objetivo central do ensino de língua está alinhado com as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em conformidade com o objetivo mais amplo da educação nacional, que visa ao pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer sua cidadania e se qualificar para o mercado de trabalho, conforme estipula a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Art. 2º).

Em outras palavras, as políticas educacionais atuais priorizam o papel da língua como instrumento essencial para a interação e a participação social. Em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado, a capacidade de utilizar a linguagem de maneira eficaz se torna fundamental para os alunos se engajarem de forma significativa na sociedade. Essa abordagem reflete não apenas a necessidade de adaptação às demandas da globalização e democratização, mas também está alinhada com os princípios estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visam não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também à formação integral do educando, preparando-o para exercer sua cidadania plena e para enfrentar os desafios do mercado de trabalho em constante evolução.

Entretanto, embora ainda persista, a abordagem normativa da língua já não se encaixa bem no mundo contemporâneo. Embora compreender a norma culta seja significativo, é ainda mais crucial entender as múltiplas maneiras pelas quais a língua é utilizada na sociedade, levando em conta os interlocutores envolvidos, o contexto sócio-histórico e a situação comunicativa.

A visão normativista de língua, que se concentra principalmente em estabelecer regras rígidas e prescritivas para o uso linguístico, não se adapta totalmente ao contexto contemporâneo devido à diversidade e dinamismo das práticas linguísticas na sociedade atual. Por exemplo, no ambiente digital, especialmente nas redes sociais, é comum encontrar variações linguísticas, como gírias, abreviações e emojis, que desafiam as normas gramaticais tradicionais. Além disso, em contextos de comunicação globalizada e multicultural, a

compreensão e valorização das variedades linguísticas, dialetos e registros se tornam essenciais para uma comunicação eficaz e inclusiva. Assim, a rigidez do normativismo linguístico<sup>12</sup> pode limitar a capacidade de compreender e interagir adequadamente em diversos contextos sociais e culturais, demonstrando a necessidade de uma abordagem mais flexível e contextualizada para o ensino e uso da língua.

Além disso, em face da necessidade de fomentar a formação de cidadãos dotados de competência leitora e familiarizados com a diversidade de gêneros textuais, bem como da urgência de promover políticas educacionais eficazes nesse sentido, é relevante destacar a importância de instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Avaliações Externas. Estes dispositivos constituem-se em ferramentas fundamentais para a compreensão, implementação e avaliação da eficácia do ensino voltado à leitura e à compreensão de diferentes tipos de textos.

Par tanto, BNCC, os PCNs e as Avaliações Externas desempenham papéis fundamentais no contexto do ensino de Língua Portuguesa, com foco na compreensão dos gêneros textuais. A importância desses instrumentos reside na sua capacidade de orientar e regular o currículo escolar, bem como de fornecer diretrizes para a definição de objetivos e conteúdo específicos relacionados ao estudo da língua e à compreensão dos diversos tipos de textos.

Em primeiro lugar, a BNCC estabelece as competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação escolar, incluindo aquelas relacionadas à compreensão e produção de textos. Por meio da BNCC, são definidos os objetivos de aprendizagem que os estudantes devem alcançar em cada etapa da educação básica, proporcionando uma estrutura sólida para o ensino da língua portuguesa.

A BNCC, por sua vez, oferece subsídios mais detalhados e específicos para a elaboração de propostas parametrizadas e planos de ensino, contemplando aspectos como a diversidade de gêneros textuais, estratégias de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao fornecer orientações pedagógicas claras e alinhadas com os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC contribui para a implementação de práticas de ensino eficazes e contextualizadas.

---

<sup>12</sup> O normativismo linguístico é uma abordagem na linguística que se concentra na definição e na prescrição de regras e padrões considerados corretos ou ideais para o uso da língua. Essas regras geralmente são baseadas em normas estabelecidas por instituições linguísticas, como gramáticas normativas, dicionários, manuais de estilo, entre outros.

Na análise da BNCC, Marcuschi (2005, p. 19) destaca a importância da contextualização das práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento das competências propostas na área de Linguagens. O mesmo autor ainda menciona que os avanços presentes no documento são destacados ao enfatizar a abordagem do multiletramento para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que incorpora uma variedade de gêneros textuais: desde “o cânone até os marginalizados, passando pelo culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital e as culturas infantis e juvenis. Essa abordagem visa proporcionar uma ampliação de repertório e possibilitar a interação e o tratamento com a diversidade” (Brasil, 2018, p. 70).

As Avaliações Externas, por fim, desempenham um papel crucial na verificação da eficácia do ensino de língua portuguesa, pois permitem avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos objetivos e padrões estabelecidos pela BNCC e pelos PCNs. Ao fornecer dados e informações sobre o nível de proficiência dos alunos em compreensão de textos e produção escrita, essas avaliações possibilitam a identificação de desafios e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, subsidiando a implementação de medidas corretivas e aprimoramentos curriculares. Para Fernandes (2019, p. 645):

As avaliações externas das aprendizagens dos alunos continuam a desempenhar um papel mais ou menos significativo nas políticas educativas de quase todos os países do mundo. Apesar de se poder questionar fundamentadamente o seu real valor pedagógico, a verdade é que os decisores políticos continuam a insistir na sua utilização por razões que, muitas vezes, estão associadas à ideia de que elas constituem uma medida credível da qualidade do ensino, da qualidade das aprendizagens e, em geral, da qualidade da educação. Na verdade, a convicção de que a utilização das avaliações externas contribui para reformar e melhorar a qualidade dos sistemas educativos está muito presente, mesmo bastante enraizada, em largos setores das sociedades e, talvez por isso, é politicamente poderosa. Aceita-se como conhecimento adquirido que as avaliações externas são sinónimo de rigor, de exigência e de qualidade sem equacionar a possibilidade da sua utilização poder ter uma diversidade de efeitos nefastos.

Entretanto, enquanto as avaliações externas podem desempenhar um papel importante no monitoramento da qualidade educativa, é essencial que sejam utilizadas de forma complementar a outras formas de avaliação e que sejam interpretadas com cautela, tendo em conta os seus limites e potenciais efeitos adversos. É necessário um equilíbrio entre a necessidade de prestação de contas e a promoção de uma educação de qualidade, que valorize a diversidade de talentos e habilidades dos alunos e promova o seu desenvolvimento integral.

É relevante ressaltar ainda, conforme discutido por Sousa e Oliveira (2010, p. 796), que a análise da avaliação de sistemas educacionais engloba uma variedade de questões técnicas e, além disso, implicações de natureza política, dada sua estreita relação com as políticas públicas educacionais.

Em conclusão, as políticas públicas educacionais, representadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Avaliações Externas, desempenham papéis cruciais na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. A BNCC estabelece diretrizes fundamentais para a construção de um currículo alinhado às necessidades do país, enquanto os PCNs fornecem orientações mais detalhadas para a prática pedagógica. Por outro lado, as Avaliações Externas possibilitam a avaliação do desempenho dos alunos e a identificação de áreas que necessitam de melhorias. Juntas, essas políticas públicas contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa, inclusiva e eficaz, promovendo o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

### **3.1.1 Os gêneros textuais no Ensino Básico: as orientações dos PCNS para o ensino do português**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa desempenham um papel fundamental como guias para o ensino dessa disciplina, dada sua relevância na orientação e organização do currículo escolar. Esses documentos fornecem diretrizes detalhadas e atualizadas que delineiam os objetivos, conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, os PCNs de Língua Portuguesa são embasados em fundamentos teóricos sólidos, oriundos de pesquisas linguísticas e pedagógicas, o que os torna ferramentas essenciais para auxiliar os professores na elaboração de práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas.

Assim, os PCNs direcionados à disciplina de Língua Portuguesa destacam a importância de proporcionar aos alunos as habilidades necessárias para a expansão do domínio linguístico e comunicativo, aspecto fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa

identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (PCN, 1998, p. 59).

Essencialmente, essa passagem destaca a importância de organizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa em torno do texto como unidade fundamental de trabalho. Isso porque as habilidades linguísticas e a capacidade de reflexão sobre a linguagem são desenvolvidas de maneira mais eficaz em situações reais de comunicação. Portanto, as atividades planejadas devem proporcionar aos alunos a oportunidade de analisar criticamente os discursos presentes nos textos, identificando diferentes pontos de vista, valores e possíveis preconceitos. Em resumo, o objetivo é que os estudantes não apenas compreendam os textos, mas também se tornem capazes de refletir criticamente sobre eles, desenvolvendo assim habilidades essenciais para participar ativamente na sociedade.

Corroborando com tal abrangência dos gêneros textuais no ensino da língua portuguesa, Silva (2012, p. 338) assevera que:

Os gêneros são formas textuais de participação nas diversas situações sociais de comunicação, podendo se manifestar por diferentes linguagens. São moldados em diferentes práticas sociais, as quais são por eles organizadas. São ainda formas enunciativas estabilizadas, resultantes da organização dos elementos linguísticos responsáveis pela configuração textual das linguagens. Essa configuração é resultado da semiotização de aspectos contextuais na materialidade linguística.

Nessa perspectiva Silva (2012) vem nos mostrar que essencialmente, os gêneros textuais são formas específicas de textos que surgem em diferentes situações de comunicação social. Eles podem se apresentar em diversas linguagens, como escrita, oralidade, visual, entre outras. Os gêneros são moldados pelas práticas sociais em que são utilizados, ou seja, são influenciados pelo contexto em que surgem e são organizados por eles. Além disso, são estruturas enunciativas estabilizadas, ou seja, possuem uma forma fixa que resulta da organização dos elementos linguísticos responsáveis pela sua configuração textual. Essa configuração é o resultado da inserção de aspectos contextuais na materialidade linguística do texto, ou seja, da maneira como elementos linguísticos específicos são utilizados para expressar e interpretar significados dentro de um contexto particular.

Ademais, Bakhtin (2003) menciona que o gênero desempenha um papel crucial na estruturação comunicativa do texto, sendo definido por três elementos essenciais: o tema, que representa o conteúdo do gênero; a composição, que se refere à organização textual específica

do gênero; e o estilo, que engloba as unidades linguísticas utilizadas na sua manifestação. Assim:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem (PCN, 1998, p. 29).

Concordando plenamente com essa afirmação encontrada no documento e trazendo didaticamente uma explicação, em outras palavras, para que o aluno desenvolva habilidades de produção e interpretação de textos, é necessário que o ensino não se concentre apenas em unidades linguísticas menores, como letras, sílabas, palavras ou frases, que isoladas de seu contexto têm pouca relevância para a competência discursiva. Em vez disso, a unidade básica de ensino deve ser o texto, pois é nele que ocorre a integração e a aplicação prática de todas essas unidades linguísticas em um contexto comunicativo significativo. Isso não significa que palavras ou frases não devam ser abordadas durante o ensino, mas sim que elas devem ser estudadas dentro do contexto de textos completos, onde seu uso e significado são mais claros e relevantes para a compreensão global da linguagem. Em resumo, a ênfase no ensino de textos como unidade básica permite uma abordagem mais integrada e eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Além disso, os PCNs oferecem diretrizes adicionais quanto à competência discursiva e ao papel da escola na elaboração de atividades apropriadas para o desenvolvimento do aluno, visando à efetivação dessa prática:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (PCN, 1998, p. 23).

É imprescindível considerar, nas práticas de ensino, a variedade de textos e gêneros, não somente por sua importância social, mas também devido ao fato de que os textos, que pertencem a distintos gêneros, apresentam estruturas organizacionais diversas. Esta abordagem, advinda dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, ressalta a necessidade de oferecer aos alunos uma exposição diversificada a diferentes tipos de textos, visando não apenas a compreensão das características específicas de cada gênero, mas também o desenvolvimento

das habilidades necessárias para compreender e produzir textos de maneira eficaz em diferentes contextos comunicativos.

Assim, neste subcapítulo, exploramos a importância do ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros textuais, conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998. Destacamos a necessidade de uma abordagem que privilegie o texto como unidade básica de ensino, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Além disso, enfatizamos a importância de contemplar a diversidade de textos e gêneros, não apenas por sua significância social, mas também pela variedade de estruturas organizacionais que apresentam.

Em suma, a promoção de práticas pedagógicas que integrem diferentes gêneros textuais em contextos significativos de ensino contribui não apenas para a compreensão da linguagem, mas também para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e críticas dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

### **3.1.2 A BNCC e as orientações para o ensino dos gêneros textuais**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel fundamental no contexto educacional, fornecendo diretrizes essenciais para a organização curricular e o planejamento das práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Ela estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, garantindo uma formação integral e coerente em todo o território nacional.

Além disso, a BNCC contribui para a equidade educacional, ao definir padrões mínimos de aprendizagem que devem ser assegurados a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou contexto socioeconômico.

No que diz respeito ao ensino dos gêneros textuais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza a respeito dos gêneros textuais:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das

possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2018, p. 67-68).

A proposta da BNCC é adotar o texto como unidade central de trabalho, priorizando abordagens enunciativo-discursivas que consideram os contextos de produção dos textos. Isso significa que os alunos devem aprender a ler, ouvir e produzir textos de maneira significativa, levando em conta as diversas mídias e formas de comunicação.

Ainda, o documento organiza os campos de atuação social, apresentando os gêneros textuais e discursivos como ferramentas para contextualizar as práticas de linguagem. Esses campos de atuação social incluem: vida pessoal, vida pública, jornalismo e mídia, expressão artística e literária, e práticas de estudo e pesquisa.

A organização dos campos de atuação na BNCC posiciona o indivíduo em consonância com o meio social em que está inserido. Essa organização é justificada pelos estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos, pois “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin, 1988, p. 121).

Rojo (2012, p. 23) destaca que, além da inovação representada pelos campos de atuação, a BNCC introduz a abordagem dos multiletramentos e novos letramentos. Essa abordagem abrange uma dupla multiplicidade: a diversidade cultural e a variedade de novos textos com características multissemióticas e multimodais que circulam atualmente em diversos suportes.

No documento há a afirmação de que é fundamental mobilizar conhecimentos sobre gêneros textuais, língua, norma-padrão e diferentes linguagens, visando desenvolver habilidades de leitura, produção e interpretação. O objetivo é ampliar as capacidades de participação dos estudantes em diversas esferas da vida social. A disciplina de Língua Portuguesa, portanto, tem o papel de proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento de letramentos, preparando os alunos para uma participação crítica e significativa em práticas sociais que envolvam a oralidade, a escrita e outras formas de linguagem.

Diante disso, verificamos a relevância de mencionar que as práticas de linguagem contemporâneas abarcam não somente a emergência de novos gêneros textuais e tipologias, mas também a introdução de modalidades inovadoras de produção, formatação, disseminação, reprodução e interação. Dentro deste contexto, as aulas de Língua Portuguesa desempenham um papel crucial ao proporcionar aos alunos as habilidades e competências necessárias para compreender e utilizar eficazmente essas diversas formas de linguagem. Isso implica não apenas o domínio dos aspectos formais da língua, mas também a capacidade de interpretar criticamente e produzir textos em diferentes mídias e plataformas, preparando os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva do gênero textual e o ensino nas escolas, Borges (2012) menciona que utilização dos gêneros textuais é uma prática comum nas instituições escolares, visto que, de acordo com essa perspectiva, a comunicação humana ocorre por intermédio de padrões linguísticos estabelecidos e reconhecidos.

Assim, nesse sentido Dolz e Schneuwly (1999) *apud* Borges (2012) apontam uma peculiaridade na dinâmica entre escola e gênero, na qual o gênero perde sua natureza primária de ferramenta comunicativa, contudo, continua a ser objeto de estudo e prática educacional. Isso sugere que, para o aluno, o gênero é percebido como algo genuíno e significativo apenas dentro do ambiente escolar. Entretanto, a questão estava centrada em não utilizar a prática de textos exclusivamente para e na escola, e sim partir para uma pedagogia de praticar os textos vivos, reais, que estão presentes no cotidiano dos alunos, ou seja, fora da escola.

Dessa forma, os gêneros textuais devem ter sua prioridade de ensino nas aulas de língua portuguesa que devem contemplar práticas que priorizem situações reais de utilização da língua, verifica-se um encontro teórico assertivo entre as teorias linguísticas existentes e que é priorizado na BNCC.

Ao adotar essa abordagem para o desenvolvimento do trabalho escolar com os diversos gêneros textuais, é possível observar que a Base Nacional Comum Curricular apresenta potencialidades em fortalecer as teorias de abordagem enunciativa no âmbito da Linguística. Apesar de serem necessárias algumas críticas, a BNCC tende a favorecer correntes teóricas como a Linguística Textual (LT), a Análise do Discurso (AD), a Análise da Conversação, a Semântica de textos, entre outras, as quais se fundamentam em uma concepção funcionalista

da linguagem, especialmente no que diz respeito aos diversos tipos de textos (sejam eles orais, escritos, digitais, multimodais<sup>13</sup>, etc.).

Ao abordarmos os textos multimodais (multimodalidade), é fundamental mencionar os precursores dessa teoria, Kress e van Leeuwen (2001, p. 20). Eles destacam o "uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos". Essa integração possibilita que imagem e texto desempenhem funções distintas, evitando que um recurso simplesmente substitua o outro.

Ademais, observa-se, adicionalmente, na orientação para o trabalho com gêneros textuais, a incorporação dos princípios delineados por Marcuschi (2010) e outros estudiosos brasileiros, particularmente no que concerne aos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Tal abordagem é promissora, considerando que essa literatura já desfruta de um certo grau de reconhecimento no âmbito da pesquisa e da formação docente no Brasil.

Além disso, a BNCC evidencia a importância da aquisição desses conceitos para a compreensão da língua como uma ferramenta necessária às atividades sociais. Ademais, são exploradas as contribuições de outros acadêmicos que se debruçam sobre a temática, elucidando conceitos como gêneros textuais, sequências textuais e suporte textual, todos fundamentais para a abordagem da produção textual no ambiente escolar a partir dos gêneros textuais.

Por fim, é imperativo ressaltar que, mais do que nunca, as diretrizes propostas BNCC referentes ao trabalho com gêneros textuais requerem uma abordagem crítica e fundamentada. Isso é fundamental para que essas diretrizes possam contribuir efetivamente para o desmantelamento da perspectiva que considera os gêneros textuais como panaceia para as práticas educacionais, e que preconiza sua "escolarização", negligenciando assim sua função intrínseca relacionada à vida social e aos eventos cotidianos. Em vez disso, é a escola que deve se apropriar dos gêneros textuais que permeiam e circulam nas diversas esferas da sociedade, e não o inverso.

---

<sup>13</sup> Textos multimodais são composições comunicativas que integram diferentes modos semióticos para transmitir significados. Esses modos semióticos incluem não apenas o modo verbal (texto escrito), mas também o modo visual, sonoro, gestual, espacial, entre outros. Em textos multimodais, a combinação desses elementos permite uma expressão mais rica e complexa de significados, que podem ser percebidos e interpretados por meio de múltiplos canais sensoriais. Exemplos de textos multimodais incluem websites, anúncios publicitários, vídeos, apresentações multimídia, entre outros, nos quais as palavras são acompanhadas por imagens, sons, cores, layout visual e outros recursos que complementam e enriquecem a comunicação.

### 3.2 GÊNEROS TEXTUAIS: PONTOS DE PARTIDA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a década de 1980, há um amplo consenso acadêmico de que o texto representa o principal ponto de partida e conclusão para o ensino da língua em ambiente escolar. Essa abordagem visa deslocar a ênfase do ensino gramatical, centrado na norma e na frase isolada, para uma compreensão mais abrangente do funcionamento da língua em contextos reais de utilização.

Segate (2010) traz uma perspectiva a respeito do ensino de língua portuguesa voltado para um ensino centrado na gramática:

O ensino de língua portuguesa na escola brasileira, é na verdade, uma ótima oportunidade desperdiçada de pensar cientificamente a relação entre idiomas e falantes. Perde-se tal oportunidade, principalmente, por uso de métodos ineficientes, de posturas prepotentes ante ao saber do aluno ou pela indefinição de objetivos., ou seja, por não haver metas claras que justifiquem determinadas práticas docentes (Segate, 2020, p. 07).

A passagem anterior enfatiza que o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras muitas vezes não aproveita a oportunidade de abordar de maneira científica a relação entre idiomas e falantes. Isso ocorre devido ao emprego de métodos de ensino ineficazes, atitudes prepotentes em relação ao conhecimento dos alunos e à falta de definição de objetivos claros. Em outras palavras, a ausência de metas bem definidas que justifiquem práticas docentes específicas contribui para o desperdício dessa oportunidade educacional.

O ponto de partida do ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais é de suma importância, pois representa uma abordagem que reconhece a relevância do contexto comunicativo na aprendizagem da linguagem. Ao partir dos gêneros textuais, que são manifestações concretas de linguagem utilizadas em diferentes situações de comunicação, os alunos são expostos a exemplos autênticos de uso da língua em práticas sociais reais. Isso contribui para uma compreensão mais ampla e significativa da linguagem, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas.

Antunes (2002) explicita a relevância dos gêneros como ponto orientador do ensino, admitindo-se que, por esse viés, se favorece:

- a) apreensão dos "fatos linguístico-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência a dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualizado e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização da linguística.

Considerando as características dos gêneros textuais apresentadas, torna-se evidente a importância do ensino de Língua Portuguesa por meio desses gêneros. Fica claro que o desenvolvimento de competências textuais e discursivas amplas e relevantes deveria ser o foco central de todos os envolvidos na atividade educacional, independentemente do contexto ou momento.

Segate (2010) oferece uma contribuição significativa ao evidenciar a importância do ensino contextualizado por meio de situações concretas de comunicação:

Mais do que objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa (Linguagem) é o meio para se adquirir conhecimento, pois o homem conhece o mundo por meio de linguagem e símbolos e se torna contextualizado na sociedade à medida que se torna capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o meio em que vive, e também quando passa a se comunicar utilizando-se da língua de seu país. Com isso é fundamental que o professor e aluno sejam parte de um processo único, onde a relação de ensino e aprendizagem sejam paradigmáticas<sup>14</sup>, ou seja, mantenha-se em um processo em que ambos aprendam um com o outro (Segate, 2020, p. 10).

Essa perspectiva reconhece a necessidade de promover uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes são capacitados a compreender e produzir textos de acordo com as demandas comunicativas do mundo contemporâneo.

---

<sup>14</sup> O termo "paradigmáticas" geralmente se refere a uma abordagem ou conjunto de pressupostos teóricos que são fundamentais para uma determinada disciplina ou campo de estudo. O conceito pode variar dependendo do contexto em que é empregado. Na linguística, por exemplo, "paradigmáticas" pode se referir aos aspectos da estrutura linguística relacionados à formação de palavras ou à organização de unidades linguísticas dentro de um sistema, como paradigmas gramaticais. Em outras áreas, como na sociologia ou na filosofia da ciência, "paradigmáticas" pode se referir aos conjuntos de crenças, conceitos e práticas compartilhadas que moldam a compreensão e a investigação dentro de um campo específico.

Para tanto, Dionísio (2002) menciona que é importante reconhecer que as interações sociais são influenciadas pela linguagem, a qual se materializa por meio de textos. Estes, por sua vez, são estruturados em gêneros textuais. Destaca-se que a comunicação verbal ocorre necessariamente por meio de algum tipo de gênero textual.

Além disso, a concepção predominante nas políticas contemporâneas é aquela que considera a língua como um instrumento essencial para a interação e participação social. Nesse contexto de globalização e democratização, a escola é convocada a capacitar o aluno para empregar a linguagem de modo eficaz, capacitando-o para sua atuação e integração na sociedade.

Segundo a teoria bakhtiniana, o estudo da linguagem não se concentra no aspecto formal da língua, mas sim em sua natureza interacional, enunciativa e discursiva. Para Bakhtin, a língua está intrinsecamente ligada a um locutor específico, que a utiliza em uma situação de enunciação determinada, onde a palavra ou o signo são influenciados pela situação social concreta. Dessa forma, o estudo da linguagem sob essa perspectiva sempre considera a produção de sentido em um contexto específico, no qual o sujeito e a linguagem estão intimamente interligados.

Também, a teoria de Bakhtin, com seu foco na natureza interacional e discursiva da linguagem, pode ser vinculada à BNCC por meio da ênfase dada à comunicação eficaz e à competência textual. A BNCC, ao abordar a Língua Portuguesa, destaca a importância do desenvolvimento de habilidades comunicativas e da compreensão dos diversos usos da linguagem em diferentes contextos sociais. Essa abordagem alinha-se à perspectiva bakhtiniana, que enfatiza a relação entre sujeito, linguagem e contexto na produção de sentido, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada do ensino da língua na BNCC.

Ademais, conforme delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alinhada ao propósito mais amplo da educação nacional, que visa o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho, como estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Art. 2º).

Ainda, explanando melhor a finalidade primordial do ensino de língua nas escolas, essa finalidade, conforme orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), está em harmonia com o objetivo mais amplo da educação brasileira, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Art. 2º). Esse fim abrange três

aspectos fundamentais: o pleno desenvolvimento do aluno, sua preparação para ser um cidadão ativo na sociedade e sua capacitação para ingressar no mercado de trabalho, pois, o ensino de língua não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos linguísticos, mas também visa promover o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o para participar ativamente na vida em sociedade e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a abordagem da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa mantém-se focalizada no texto, considerado uma unidade de trabalho intimamente ligada às perspectivas enunciativo-discursivas. Em outras palavras, ao trabalhar com um texto, o professor deve sempre relacioná-lo ao seu contexto de produção e circulação nas diferentes esferas sociais, considerando a ação comunicativa entre os interlocutores. Essa abordagem reconhece que os sujeitos são construídos por meio das práticas de linguagem.

Segundo a análise de Geraldi (2015, p. 384):

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Assim, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam avanços significativos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Isso ocorre devido à sua abordagem das práticas de linguagem como objeto de estudo, bem como ao destaque dado aos recursos expressivos envolvidos nessas práticas. Portanto, em vez de focar apenas na descrição de elementos linguísticos, o estudante é incentivado a compreender a língua e analisar seu uso em diversas modalidades, incluindo escrita e oralidade. Na visão de Cerqueira (2002):

Acerca da relação entre gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa, resta, reafirmar a relevância de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, e que isso não se faz, (ou pelo menos não deveria ser feito) sem ter em mente a formação do produtor de textos, para que se possa atuar dentro e fora de sala de aula. Saliente-se que isso implica, necessariamente, em investimento na formação do professor, já que torna-se difícil pensar em uma mudança abrupta no agir do professor, ou que, se mudando os métodos ou técnicas de ensino e aprendizagem, razão pela qual, só se aponta caminhos, sem em nenhum

instante, pretender-se um receituário de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Essa visão de Cerqueira é importante porque além de ressaltar a importância do trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, enfatizando que esse trabalho não deve ser realizado sem considerar a formação do produtor de textos. Destaca-se que tal formação não apenas prepara os alunos para atuarem dentro e fora da sala de aula, mas também demanda um investimento significativo na formação do professor. A mudança de práticas pedagógicas requer uma abordagem gradual e reflexiva, pois não se espera uma transformação abrupta no comportamento do professor. Portanto, ao apontar caminhos para o trabalho com gêneros textuais, não se propõe um conjunto fixo de atividades, mas sim uma abordagem flexível e adaptável às necessidades e contextos específicos de ensino e aprendizagem.

Portanto, atualmente, embora a visão normativista da língua ainda persista, ela não se mostra mais adequada ao contexto contemporâneo. Embora o domínio da norma culta seja importante, é ainda mais relevante compreender as diversas formas de utilização da língua na sociedade, levando em consideração os interlocutores envolvidos, o contexto socio-histórico e a situação comunicativa específica. Esta abordagem reconhece a natureza dinâmica e variável da linguagem, enfatizando a importância da competência comunicativa contextualizada para uma eficaz interação social e participação ativa na diversidade linguística presente na sociedade atual.

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE PROJETOS

A metodologia de projetos na área da educação desempenha um papel fundamental na promoção de um ensino efetivo e significativo. Ao adotar essa abordagem, os educadores são capacitados a criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e engajadores, nos quais os alunos são incentivados a explorar questões relevantes e a desenvolver habilidades práticas. Por meio da elaboração e execução de projetos, os estudantes são desafiados a aplicar conhecimentos teóricos na resolução de problemas do mundo real, promovendo assim uma aprendizagem mais contextualizada e autêntica.

Além disso, a metodologia de projetos estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais, como colaboração, criatividade e pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI de maneira mais eficaz. Neste contexto, compreender a importância e os benefícios da metodologia de projetos é essencial para aprimorar a prática educacional e garantir uma educação de qualidade, pois “o aprender a aprender coloca o professor e o aluno como agentes de investigação, para tanto, superam as perguntas com respostas prontas e sugerem a proposição de problematizações para as quais é preciso buscar as possíveis respostas” (Behrens, 2005).

### 4.1 O PARADIGMA CONVENCIONAL DA EDUCAÇÃO

No modelo tradicional de educação, o processo de ensino é caracterizado pela transmissão unidirecional de conhecimento, no qual o professor desempenha o papel central como detentor do saber, enquanto os alunos assumem uma posição passiva de receptores. Nesse contexto, a sala de aula muitas vezes se assemelha a um ambiente onde o professor dita informações aos alunos, que são esperados apenas para absorver e memorizar esses conteúdos. A interação é limitada e a ênfase recai principalmente na reprodução de informações durante avaliações padronizadas. Esse modelo tende a desconsiderar as diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, resultando em uma abordagem homogeneizadora que pode prejudicar a motivação e o engajamento dos estudantes no processo educacional.

Charlot (1976) traz uma concepção bem esclarecedora sobre o paradigma convencional da educação:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber

fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos meios de comunicação; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (Charlot, 1976, p. 151).

Em outras palavras, a autora traz uma visão muito realista da educação tradicional, há nessa concepção uma crítica à inadequação da escola à sociedade moderna é articulada em três perspectivas: econômica, sociopolítica e cultural.

Neste paradigma educacional, o papel do professor é predominantemente de transmissor de conhecimento, utilizando métodos como a exposição verbal, exercícios de memorização e leituras em livros didáticos para repassar os saberes acumulados ao longo do tempo pelas diversas culturas. O aluno, por sua vez, desempenha um papel passivo, recebendo os conteúdos prontos, sem ser estimulado a questionar, problematizar ou estabelecer conexões entre o que aprende e seu conhecimento prévio. Esse tipo de ensino tende a carecer de significado para o educando, pois não está integrado à sua realidade e contexto, resultando em uma aprendizagem descontextualizada.

Para tanto, o ensino tradicional, muitas vezes, negligencia diversos aspectos essenciais que são evidenciados pelas ciências pedagógicas contemporâneas. Por exemplo, é fundamental reconhecer que o aluno necessita de motivação para a aprendizagem. Além disso, compreendemos que o conhecimento é construído na interação entre o sujeito, o objeto de estudo e a realidade, através da ação do educando mediada pelo professor, e não apenas pela transmissão unilateral de informações pelo professor. É relevante também considerar que o aluno traz consigo uma bagagem cultural que deve ser valorizada no processo educativo. Ademais, reconhecemos que o trabalho em sala de aula possui uma dimensão coletiva, onde as atividades em grupo devem ser vistas como oportunidades colaborativas de aprendizagem. Por fim, é importante proporcionar aos educandos situações de pesquisa, que são pedagogicamente enriquecedoras, para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Em suma, a análise do modelo tradicional de educação evidencia suas lacunas e inadequações em relação às demandas da sociedade contemporânea. Ao privilegiar a transmissão unilateral de conhecimento e relegar os alunos a uma posição passiva, este paradigma não apenas negligencia a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, mas também falha em integrar os conteúdos ao contexto e à realidade dos mesmos. Conforme destacado por Charlot (1976), a escola se revela incapaz de acompanhar a evolução acelerada do mundo moderno, mantendo-se presa a tradições ultrapassadas e desconectada das formas culturais emergentes. Nesse sentido, a crítica à inadaptação da escola à sociedade contemporânea, sob os prismas econômico, sociopolítico e cultural, ressoa como um chamado urgente à transformação do paradigma educacional. À luz das ciências pedagógicas contemporâneas, torna-se imperativo reconhecer a importância da motivação do aluno, da construção colaborativa do conhecimento, da valorização da bagagem cultural dos educandos e da promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Assim, a superação do modelo tradicional de ensino requer uma abordagem mais holística e inclusiva, que valorize a diversidade, a participação ativa dos estudantes e a busca pelo conhecimento contextualizado e reflexivo.

#### 4.2 A URGÊNCIA DA TRANSFORMAÇÃO E AS VIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PROJETOS

A urgência da transformação e as vias para a implementação da metodologia de projetos representam uma temática central no contexto contemporâneo da educação. A crescente complexidade dos desafios enfrentados no âmbito educacional demanda abordagens inovadoras e eficazes para a resolução de problemas e alcance de objetivos.

Apresentando outra perspectiva, Behrens (2014) apresenta uma reflexão importante sobre os desafios educacionais atuais:

O desafio da sociedade do conhecimento e torna-se significativo uma vez que o docente não consegue ensinar tudo ao seu aluno, assim, precisa provocá-lo a acessar as informações, na literatura e na web, depurá-las e eleger quais são os conteúdos relevantes para responder ao questionamento proposto no início ou ao longo do processo da aprendizagem. Esse processo de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações coletadas, enfim, saber escolher o que é relevante para encontrar possíveis soluções para o problema proposto (Behrens, 2014, p. 95-96).

Nesse sentido, a metodologia de projetos surge como uma abordagem dinâmica e multidisciplinar, capaz de promover a aprendizagem significativa, o engajamento dos envolvidos e a concretização de resultados tangíveis.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas ao paradigma da complexidade, que visem, de maneira crítica, superar a mera reprodução de conteúdos. “O professor deve focalizar metodologias que envolvam novos procedimentos para alcançar processos de aprendizagem que subsidiem a produção do conhecimento. Cabe ressaltar que o ensino reprodutivista não tem dado conta de instrumentalizar os alunos para as aprendizagens exigidas no século XXI” (Behren, 2014, p. 96).

No entanto, a efetiva implementação da metodologia de projetos enfrenta uma série de desafios, que vão desde questões estruturais e culturais até a necessidade de formação adequada dos envolvidos.

Ainda na concepção de Behren (2014), diversas denominações são atribuídas à concepção de educação centrada em projetos, refletindo uma diversidade de abordagens e perspectivas. Entre essas designações estão incluídas expressões como "projetos de trabalho", "metodologia de projetos", "metodologia de aprendizagem por projetos" e "pedagogia de projetos". Essa variedade terminológica reflete a riqueza e a complexidade das práticas educacionais baseadas em projetos, destacando diferentes ênfases e nuances em relação aos objetivos, processos e resultados esperados.

Embora receba diversas denominações, a concepção de educação baseada em projetos, independentemente do termo utilizado, destaca a relevância da participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem por meio da investigação.

Ao afirmarmos que a Metodologia de Projetos exige dos educadores um aprendizado contínuo, observa-se a necessidade de uma reflexão aprofundada e de uma conscientização em relação à proposta pedagógica adotada.

Considerando que a prática da metodologia de projetos implica "uma abordagem para a compreensão, o que envolve um processo investigativo que adquire significado por meio de diversas estratégias de estudo. Projeto é uma concepção de como se conduz o trabalho a partir da pesquisa" (Hernández, 1998).

A citação de Hernández (1998) ressalta a essência da prática da metodologia de projetos, destacando-a como uma abordagem educacional que vai além da simples transmissão

de informações, enfatizando a compreensão através de um processo investigativo. Tal processo não se limita a uma única estratégia de estudo, mas sim incorpora uma variedade delas, refletindo a complexidade e a diversidade do conhecimento. Nesse contexto, o projeto é concebido não apenas como um produto final, mas como um meio pelo qual o aprendizado é construído e aplicado, evidenciando sua natureza dinâmica e participativa.

Assim, para uma implementação eficiente de projetos destinados ao ensino dos gêneros textuais, é essencial que os professores possuam conhecimento prévio e experiência relacionados às habilidades de leitura, escrita e interpretação de seus alunos. Essas reflexões devem ser embasadas em suposições teóricas, considerando as características dos gêneros, seus interesses, o suporte utilizado, entre outros aspectos. Além disso, é fundamental considerar o contexto extraescolar, abrangendo o cotidiano e a realidade dos alunos.

Behren (2014) corrobora com o que foi mencionado através da seguinte análise:

A metodologia de projeto vem se destacando como a mais relevante para desenvolver uma proposta metodológica que leve à produção do conhecimento, pois possibilita atender aos requisitos necessários para a superação da visão cartesiana<sup>15</sup> tão impregnada na docência em todos os níveis de ensino. No entanto, o uso adequado dessa metodologia requer um marco conceitual ressignificado pelos professores que venha a contemplar os propósitos do paradigma da complexidade (Behren, 2014, p. 100).

Assim, a necessidade urgente sobre a utilização de projetos como estrutura para o ensino é proporcionar aos alunos uma introdução aos processos de aprendizagem que os habilite a organizar informações e discernir relações a partir de um tema ou problema dado. Nesse contexto, o papel do professor se transforma em um facilitador, que estimula, coleta e interpreta as contribuições dos alunos. Contudo, é essencial que o professor atue de maneira ativa, criativa e crítica, contrastando suas intenções com sua prática, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam efetivamente alcançados. Do Prado (2017, p. 36) discute:

O que aconteceu com a escola? Apesar das evidências de que algo vinha e vem mudando muito rápida e drasticamente, seus atores e gestores têm demorado a entender ou a acompanhar o ritmo dessas mutações, acomodando-se as velhas práticas daquela educação bancária de que falava Paulo Freire há quatro décadas. Lusa, giz, saliva, cópias de planejamentos, aulas de arquivo. O mesmo acontece com quaisquer organizações que não perceberam a emergência de um novo tempo.

---

<sup>15</sup> Na visão cartesiana, a educação é frequentemente concebida como um processo de instrução centrado na transmissão de conhecimento por meio da razão e da lógica. O método cartesiano, conhecido como método cartesiano-dedutivo, enfatiza a importância da dúvida metódica, da análise e da resolução dos problemas em partes mais simples para facilitar sua compreensão.

A contribuição de Do Prado (2017) é relevante por apresentar uma perspectiva esclarecedora sobre os desafios enfrentados no contexto educacional contemporâneo, a reflexão sobre o estado atual da escola evidencia um cenário de transformações rápidas e profundas, as quais os atores e gestores do sistema educacional têm demonstrado dificuldade em compreender e acompanhar.

Através de contribuição de Behren (2014) verifica-se a relevância da Metodologia de Projetos para a construção coletiva da aprendizagem:

A Metodologia de projetos exige, em primeiro lugar, que o professor apresente para os alunos um problema ou que elabore um problema com os alunos tomando como referência os conteúdos que devem ser trabalhados naquela fase de escolarização, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental ou na universidade. Assim, toma-se o problema para iniciar uma pesquisa focada na aprendizagem. Nesse sentido, a partir de uma situação problematizada de aprendizagem, os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, pois buscam respostas às suas dúvidas. Mas não lhes interessa apenas localizá-las e sim entender o significado delas, pois, pretendem como resultado a construção de conhecimentos significativos. Aprendem, assim, a partir do problema, buscam informações, elegem o que é significativo para responder ao questionamento, elaboram e produzem conhecimento. Trata-se de uma metodologia flexível que vai se construindo ao longo do processo em cada aprendizagem e se renova a cada problema colocado que gere outra aprendizagem significativa (Behren, 2014, p. 101).

Do Prado (2017) também salienta a respeito da importância da metodologia de projetos e as suas implicações para a aprendizagem:

Na verdade, o trabalho com projetos representa uma nova abordagem e abertura da escola frente a um mundo movido por novos motores e modelos. São planejamentos de trabalhos que partem de um tema ou de um problema, que exigem pesquisa, trabalho em equipe, ações e tarefas que podem proporcionar uma rica aprendizagem em tempo real dentro e fora dos muros escolares, fazendo emergir a autonomia, autodisciplina, criatividade, iniciativa, tornando assim, o processo de aprendizagem dinâmico, significativo e interessante, bem mais atraentes que as exaustivas aulas expositivas nas quais conteúdos fragmentados são impostos. Nesses projetos, o educando pesquisa, investiga, registra dados, formula e reformula hipóteses e gera seu próprio conhecimento (Do Prado, 2017, p. 41).

Verifica-se que em contraste com as aulas expositivas tradicionais, onde o conhecimento é transmitido de forma fragmentada, os projetos oferecem um ambiente mais atrativo e envolvente. Neles, os estudantes são incentivados a realizar pesquisas, investigar,

coletar e analisar dados, formular e revisar hipóteses, promovendo assim a construção ativa do conhecimento por parte do educando.

Apesar da extensa pesquisa e evidências que corroboram a eficácia da metodologia de projetos, observa-se ainda uma resistência persistente em adotar essa prática inovadora.

Para tanto, a Educação no contexto do século XXI se destaca por novas diretrizes que incentivam tanto os professores quanto os alunos a participarem ativamente de processos educacionais que promovam a autonomia no aprendizado, estimulando a criatividade e a inovação. Nesse sentido, os educadores desempenham um papel crucial, pois precisam adotar uma postura crítica e dinâmica, a fim de superar abordagens educacionais conservadoras e repetitivas, que se mostram inadequadas para os desafios e demandas contemporâneas.

Na perspectiva de Lück (2003) no meio escolar, os projetos são criados para aprimorar métodos educacionais e operacionais. Contudo, ao introduzir mudanças, podem desafiar hábitos estabelecidos, afetando direitos tácitos dos envolvidos, como professores e alunos, e gerando resistência durante sua implementação:

Os projetos são elaborados visando a melhoria de um processo de trabalho ou conjunto de processos. Em vista disso, seu papel não é, em última instância, o de apenas facilitar a vida das pessoas, de dar-lhes poder [...]. Um projeto pode mexer com hábitos formados que garante "direitos tácitos" sobre objetos, mecanismos e ações, em vista do que sua implementação pode ferir dos envolvidos, garantidos nas atuais operações (Lück, 2003, p. 88).

Nessa visão proporcionada pela autora, aceitar a metodologia de projetos no espaço escolar é benéfico, pois promove a melhoria contínua dos processos educativos e administrativos. Embora possa desafiar hábitos estabelecidos e direitos tácitos, essa abordagem incentiva a adaptação e o desenvolvimento de práticas mais eficazes, resultando em um ambiente de aprendizagem mais inovador e produtivo.

A integração da metodologia que combina ensino e pesquisa oferece ao professor a oportunidade de reestruturar suas práticas pedagógicas. Conseqüentemente, os alunos não mais são meros receptores de conteúdos previamente definidos e acabados. A abordagem "aprender a aprender" posiciona tanto o professor quanto o aluno como agentes ativos de investigação. Isso implica em transcender o modelo tradicional de perguntas e respostas prontas, e em vez disso, sugere a formulação de questionamentos que demandam uma abordagem investigativa para sua resolução (Behrens, 2005, p. 52).

Para tanto, um plano de trabalho estruturado e uma série de atividades bem organizadas são fundamentais para a elaboração de projetos de aprendizagem que promovam a construção

da autonomia do educando, capacitando-o a intervir em atividades de grupo. A metodologia adotada será mais dinâmica, incentivando a criatividade e facilitando a construção de conhecimentos significativos. Nesse contexto, a interação com os pares é essencial.

Entretanto, em um cenário educacional caracterizado pela diversidade de interesses e necessidades dos alunos, a educação escolar enfrenta desafios crescentes. É essencial que a escola crie oportunidades para que os alunos construam aprendizagens adaptadas a essa diversidade, abrangendo conhecimentos, atitudes e habilidades, preparando-os para se integrarem em um mundo em constante transformação. Nesse sentido, a formação dos professores em metodologias de ensino baseadas em projetos pode ser uma resposta pedagógica eficaz aos desafios contemporâneos, como aponta Perrenoud (2000).

Portanto, desenvolver um trabalho com a metodologia de projetos requer considerar várias características fundamentais. É essencial que os educandos estejam envolvidos e tenham formação para garantir coesão e significado às diversas atividades, transformando-as em um projeto com intenção clara. Quando os alunos participam ativamente, tornam-se corresponsáveis pelo trabalho e pelas decisões ao longo do desenvolvimento do projeto, promovendo autonomia e responsabilidade, com decisões tomadas em equipes cooperativas. A autenticidade é fundamental, conferindo ao projeto um caráter real, enquanto o espaço para mera reprodução de conteúdos é eliminado.

Diante do exposto, conclui-se que a temática da urgência da transformação e das vias para a implementação da metodologia de projetos desempenha um papel importante no contexto contemporâneo da educação. Nesse sentido, destaca-se a necessidade urgente de uma formação docente que capacite os professores para a adoção eficaz dessa abordagem pedagógica, alinhada com os desafios e demandas emergentes na educação.

O próximo capítulo se dedicará à análise e interpretação dos resultados obtidos, os quais foram derivados da análise dos questionários integralmente preenchidos pelos professores de Língua Portuguesa, das observações das aulas realizadas e da revisão da literatura existente. Este capítulo buscará explorar e contextualizar os dados coletados por meio desses instrumentos.

## CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise de resultados desempenha um papel importante na compreensão do ensino de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, pois nesse estágio os dados coletados foram interpretados e os padrões emergentes foram identificados. Este processo crítico envolveu uma avaliação meticulosa de informações qualitativas, visando a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

O presente estudo consistiu na aplicação de um questionário composto por 18 questões a cinco professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual Fagundes Varela, localizada na cidade de Braúnas, Minas Gerais. Após a distribuição do questionário, os professores foram autorizados a levá-lo para casa, onde responderam às questões de forma individual e autônoma. Algumas semanas depois, os questionários foram devolvidos para eu analisar.

Durante o processo de coleta de dados, constatou-se que alguns professores enfrentaram dificuldades para compreender o sentido de determinadas questões do questionário. Diante dessa situação, os professores foram orientados através de mensagens via *WhatsApp*. Por meio dessas mensagens, foi possível elucidar didaticamente o propósito de cada item questionado, garantindo assim uma compreensão mais clara por parte dos participantes.

Apesar da densidade do questionário, todas as questões foram respondidas pelos participantes. Essa abordagem minuciosa e cuidadosa na elaboração das respostas contribuiu significativamente para a solidez da análise de resultados. A profundidade das respostas permitiu uma investigação das temáticas abordadas no questionário, fornecendo informações valiosas para o desenvolvimento de conclusões fundamentadas e a proposição de recomendações pertinentes.

Além disso, foram realizadas oito horas de observação em sala de aula, visando a obtenção de uma percepção detalhada sobre as práticas de ensino adotadas e a abordagem dos gêneros textuais. Essa abordagem combinada permitiu uma análise abrangente e aprofundada, fornecendo uma visão holística do contexto educacional e das estratégias pedagógicas empregadas no ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa pela referida escola.

Vale ressaltar ainda que a escolha de utilizar um questionário e a observação das aulas como instrumentos de coleta de dados não foi uma decisão intuitiva, mas sim uma decorrência da análise detalhada das leituras e releituras bibliográficas e documentais realizadas no processo de elaboração da pesquisa. A utilização desses métodos foi embasada em fundamentos teóricos

e metodológicos encontrados na literatura especializada sobre o ensino de gêneros textuais e a metodologia de projetos.

Essa escolha metodológica foi realizada com o propósito de sistematizar os dados da pesquisa de maneira clara e precisa, alinhando-se com o objetivo geral do estudo, que é investigar o ensino do gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa por meio da metodologia de projetos no 9º ano do Ensino Fundamental. A adoção desses instrumentos de coleta de dados permitirá uma análise mais aprofundada e abrangente das práticas pedagógicas adotadas pelos professores e sua relação com o ensino dos gêneros textuais nesse contexto específico.

Portanto, a decisão de utilizar o questionário e a observação das aulas foi tomada de forma consciente e embasada em uma fundamentação teórica sólida, visando garantir a eficácia e a qualidade da pesquisa e a obtenção de resultados relevantes para a compreensão e o aprimoramento do ensino de língua portuguesa e gêneros textuais.

## 5.1 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS

No âmbito da prática educacional, as concepções dos docentes desempenham um papel fundamental na forma como o ensino de gêneros é abordada em sala de aula. Neste contexto, é crucial explorar como essas concepções moldam as estratégias pedagógicas adotadas, influenciando diretamente a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos. Este subcapítulo pretendeu examinar de maneira detalhada as perspectivas dos educadores em relação à escrita de gêneros textuais, bem como sua integração com o planejamento e a execução das atividades didáticas propostas, fornecendo assim um panorama abrangente das práticas pedagógicas vigentes.

Antes de adentrarmos às análises das respostas fornecidas pelos professores ao questionário, é relevante trazer à discussão as contribuições teóricas de Vygotsky (1989). Segundo este autor, a aquisição da língua escrita e dos conhecimentos científicos não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto social específico em que o sujeito está inserido. A compreensão e internalização desses conhecimentos demandam situações sociais que propiciem interações significativas, nas quais o sujeito seja mediado, principalmente, pelo professor.

Vygotsky enfatiza que tais aquisições são processos complexos, que exigem do indivíduo uma capacidade maior de abstração e reflexão. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e escrita não deve ser encarada como momentos isolados e estáticos, mas sim como parte

integrante do contexto social e cultural em que a criança está inserida. Dessa forma, é imprescindível que a prática pedagógica esteja alinhada com a realidade dos alunos, permitindo ampliar seus conhecimentos a partir de suas vivências cotidianas.

A autora Magda Soares (2004, p. 24) fundamenta suas concepções sobre leitura, escrita e produção de sentido:

No processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a criança deve entrar no mundo da escrita fazendo uso de dois “passaportes”: precisa apropriar-se da tecnologia da escrita, pelo processo de Alfabetização, e precisa identificar os diferentes usos e funções da escrita e vivenciar diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de Letramento. Se lhe é oferecido apenas um dos “passaportes” – se apenas se alfabetiza, sem conviver com práticas reais de leitura e de escrita – formará um conceito distorcido, parcial do mundo da escrita; se usa apenas o outro “passaporte” – se apenas, ou, sobretudo, se letra, sem se apropriar plena e adequadamente da tecnologia da escrita – saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela.

Em outras palavras, a autora elucida que no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, a criança deve adquirir dois "passaportes": a alfabetização, para dominar a tecnologia da escrita, e o letramento, para compreender os diferentes usos e funções da escrita por meio de práticas reais de leitura e escrita. A falta de um desses passaportes resulta em uma compreensão distorcida do mundo da escrita: apenas a alfabetização pode levar a um conceito parcial, enquanto apenas o letramento pode resultar em uma compreensão limitada das possibilidades da língua escrita.

Assim, a compreensão dos gêneros textuais representa um objetivo fundamental no contexto escolar, especialmente no âmbito das aulas de língua portuguesa. Estas aulas desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, proporcionando-lhes os conhecimentos necessários para uma participação autônoma e eficaz na produção de textos que atendam às demandas sociais e comunicativas.

Nesta ótica, tornou-se relevante realizar uma análise das respostas fornecidas pelos professores da Escola Estadual Fagundes Varela, com o intuito de compreender o processo de ensino dos gêneros textuais nas turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Na condução da pesquisa, os professores participantes demonstraram uma postura acolhedora e colaborativa, evidenciando disposição para contribuir com o estudo em questão. No entanto, manifestaram uma relutância em terem seus nomes identificados no contexto da pesquisa, alegando questões de conforto e privacidade. Como forma de garantir o anonimato e preservar a sinceridade das respostas fornecidas pelos docentes, optou-se por atribuir a cada um

dos participantes uma letra, como A, B, C, D e E, assegurando assim a confidencialidade de suas identidades.

Ainda é importante mencionar que todos os professores participantes da pesquisa são graduados em Letras/Português, possuindo formação específica na área de ensino da língua portuguesa. Dentre eles, um está em estágio avançado de sua carreira, próximo à aposentadoria, revelando uma postura mais desanimada e aguardando o momento de encerrar suas atividades profissionais. Dois dos professores são jovens em início de carreira, trazendo consigo entusiasmo e energia para enfrentar os desafios da docência. Um dos participantes é caracterizado por uma vasta experiência no magistério, demonstrando um alto nível de motivação e engajamento mesmo após muitos anos de atuação. Por fim, há um professor recém-formado em Letras na modalidade a distância, ainda em fase de adaptação à realidade prática do ambiente escolar, buscando se familiarizar com as demandas e dinâmicas presentes em sala de aula.

Uma das primeiras indagações apresentadas no questionário consistiu em investigar as principais dificuldades encontradas no contexto do trabalho com os gêneros textuais. Na íntegra a pergunta é a seguinte “Quais as principais dificuldades no trabalho com os gêneros textuais?”

Com esse questionamento buscou-se identificar os obstáculos ou desafios que os professores enfrentam ao ensinar os diferentes tipos de textos em sala de aula. As dificuldades podem variar desde questões relacionadas ao entendimento dos próprios gêneros textuais até problemas práticos na elaboração e execução de atividades de leitura e escrita. Ao compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, é possível direcionar esforços para oferecer apoio e recursos que ajudem a superar esses obstáculos, melhorando assim a qualidade do ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Assim, os docentes responderam da seguinte forma:

**Professor A:** Ao longo dos anos, tenho percebido uma falta de interesse dos alunos em compreender a variedade e a importância dos diferentes tipos de texto. Muitos deles parecem apenas querer passar de ano, sem se preocupar em realmente compreender a comunicação escrita. Além disso, a falta de recursos adequados e de apoio da instituição também torna o trabalho árduo.

**Professor B:** As principais dificuldades no trabalho com os gêneros textuais residem, muitas vezes, na falta de conexão entre os textos estudados e a realidade dos alunos. É essencial encontrar maneiras de tornar o ensino mais dinâmico e relevante, buscando sempre atualizar os materiais e abordagens pedagógicas. Além disso, a diversidade de habilidades e níveis de compreensão dos estudantes também representa um desafio constante, exigindo uma abordagem diferenciada para atender a todos.

**Professor C:** Na minha curta experiência como professor, tenho notado que muitos alunos enfrentam dificuldades em identificar as características

específicas de cada gênero textual e em aplicar esses conhecimentos na prática. Mas isso é emocionante, porque significa que temos a oportunidade de explorar estratégias inovadoras de ensino, como atividades práticas e projetos interdisciplinares, para ajudá-los a superar esses obstáculos.

**Professor D:** As dificuldades com os gêneros textuais são um desafio. Estou descobrindo que muitos alunos têm dificuldade em reconhecer a diversidade de formas de expressão escrita e em entender como cada gênero funciona em diferentes contextos. Mas estou determinada a encontrar maneiras criativas de ensinar, como usar tecnologia e mídias sociais para tornar o aprendizado mais interativo e relevante. Acredito que, com paciência e dedicação, podemos superar esses obstáculos juntos!

**Professor E:** acho que as principais dificuldades no trabalho com os gêneros textuais são muitas. Os alunos não parecem entender por que precisam aprender sobre diferentes tipos de texto, e eu também não sei muito bem como explicar isso de uma forma que faça sentido. Além disso, os materiais que tenho disponíveis são meio confusos, e eu me sinto perdida tentando ensinar algo tão complexo. Eu sei que deveria ser melhor nisso, mas está sendo muito difícil. Talvez eu precise de mais ajuda ou treinamento.

Analisando as respostas dos professores, é possível identificar diversas dificuldades no trabalho com os gêneros textuais. O Professor A destaca a falta de interesse dos alunos em compreender a diversidade e importância dos textos, associada à escassez de recursos e apoio institucional.

Sob essa perspectiva, Swales (1990) identifica esse cenário como um problema aplicado, que tem consequências devastadoras para o ensino. Isso ocorre porque a falta de engajamento dos alunos e a ausência de recursos adequados dificultam o desenvolvimento da habilidade de comunicação eficaz nas escolas por meio dos gêneros textuais. Em outras palavras, quando os alunos não têm interesse em compreender os diferentes tipos de texto e não recebem o suporte necessário da instituição, isso impede que eles desenvolvam plenamente suas habilidades comunicativas, o que pode ter um impacto negativo em seu aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

No entanto, é imperativo considerar e incorporar o conceito de multiletramento<sup>16</sup> no ambiente educacional, conforme mencionado por Rojo e Moura (2012, p. 22-23):

Em qualquer dos sentidos as palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos, mais do que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem a relação de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade ( das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos “verbais ou não”); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços ( de linguagens, modos, meios e culturas).

---

<sup>16</sup> Perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

Mediante o que foi exposto pela autora, o conhecimento e a compreensão das diferentes facetas do multiletramento seriam importantes para os professores no contexto educacional contemporâneo, por isso seria necessário capacitar esses docentes para compreender e integrar os multiletramentos em suas práticas pedagógicas, isso seria essencial para promover uma participação efetiva dos alunos e uma maior interação quanto ao ensino dos gêneros textuais.

Ademais, quando são incorporadas abordagens multiletradas no processo educativo, os estudantes são expostos a uma variedade de ferramentas comunicativas, tecnológicas, linguísticas e culturais. Essa experiência contribui significativamente para a preparação dos estudantes para atuarem de forma eficaz e adaptável em um contexto globalizado, no qual estão imersos.

Ainda sobre a questão do multiletramento, Goulart (2007, p. 55) sustenta que:

Os novos gêneros discursivos, nascidos na esfera da atividade social de novas tecnologias (que inclusive, de repente, pode tornar o esloveno o nosso interlocutor mais próximo...), dependem, substancialmente, da formação de sujeitos letrados no sentido tradicional, se considerarmos que aquela ainda é uma rede prioritariamente de textos escritos; ou que se letrem no contexto de trabalho com a variedade de suportes sociais de escrita, os mais tradicionais e os mais novos.

Essa afirmação da autora é muito pertinente a essa reflexão, uma vez que ao enfatizar que os novos gêneros discursivos originados nas interações sociais mediadas por tecnologias emergentes dependem da formação de sujeitos letrados tanto no sentido convencional quanto na habilidade de trabalhar com a diversidade de suportes sociais de escrita, refletindo a predominância da textualidade mesmo em contextos tecnologicamente avançados.

As respostas dos professores B e C revelam diferentes perspectivas sobre essas dificuldades. O Professor B destaca a falta de conexão entre os textos estudados e a realidade dos alunos, bem como a diversidade de habilidades e compreensão dos estudantes como desafios significativos. Ela sugere a necessidade de tornar o ensino mais dinâmico e relevante, atualizando materiais e abordagens pedagógicas para atender às necessidades variadas dos alunos. Por outro lado, o Professor C, embora reconheça a dificuldade dos alunos em identificar as características específicas de cada gênero textual, encara isso como uma oportunidade para explorar estratégias inovadoras de ensino, como atividades práticas e projetos interdisciplinares.

Nesse contexto, a citação de Suassuna (2008) ressalta a importância de não encarar a teoria dos gêneros textuais como uma solução definitiva para os problemas educacionais, mas sim como uma contribuição valiosa para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos, especialmente quando trabalhada sob a perspectiva sociocomunicativa proposta por diversos teóricos. Isso ressalta a influência das crenças dos professores em suas práticas pedagógicas, afetando suas decisões em relação ao planejamento das atividades e ao uso de recursos, como os livros didáticos. Assim, a análise das respostas dos professores sob essa ótica revela a complexidade e a importância de considerar diferentes abordagens no ensino dos gêneros textuais, visando promover o desenvolvimento eficaz das habilidades comunicativas dos alunos.

O Professor D menciona a dificuldade dos alunos em reconhecer a diversidade de formas de expressão escrita, no entanto, o professor expressa determinação em superar esses obstáculos, propondo o uso de tecnologia e mídias sociais para tornar o aprendizado mais interativo e relevante. Nesse contexto, faz-se importante citar Nascimento (2009, p. 86):

Dentro de uma situação de reflexão conjunta com o formador, em que a voz do professor cursista se faz ouvir, a análise e a reflexão sobre a adaptação dos gêneros das atividades profissionais de ensino e os esquemas de sua utilização podem ser instrumentos para a autoconfrontação, técnica que contribui para repensar a problemática das práticas dos professores em contexto de trabalho.

Sob a ótica da citação de Nascimento (2009), a voz do professor cursista é valorizada em uma situação de reflexão conjunta com o formador. Nesse contexto, a análise e reflexão sobre a adaptação dos gêneros das atividades profissionais de ensino e os esquemas de sua utilização podem servir como instrumentos para a autoconfrontação. Essa técnica contribui para repensar a problemática das práticas dos professores em contexto de trabalho, permitindo que eles identifiquem e enfrentem os desafios relacionados ao ensino dos gêneros textuais de forma mais eficaz. Dessa forma, a análise da resposta do professor à luz dessa citação ressalta a importância da reflexão crítica e da colaboração entre professores e formadores no enfrentamento das dificuldades encontradas no ensino dos gêneros textuais.

Por fim, a resposta do Professor E revela diversas dificuldades, incluindo a falta de compreensão dos alunos sobre a importância de aprender sobre diferentes tipos de texto, a dificuldade do professor em explicar de forma clara e coerente essa necessidade, a confusão causada pelos materiais disponíveis e a sensação de inadequação do professor diante da complexidade do assunto.

Comparativamente, usando uma pesquisa realizada por Suassuna (2008) que revela algumas características problemáticas encontradas em livros didáticos em relação ao tratamento dos gêneros textuais. Entre elas estão a fragmentação, a adulteração das características socioculturais dos textos, a profusão de gêneros sem um trabalho pedagógico relevante, a presença de atividades sem propósito comunicativo, a inexecuibilidade das tarefas solicitadas e a falta de um fio condutor para estabelecer relações entre os gêneros. Então, apenas orientar-se pelo livro didático constitui um desafio para a excelência do ensino com gêneros.

Essa análise comparativa destaca que tanto o professor quanto os materiais didáticos enfrentam desafios significativos no ensino dos gêneros textuais. Ambos enfrentam dificuldades relacionadas à compreensão da importância e aplicação dos gêneros textuais no contexto educacional, à falta de recursos adequados e à necessidade de uma abordagem pedagógica mais significativa e coerente. Essa comparação ressalta a complexidade do ensino dos gêneros textuais e a importância de abordagens pedagógicas que considerem as especificidades desses tipos de texto e promovam uma compreensão mais profunda e eficaz por parte dos alunos.

Essas respostas para a primeira pergunta do questionário evidenciam uma variedade de desafios enfrentados pelos professores no ensino dos gêneros textuais, que vão desde a falta de interesse dos alunos até a falta de recursos e a própria insegurança do docente em lidar com a complexidade do tema.

Na segunda pergunta destinada aos professores procurou-se indagar a respeito sobre “Como vocês (os professores) realizam o trabalho de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais?” Esse questionamento tem a intenção de compreender as estratégias, abordagens e métodos que os professores utilizam para ensinar e promover a aprendizagem dos diferentes tipos de texto em sala de aula. Através dessa pergunta, busca-se entender o processo de ensino dos gêneros textuais, incluindo a seleção de materiais didáticos, a organização das atividades de ensino, a integração de recursos e tecnologias, as estratégias de avaliação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Essa compreensão é essencial para identificar práticas eficazes, desafios enfrentados pelos professores e possíveis áreas de melhoria no ensino dos gêneros textuais.

Nessa questão os docentes responderam o seguinte:

**Professor A:** Ao longo dos anos, tenho seguido o mesmo padrão de ensino dos gêneros textuais, utilizando principalmente materiais didáticos tradicionais e métodos convencionais de ensino. No entanto, devido à falta de motivação dos alunos e à minha própria desilusão com o sistema educacional,

confesso que meu empenho tem diminuído. A maioria das aulas se resume a explicar teoricamente os diferentes tipos de texto e atribuir exercícios de preenchimento de lacunas ou marcação das respostas corretas, uso também muitas questões abertas.

**Professor B:** Eu abordo o ensino dos gêneros textuais de forma dinâmica e contextualizada. Busco sempre integrar as aulas com exemplos da vida real, como textos de jornais, revistas, redes sociais e até mesmo filmes e músicas. Além disso, promovo atividades práticas que incentivam os alunos a produzirem seus próprios textos, explorando diferentes gêneros e estilos. Estou constantemente em busca de novas abordagens e recursos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

**Professor C:** Eu sou muito animada para explorar diversas estratégias de ensino dos gêneros textuais! Em minhas aulas, costumo utilizar uma abordagem mais lúdica e interativa, com jogos de tabuleiro, dramatizações e debates em grupo. Também encorajo os alunos a explorarem diferentes tipos de texto em seus próprios projetos de escrita criativa. Estou sempre pesquisando e experimentando novas metodologias para tornar as aulas mais estimulantes e envolventes para os estudantes.

**Professor D:** Eu adoto uma abordagem bastante prática no ensino dos gêneros textuais. Gosto de utilizar recursos multimídia, como vídeos, podcasts e infográficos, para exemplificar os diferentes tipos de texto de maneira mais dinâmica e acessível aos alunos. Além disso, promovo muitas atividades de escrita colaborativa e revisão entre os estudantes, incentivando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Estou sempre aberto a experimentar novas técnicas e ferramentas que possam tornar o processo de aprendizagem mais interessante e eficaz.

**Professor E:** Tento seguir o que aprendi na faculdade, mas nem sempre funciona. Eu costumo explicar os diferentes tipos de texto na lousa e atribuir algumas tarefas de casa, mas os alunos parecem não entender muito bem. Acho que preciso de mais orientação e prática para melhorar meu ensino dos gêneros textuais.

Nesta nova análise, iniciaremos pelo exame dos professores B e C, os quais compartilham perfis similares e demonstram notável entusiasmo pelo trabalho no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, evidenciando uma familiaridade marcante com a constante busca pelo aprimoramento do ensino dos gêneros textuais.

Tanto o Professor B quanto o Professor C demonstram um compromisso em tornar o ensino dos gêneros textuais mais dinâmico e envolvente para os alunos. Enquanto o Professor B foca na contextualização dos conteúdos com exemplos da vida real, como textos de jornais e filmes, e na promoção de atividades práticas que estimulam a produção textual dos alunos, o Professor C adota uma abordagem mais lúdica e interativa, incorporando jogos de tabuleiro, dramatizações e debates em grupo. Ambos os professores estão abertos à experimentação de novas metodologias e recursos, buscando constantemente enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais.

A perspectiva metodológica adotada por esses professores evidencia diversos aspectos positivos que merecem destaque, pois tais aspectos capacitam os alunos a compreenderem e a se engajarem no contexto ao seu redor. Além disso, contribui para uma maior conscientização em relação à escrita, a produção e à compreensão como uma ferramenta manipulável e utilizável. Adicionalmente, possibilita aos alunos adentrarem no discurso específico da comunidade e compreenderem como os escritores organizam os textos. Por fim, fomenta o desenvolvimento do pensamento flexível e da criatividade entre os estudantes.

Conforme Oliveira e Wilson (2008, p. 235) destacam, a linguística aplicada direciona sua atenção ao exame de múltiplos aspectos pertinentes à linguagem em contextos concretos de comunicação e interação, abarcando dimensões como o ensino de língua materna e estrangeira, as crenças, os valores e a formação das identidades individuais e coletivas.

Nesse contexto, a aplicação de práticas metodológicas no ensino de gêneros textuais emerge como uma estratégia central para promover a compreensão e a eficácia comunicativa dos aprendizes, capacitando-os a utilizar a linguagem de maneira consciente e reflexiva em diversas situações de interação social. Essas práticas metodológicas que foram citadas pelos docentes são indispensáveis, ao contemplarem aspectos como a contextualização dos gêneros textuais, a promoção da participação ativa dos alunos e o estímulo à reflexão sobre as características e funções comunicativas dos textos, contribuem significativamente para a consecução dos objetivos educacionais relacionados à linguística aplicada.

Adicionalmente, é fundamental que os professores busquem realizar uma leitura atenta tanto à Base Nacional Comum Curricular quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de orientar um trabalho pedagógico mais abrangente e edificante no que diz respeito aos gêneros textuais.

A BNCC oferece um arcabouço atualizado de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, destacando a importância da diversificação e contextualização dos gêneros textuais ao longo do processo educacional. Complementarmente, os PCNs fornecem diretrizes mais específicas e práticas para a implementação curricular, abordando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e integrada dos gêneros textuais em diferentes contextos de aprendizagem. Nesse sentido, a análise desses documentos é de muita importância para que o docente promova situações de aprendizagem significativas e relevantes para seus educandos.

Consequentemente, é muito importante ensinar os gêneros e suas especificidades pensando na comunicação entre as pessoas. Por isso, a BNCC (Brasil, 2018) destaca essa ideia na parte que fala sobre linguagem, códigos e tecnologias.

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 477)

A BNCC enfatiza a importância do trabalho com textos digitais e destaca a relevância do uso da linguagem em diversas áreas, como literatura, ciência e jornalismo. Destaca-se ainda inclusão dessa abordagem digital e tecnológica no ensino, o que é coerente com o título atribuído à área de ensino proposta no documento: Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Realizando uma análise comparativa entre o Professor A e o Professor E revela duas abordagens distintas no ensino dos gêneros textuais. Enquanto o Professor A demonstra um certo conformismo com métodos tradicionais, como o uso de materiais didáticos convencionais e a predominância de aulas expositivas, apontando uma desilusão com o sistema educacional que afeta seu empenho, o Professor E demonstra uma disposição para adotar estratégias mais contemporâneas, embora reconheça a necessidade de orientação e prática para aprimorar seu ensino. Enquanto o primeiro parece estar estagnado em práticas já consolidadas, o segundo evidencia uma busca por aprimoramento e adaptação, embora ainda encontre dificuldades em implementar suas ideias de forma eficaz.

Embora as abordagens dos professores A e E apresentem diferenças significativas, ambas revelam aspectos que comprometem a qualidade do ensino dos gêneros textuais em língua portuguesa. Para tanto, essa situação evidencia a necessidade premente de investimento em formação continuada e apoio pedagógico, visando melhorar a qualidade do ensino dos gêneros textuais na disciplina de língua portuguesa.

Observa-se nas duas abordagens mencionadas pelos professores a necessidade de considerar o processo de formação continuada dos docentes como um elemento crucial para a melhoria do ensino. Um ambiente educacional ou uma nação comprometida com a qualidade do ensino oferecido deve priorizar a formação dos professores. No caso da professora que se encontra desmotivada já no final de sua carreira, poderia ter desenvolvido ao longo de sua trajetória docente, por meio de processos formativos, novas perspectivas para o ensino, o que

potencialmente poderia tê-la mantido mais engajada com a prática docente. Já para a professora recém-formada, uma maior assistência e orientação poderiam ser providenciadas, a fim de oferecer-lhe um suporte adequado para seu desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2019) *apud* Lomba e Faria Filho (2022) em entrevista aos autores para a Revista “Educar em Revista” aborda de forma didática a temática das falhas na formação inicial dos professores, bem como na formação continuada, ou na ausência dela. O autor destaca a importância de investigar e discutir os desafios e lacunas presentes nesses processos formativos, visando contribuir para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes.

A formação inicial segue “engessada” em modelos tradicionais baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido. Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores. Só é possível firmar e afirmar a presença da profissão na formação se os professores se sentirem valorizados e confiantes, e se tiverem condições concretas (tempo, horários flexíveis, reconhecimento do trabalho de supervisão e de enquadramento dos licenciandos, possibilidade de darem aulas nas licenciaturas, etc.) para participarem efetivamente na formação dos seus futuros colegas (Nóvoa, 2019, p. 15).

Assim, realizando um paralelo entre o que foi respondido pelos docentes A e B e a citação de Nóvoa (2019) verifica-se que reside uma convergência de ideias sobre a importância da formação continuada dos professores para aprimorar o ensino. Assim como o autor destaca a necessidade de uma mudança substancial na abordagem da formação de professores, ligando-a mais estreitamente à prática profissional e valorizando o papel dos docentes, a análise ressalta a relevância de considerar a formação contínua como um fator crucial para melhorar a qualidade da educação. Ambas enfatizam a necessidade de políticas públicas e estratégias que promovam o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas carreiras, oferecendo-lhes suporte, reconhecimento e oportunidades de participação ativa na formação de seus pares.

Para tanto, a resposta do Professor D revela uma abordagem pedagógica contemporânea e alinhada às demandas da sociedade atual, que valoriza a utilização de recursos tecnológicos e atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Ao optar por recursos multimídia, como vídeos, podcasts e infográficos, o professor busca

tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis aos alunos, adaptando-se ao contexto digital em que vivem. A promoção de atividades de escrita colaborativa e revisão estimula a participação ativa dos estudantes, incentivando a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades comunicativas essenciais. A disposição do professor em experimentar novas técnicas e ferramentas demonstra uma postura reflexiva e inovadora, fundamentais para aprimorar continuamente sua prática docente. Essa abordagem, pautada na interatividade, colaboração e adaptação às tecnologias emergentes, contribui para potencializar a aprendizagem dos alunos e prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo, marcado pela constante evolução tecnológica e pela diversidade de gêneros textuais presentes na comunicação cotidiana.

Conforme Marcuschi (2010), os gêneros textuais são estabelecidos em contextos comunicativos do dia a dia e apresentam padrões sociocomunicativos específicos, delineados por estruturas funcionais, propósitos enunciativos e estilo, os quais são influenciados por diversos fatores, como aspectos históricos, sociais, institucionais e tecnológicos. Desta forma, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental na organização e estabilidade das práticas comunicativas de uma determinada sociedade.

Na sequência das questões apresentadas aos professores, indagou-se sobre a metodologia de projetos. Sobre o termo, no âmbito do ensino de língua portuguesa e gêneros textuais, a metodologia de projetos emerge como uma abordagem pedagógica que visa engajar os alunos em atividades práticas e contextualizadas, promovendo a aprendizagem significativa por meio da realização de projetos de investigação e produção textual. Essa metodologia valoriza a interdisciplinaridade, a colaboração entre os alunos e a conexão com situações reais de uso da língua, incentivando a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas.

Dessa forma, foi questionado aos professores o seguinte: “Poderia explicar brevemente o que você entende por metodologia de projetos no contexto do ensino de língua portuguesa e gêneros textuais?” Os mesmos professores responderam o seguinte:

**Professor A:** é uma abordagem em que os alunos trabalham em projetos longos e elaborados. Suponho que possa ser aplicada ao ensino de língua portuguesa e gêneros textuais e em outras disciplinas também, mas sinceramente, parece exigir muito esforço e planejamento.

**Professor B:** A metodologia de projetos no ensino de língua Portuguesa e gêneros textuais envolve a realização de atividades práticas e significativas que permitem aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações reais. Isso pode incluir a elaboração de projetos de escrita, como produção de jornais escolares, revistas literárias ou até mesmo a criação de blogs ou podcasts. Essa abordagem promove a autonomia, a criatividade e o

engajamento dos estudantes, além de facilitar a compreensão dos diferentes gêneros textuais e suas características.

**Professor C:** No contexto do ensino de língua Portuguesa e gêneros textuais, ela permite que os alunos mergulhem em atividades práticas e colaborativas, como a criação de vídeos, peças teatrais ou até mesmo a produção de um livro. Isso não só ajuda a consolidar os conhecimentos sobre os gêneros textuais, mas também desenvolve habilidades de pesquisa, comunicação e trabalho em equipe.

**Professor D:** A metodologia de projetos no ensino de língua Portuguesa e gêneros textuais é uma maneira fantástica de envolver os alunos em atividades práticas e significativas. Isso pode incluir a realização de projetos de escrita criativa, debates sobre temas atuais, criação de vídeos educativos ou até mesmo a organização de eventos literários na escola. Essa abordagem permite aos estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos de forma contextualizada e promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

**Professor E:** A metodologia de projetos consiste em atividades nas quais os alunos trabalham em projetos por um período determinado e depois apresentam os resultados. No contexto do ensino de língua Portuguesa e gêneros textuais, isso pode envolver a criação de um jornal escolar, por exemplo. No entanto, sinto que ainda não domino completamente essa abordagem e preciso aprender mais sobre como organizá-la e auxiliar os alunos nesse processo.

As respostas dos professores revelam diferentes perspectivas e compreensões sobre a metodologia de projetos no contexto do ensino de língua Portuguesa e gêneros textuais. O Professor A expressa uma visão inicialmente cautelosa, apontando a percepção de que essa abordagem demanda um grande esforço e planejamento. Por outro lado, os Professores B, C e D apresentam uma visão mais entusiasmada e fundamentada na prática. Eles destacam a metodologia de projetos como uma oportunidade para os alunos aplicarem conhecimentos em situações reais, promovendo autonomia, criatividade, engajamento e desenvolvimento de habilidades diversas, como pesquisa, comunicação e trabalho em equipe. Por fim, o Professor E reconhece a importância da metodologia de projetos, mas expressa uma necessidade de aprimoramento e aprendizado para dominá-la completamente. Essas respostas ressaltam a complexidade e o potencial dessa abordagem pedagógica, evidenciando a diversidade de perspectivas e experiências dos professores em relação ao seu uso e implementação no contexto educacional.

Na sequência foi perguntado o seguinte: Você utiliza a metodologia de projetos em suas aulas? ( ) Sim ( ) Não ( ) às vezes.

**Professor A:** Não. Honestamente, não vejo muito sentido em me aventurar por novas metodologias neste estágio da minha carreira. As coisas têm funcionado mais ou menos do jeito que sempre funcionaram

**Professor B:** Às vezes. Embora eu reconheça os benefícios da metodologia de projetos, ainda estou explorando como integrá-la de forma eficaz às minhas

aulas de língua portuguesa. Estou aberta a experimentar novas abordagens, mas também tenho minhas reservas sobre a viabilidade prática dessa metodologia em todos os contextos.

**Professor C:** Sim! Definitivamente. Estou totalmente comprometido em incorporar a metodologia de projetos em minhas aulas de língua Portuguesa e gêneros textuais. Acredito que essa abordagem oferece uma oportunidade incrível para os alunos aplicarem seus conhecimentos de forma prática e criativa.

**Professor D:** Sim. Desde o início da minha carreira, tenho adotado a metodologia de projetos em minhas aulas de português. Acredito que essa abordagem é fundamental para promover um aprendizado significativo e engajador, permitindo aos alunos explorarem os temas de interesse deles de maneira autônoma e colaborativa.

**Professor E:** Às vezes. Eu tento usar a metodologia de projetos em minhas aulas, mas muitas vezes me sinto perdido sobre como implementá-la corretamente. Às vezes, acabo recorrendo a métodos mais tradicionais porque me sinto mais confortável com eles.

As respostas discursivas dos professores refletem uma variedade de atitudes em relação à metodologia de projetos no contexto do ensino dentro das aulas de língua portuguesa voltadas para o ensino dos gêneros textuais. O Professor A demonstra uma postura de resistência à mudança, preferindo manter-se dentro de métodos tradicionais que considera adequados ao longo de sua carreira. Em contraste, o Professor B revela uma disposição para explorar novas abordagens, embora ainda tenha dúvidas sobre a eficácia da metodologia de projetos em suas aulas. Por outro lado, o Professor C expressa um entusiasmo inequívoco pela metodologia de projetos, vendo-a como uma oportunidade valiosa para envolver os alunos de forma prática e criativa.

Similarmente, o Professor D demonstra uma adesão firme à metodologia de projetos desde o início de sua carreira, reconhecendo-a como fundamental para promover uma aprendizagem significativa. Já o Professor E revela uma tentativa intermitente de utilizar a metodologia de projetos, porém enfrenta desafios na sua implementação devido à falta de familiaridade ou orientação adequada. Essas diferentes perspectivas dos professores destacam a complexidade e a diversidade de abordagens no ensino de língua portuguesa e sugerem a necessidade de suporte e desenvolvimento profissional contínuo para uma implementação eficaz da metodologia de projetos.

Nesse sentido, considerar um modelo de ensino-aprendizagem que priorize a construção do conhecimento e estimule o aluno a desenvolver responsabilidade, consciência e autoconfiança são aspectos nos quais a metodologia de projetos se destaca, contribuindo para a integração entre teoria e prática. A abordagem baseada em projetos busca promover um ensino

dinâmico que transcenda as fronteiras da sala de aula por meio de atividades de pesquisa e, isso é importante que o professor tenha conhecimento ou busque realizar ações nesse sentido.

A concepção de metodologia de projetos remonta à década de 1980, quando Dewey (1989) introduziu princípios fundamentais que delinearão sua compreensão. Nesse contexto histórico, Dewey lançou as bases para uma abordagem educacional que enfatiza a aprendizagem por meio da realização de projetos, promovendo uma visão integrada entre teoria e prática.

O método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se faz e o transcende de um modo cumulativo (Dewey *apud* Hernández, 1998, p. 68).

Em outras palavras, a passagem destaca a visão de Dewey sobre o método de projetos como uma abordagem educacional cuidadosamente estruturada e progressiva. Ele enfatiza que essa metodologia não se trata de uma série de ações isoladas, mas sim de uma atividade cuidadosamente organizada, na qual cada etapa prepara o caminho para a seguinte. Cada passo no processo é concebido para construir sobre o anterior, resultando em um desenvolvimento contínuo e progressivo do conhecimento e das habilidades dos alunos. Dewey destaca a importância da coerência e da progressão ordenada das atividades, destacando que cada etapa não apenas se baseia no que veio antes, mas também o transcende, levando a uma aprendizagem cumulativa e significativa. Para Dolz e Schneuwly (2004 p. 67) o ensino deve-se considerar “as possibilidades efetivas de gestão do ensino, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem”.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa apresentam conceitos de projetos que mostram a capacidade dessa ação educativa de desenvolver as potencialidades dos educandos:

Os projetos<sup>17</sup> são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um

---

<sup>17</sup> A característica básica de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham.

jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz (Brasil, 1998, p. 34).

Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa destacam que os projetos são oportunidades valiosas para os alunos produzirem textos de forma contextualizada. Além disso, ressalta que, dependendo de sua organização, os projetos podem englobar uma variedade de atividades, como leitura, produção oral, pesquisa e estudo. Esses projetos podem ter diferentes durações e envolver outras disciplinas, resultando em uma ampla gama de produtos finais, como coletâneas de textos, livros temáticos, revistas, murais, cartilhas, jornais escolares e panfletos, proporcionando aos estudantes experiências diversas e significativas de aprendizagem.

Assim, a perspectiva dos professores B, C e D convergem para o reconhecimento da metodologia de projetos como um recurso útil e imprescindível para o ensino dos gêneros textuais durante as aulas de língua portuguesa.

Diante da abordagem anterior sobre a metodologia de projetos no ensino de língua portuguesa e gêneros textuais, surge a necessidade de compreender como os professores selecionam os temas ou tópicos para esses projetos. A escolha cuidadosa de temas adequados é essencial para garantir a relevância, o engajamento dos alunos e a eficácia da abordagem de projetos no desenvolvimento das habilidades linguísticas e da compreensão dos gêneros textuais. Nesta continuação da investigação, busca-se explorar as práticas e os critérios utilizados pelos educadores na identificação e seleção de temas que propiciem uma exploração rica e significativa dos gêneros textuais em contextos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a pergunta foi a seguinte: Como você escolhe os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais?

**Professor A:** Eu costumo escolher os temas ou tópicos de projetos relacionados aos gêneros textuais com base nos currículos ou nos materiais didáticos disponíveis. Às vezes, recorro a temas que sei que foram bem-sucedidos em aulas e turmas passadas.

**Professor B:** Eu busco selecionar os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais com base nos interesses e experiências dos alunos. Isso pode incluir temas relacionados à atualidade, eventos culturais, questões sociais ou até mesmo sugestões dos próprios estudantes. Além disso, procuro integrar os temas de forma interdisciplinar, buscando conexões com outras áreas do conhecimento.

**Professor C:** Para escolher os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais, gosto de ouvir os interesses e sugestões dos alunos. Também busco temas que sejam relevantes para suas vidas e que possam despertar sua curiosidade e criatividade. Às vezes, faço pesquisas sobre temas atuais e eventos culturais para encontrar inspiração.

**Professor D:** Eu escolho os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais com base nos interesses e necessidades dos alunos. Gosto de fazer sondagem em sala de aula, incentivando os estudantes a compartilharem suas ideias e sugestões. Também busco temas que permitam explorar uma variedade de gêneros textuais, desde narrativas até textos informativos e persuasivos.

**Professor E:** Eu geralmente escolho os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais olhando para o livro didático ou pedindo sugestões aos alunos. Às vezes, acabo escolhendo temas que eu acho que seriam interessantes, mas nem sempre tenho certeza se os alunos vão gostar.

As respostas dos docentes evidenciam uma diversidade de estratégias na escolha de temas ou assuntos para projetos que abordam a exploração de gêneros textuais em projetos. O Professor A, por exemplo, demonstra uma inclinação por temas tradicionais, baseados em currículos ou materiais didáticos anteriores, refletindo uma abordagem mais conservadora e menos sensível às preferências e experiências dos alunos. Por outro lado, o Professor B e o Professor C destacam a importância de envolver os alunos no processo de seleção, valorizando seus interesses, experiências e sugestões. Isso sugere uma abordagem mais centrada no aluno e orientada para o engajamento e relevância do conteúdo.

Para tanto, o Professor D adota uma abordagem semelhante, mas vai além, ao também considerar a variedade de gêneros textuais a serem explorados, demonstrando uma preocupação com a diversidade e amplitude dos temas abordados. Por fim, o Professor E parece depender mais do livro didático ou de suas próprias preferências, evidenciando uma abordagem menos participativa e menos sensível às necessidades e interesses dos alunos. Essas diferentes abordagens refletem a diversidade de práticas pedagógicas e destacam a importância de uma abordagem mais centrada no aluno e contextualizada para promover um aprendizado significativo e engajador.

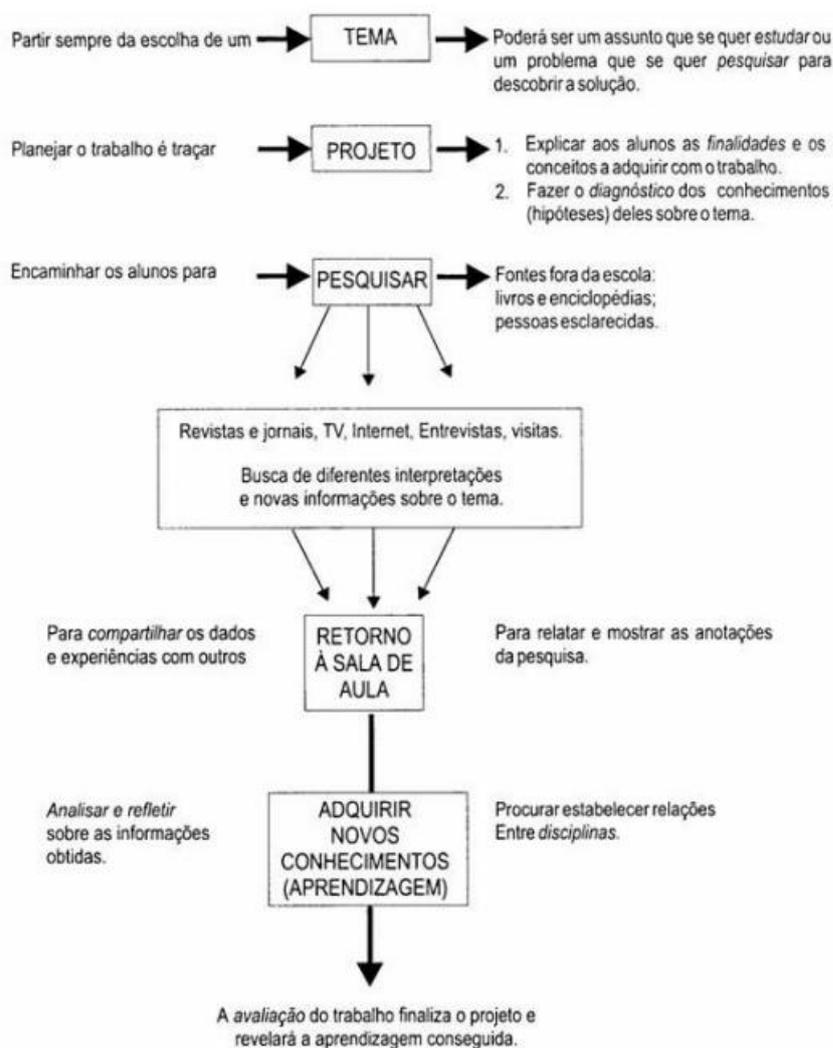
Alguns elementos são pertinentes para a elaboração de um projeto de trabalho. A seleção do tema, por exemplo, representa o estágio no qual ocorre a análise da pertinência e da importância que o assunto trará para a classe. De acordo com Hernández (1998, p. 67) “o tema não se define por si mesmo, e sim segundo um roteiro de trabalho”.

Isso implica que a escolha do tema não é apenas uma decisão arbitrária, mas sim parte de um processo metodológico que envolve planejamento, análise e reflexão. Ao seguir um roteiro de trabalho, os professores e alunos podem orientar-se por etapas pré-determinadas que os auxiliam a identificar os temas mais relevantes e adequados para seus objetivos educacionais. Esses roteiros podem incluir considerações sobre os interesses dos alunos, as demandas do

currículo, as características da comunidade escolar, entre outros fatores, garantindo assim uma escolha mais fundamentada e contextualizada dos temas a serem explorados.

A figura concebida por Martins (2003, p. 91) representa uma valiosa contribuição didática que nos orienta na compreensão da sequência essencial na elaboração de projetos escolares:

Figura 2 - Projetos de Aprendizagem



Fonte: Martins (2003, p. 91).

Neste contexto, a visualização gráfica oferecida por Martins apresenta-se como uma ferramenta elucidativa que destaca os passos fundamentais necessários para a concepção e execução eficaz de projetos pedagógicos. A análise e compreensão desta figura propiciam uma compreensão mais clara e estruturada do processo de planejamento e implementação de

atividades educacionais, conferindo maior embasamento teórico-prático aos profissionais da educação e ampliando as possibilidades de sucesso nas práticas escolares.

Nesse contexto, o emprego da metodologia de projetos implica em desafiar os modelos estabelecidos pelas tradicionais grades curriculares, as quais muitas vezes se mostram fragmentadas e inflexíveis. Esta abordagem é parcialmente observada na resposta fornecida pelo Professor A à seguinte indagação: "Como você seleciona os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais?". Todavia, a adoção da metodologia de projetos representa uma oportunidade para vivenciar experiências de aprendizagem significativas, nas quais os alunos são incentivados a mobilizar seus conhecimentos prévios.

Assim, uma metodologia de projetos pode contribuir para a ampliação da perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, pois constitui um "processo metodológico de aprendizagem que envolve diversos níveis de integração, interconexão e inter-relação de informações. Além disso, promove uma agregação de dados, conteúdos, conhecimentos e saberes, evoluindo para uma abordagem mais complexa" Behren (2014, p. 100).

Nesse sentido, ao se envolver em projetos, os estudantes têm a oportunidade de aplicar teorias na prática, o que enriquece a compreensão e a retenção do conhecimento. Além disso, a abordagem por projetos incentiva a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de trabalhar em equipe, competências essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional no século XXI.

Na sequência das análises, no contexto do ensino e da aprendizagem, a definição dos objetivos educacionais desempenha um papel crucial na orientação das práticas pedagógicas. Dessa forma, uma outra pergunta que norteou esse estudo foi: "Como você define os objetivos de aprendizagem ao incorporar a metodologia de projetos?" Esse questionamento visa explorar as abordagens adotadas pelos educadores ao integrar a metodologia de projetos em seus planos de ensino, buscando compreender como os objetivos educacionais são formulados e alinhados com as atividades propostas. Obtivemos as seguintes respostas:

**Professor A:** Ao definir os objetivos de aprendizagem ao incorporar a metodologia de projetos, costumo seguir os padrões do currículo e os requisitos das avaliações externas. Muitas vezes esses objetivos são genéricos e não estão diretamente relacionados aos gêneros textuais. A maioria das vezes, foco em aspectos básicos da gramática e da estrutura textual, sem considerar a aplicação prática dos conhecimentos em diferentes contextos.

**Professor B:** Defino os objetivos de aprendizagem de forma a promover uma compreensão mais profunda dos gêneros textuais e desenvolver habilidades de comunicação escrita dos alunos. Isso inclui objetivos específicos, como identificar características de diferentes gêneros, produzir textos coesos e

coerentes, e compreender a função social e comunicativa dos diversos tipos de texto. Os objetivos são formulados de maneira a incentivar a aplicação prática dos conhecimentos em situações reais e a promover a autonomia dos alunos na produção de textos.

**Professor C:** Os objetivos de aprendizagem são definidos por mim de forma a englobar tanto os aspectos gramaticais quanto os aspectos sociais e comunicativos dos gêneros textuais. Isso inclui objetivos relacionados à compreensão e produção de diferentes tipos de texto, bem como habilidades de análise crítica, argumentação e revisão. Os objetivos são formulados de maneira a estimular o pensamento criativo dos alunos e a promover sua participação ativa na construção do conhecimento.

**Professor D:** Eu defino os objetivos de aprendizagem de forma a abordar os gêneros textuais de maneira simples e contextualizada. Com objetivos relacionados à compreensão dos diferentes tipos de texto, à produção de textos coerentes e persuasivos, e à análise crítica das diversas formas de expressão escrita. Os objetivos são formulados de maneira a promover a reflexão dos alunos sobre a função e a importância dos gêneros textuais na comunicação cotidiana e na sociedade em geral.

**Professor E:** Tento definir os objetivos de aprendizagem de acordo com o que está no livro didático ou no currículo.

As respostas dos professores evidenciam diferentes abordagens na definição dos objetivos de aprendizagem ao incorporar a metodologia de projetos. Enquanto os Professores A e E parecem adotar uma postura mais prescritiva, seguindo padrões curriculares ou exigências externas, os Professores B, C e D demonstram uma preocupação mais centrada na promoção de uma compreensão profunda dos gêneros textuais e no desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos.

Enquanto as abordagens mais prescritivas podem garantir uma certa uniformidade e alinhamento com os requisitos institucionais, elas podem negligenciar a singularidade dos alunos e a aplicação prática dos conhecimentos. Por outro lado, abordagens mais centradas no aluno tendem a promover uma aprendizagem mais significativa, incentivando a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Na verdade, é fato que definir objetivos de aprendizagem no ensino dos gêneros textuais para proporcionar uma orientação clara e direcionada às atividades educacionais. Ao estabelecer objetivos específicos, os educadores podem garantir que o ensino seja planejado de forma eficaz, abordando aspectos fundamentais da compreensão e produção textual. Além disso, a definição precisa de objetivos permite avaliar o progresso dos alunos de maneira objetiva e identificar áreas que necessitam de maior atenção ou intervenção. Conforme os PCNs:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições

para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e da participação em relações sociais, políticas e culturas diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Brasil, 1997, p. 33).

Sabe-se que o ensino da Língua Portuguesa que prioriza o efetivo ensino do gênero textual deve ter objetivos de aprendizagem bem definidos para que de fato atinjam o aluno e o desenvolvimento de assimilação do conhecimento. No excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam verifica-se a necessidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e compreendam a realidade em um contexto diversificado, reforçando a importância da definição de objetivos para a aprendizagem dos gêneros textuais, visando garantir um ensino eficaz e promover habilidades essenciais para a participação cidadã.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam ainda sobre a importância da definição precisa dos objetivos no ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar. Reconhecendo a diversidade textual presente na linguagem oral e escrita, os PCNs enfatizam a necessidade de selecionar os gêneros mais apropriados para cada situação de ensino, a fim de explorar efetivamente a variedade de formas de expressão e comunicação presentes na sociedade.

Assim, uma abordagem equilibrada que combine conhecimentos já existentes com uma orientação centrada no aluno pode contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, promovendo tanto a conformidade com padrões institucionais quanto o desenvolvimento integral dos alunos.

Outra reflexão pertinente sobre as abordagens dos professores A e E, que aparentemente seguem padrões curriculares centrados no uso exclusivo do livro didático, é essencial ser considerada. Embora o livro didático seja uma ferramenta valiosa para os professores, é imperativo reconhecer que ele não deve ser considerado como o único recurso disponível. Conforme destacado por Antunes (2003), é observada uma lacuna significativa na abordagem dos exercícios gramaticais nos materiais didáticos, negligenciando sua relação com a compreensão e produção de textos orais e escritos, e, por conseguinte, sua funcionalidade nas práticas comunicativas. Essa reflexão ressalta a necessidade de uma abordagem mais ampla e diversificada no planejamento e execução das atividades de ensino, a fim de promover uma aprendizagem mais abrangente e significativa para os alunos.

A pesquisa e exploração dos gêneros textuais constituem um aspecto fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, desempenhando um

papel central no processo de aprendizagem da linguagem. Dentro do contexto educacional, a compreensão dos diversos gêneros textuais e sua aplicação prática são essenciais para capacitar os alunos a se comunicarem de maneira eficaz em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais. Assim, na sequência esses docentes foram indagados com a seguinte questão: “Como os alunos são envolvidos na pesquisa e exploração dos gêneros textuais?”

**Professor A:** Normalmente, eu apresento os conceitos teóricos em sala de aula e atribuo exercícios práticos para que os estudantes pratiquem a identificação e produção de diferentes tipos de texto. No entanto, a participação ativa dos alunos nesse processo tem sido cada vez mais escassa, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades efetivas de compreensão e produção textual.

**Professor B:** Promovo atividades práticas que incentivam a pesquisa ativa, como análise de textos autênticos, discussões em grupo e produção colaborativa de textos. Além disso, encorajo os alunos a explorarem diferentes fontes de informação, como livros, jornais, internet e entrevistas, para enriquecerem sua compreensão dos diversos gêneros textuais e suas características.

**Professor C:** Eu procuro envolver os alunos na pesquisa e exploração dos gêneros textuais de maneira criativa e interativa. Isso inclui atividades como leituras compartilhadas, análise de textos multimídia, projetos de escrita colaborativa e simulações de situações de comunicação real. Além disso, incentivo os estudantes a buscar exemplos de gêneros textuais em seu ambiente cotidiano e a compartilhar suas descobertas com os colegas. Estou sempre buscando novas formas de tornar o processo de pesquisa mais estimulante e significativo para os alunos.

**Professor D:** Os alunos são envolvidos na pesquisa e exploração dos gêneros textuais de maneira ativa e participativa. Utilizo uma variedade de recursos e estratégias para estimular sua curiosidade e engajamento, como estudos de caso, debates, entrevistas e visitas a locais relevantes. Além disso, encorajo os estudantes a produzirem seus próprios textos e a compartilharem suas experiências e descobertas com os colegas. Estou sempre em busca de maneiras criativas de promover uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

**Professor E:** Eu tento envolver os alunos na pesquisa e exploração dos gêneros textuais, mas muitas vezes me sinto perdido sobre como fazer isso de forma eficaz. Geralmente, peço aos alunos para pesquisarem sobre um determinado tipo de texto em casa e depois compartilharem suas descobertas em sala de aula.

Em análise a resposta dos professores para a questão anterior verifica-se uma visão abrangente das abordagens pedagógicas adotadas para envolver os alunos na pesquisa e exploração dos gêneros textuais. O Professor A demonstra uma estratégia mais tradicional, centrada na transmissão de conceitos teóricos em sala de aula seguida por exercícios práticos. No entanto, ele reconhece a falta de participação ativa dos alunos, o que pode limitar o desenvolvimento de habilidades efetivas de compreensão e produção textual. Por outro lado, os Professores B, C e D enfatizam a promoção de atividades práticas e interativas, incentivando

os alunos a se engajarem ativamente na pesquisa e exploração dos gêneros textuais. Essas abordagens valorizam a análise de textos autênticos, a produção colaborativa e a busca por exemplos no ambiente cotidiano, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. No entanto, o Professor E revela uma certa dificuldade em implementar estratégias eficazes, dependendo principalmente da pesquisa individual dos alunos em casa, o que pode limitar a interação e o envolvimento durante as atividades de aprendizagem. Em resumo, o que se observa é que enquanto algumas abordagens se destacam por promoverem uma aprendizagem ativa e contextualizada, outras podem beneficiar-se de uma maior diversidade de estratégias e recursos para estimular o engajamento dos alunos.

Esta perspectiva de ensino-aprendizagem voltada para a pesquisa e exploração dos gêneros é destacado na fala Bezerra (2017, p. 118):

Pedagogicamente falando, uma perspectiva crítica do ensino de gêneros seria marcada pelo estímulo ao desenvolvimento da autoria e à valorização do dialogismo e da intertextualidade por parte dos alunos, de forma a ajudá-los a se engajar em atividades de produção textual como formas de participar ativamente sobre ele.

A passagem destaca a importância de uma abordagem pedagógica crítica no ensino de gêneros textuais, que prioriza o desenvolvimento da autoria dos alunos, bem como o reconhecimento do dialogismo e da intertextualidade. Essa perspectiva busca incentivar os estudantes a se engajarem ativamente na produção textual, proporcionando-lhes oportunidades de participação ativa no processo de aprendizagem. Esta análise ressalta a relevância de promover a pesquisa e exploração dos gêneros textuais como parte integrante dessa abordagem pedagógica, permitindo que os alunos compreendam não apenas as características formais dos diferentes tipos de texto, mas também sua função social e seu papel na comunicação.

Ademais, é comum que as escolas adotem uma abordagem didática para o ensino dos gêneros textuais, uma prática que é considerada inevitável devido às dificuldades em imergir nas situações sociais autênticas. No entanto, é crucial que haja uma aproximação entre os gêneros trabalhados de forma explícita em sala de aula e as situações reais de uso desses gêneros.

Bezerra (2012) defende ainda a visão de que a escola é um ambiente de ensino/aprendizagem formal, no qual a simulação desempenha um papel importante. No entanto, ele ressalta que essa simulação não deve excluir a observação e análise dos gêneros em seus contextos originais. Assim, Bezerra argumenta a favor de uma abordagem equilibrada que

considere as três dimensões do gênero (formal, contextual e social), mesmo durante atividades simuladas afirmando que a pesquisa é importante nesse processo.

O mesmo autor menciona que a pesquisa tem uma abordagem metodológica que visa capacitar os estudantes a reconhecerem a influência dos gêneros em suas vidas e a compreenderem como interagem com esses gêneros. O objetivo é promover a conscientização sobre quando, como e por que utilizar determinados gêneros textuais. É importante ressaltar que, por meio de atividades como essa, é possível explorar o propósito comunicativo subjacente a cada gênero, reconhecendo que um mesmo tipo textual pode servir a diversos propósitos comunicativos.

Além disso, A variedade e a seleção dos gêneros textuais utilizados em sala de aula desempenham um papel significativo no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Nesse ponto, foi perguntado aos professores: “Quais tipos de gêneros textuais você costuma abordar em seus projetos?”

**Professor A:** Ao longo dos anos, tenho abordado principalmente gêneros textuais tradicionais, como narrativas, textos descritivos e dissertativos. No entanto, devido à falta de motivação dos alunos e à minha própria desilusão com o sistema educacional, não tenho explorado muita variedade nesse sentido. Fico restrito ao básico e ao que sei que é mais fácil de ensinar, mesmo que isso não seja muito estimulante para os estudantes.

**Professor B:** Tenho explorado uma variedade de gêneros textuais em meus projetos, desde os mais tradicionais, como contos e ensaios, até os mais contemporâneos, como textos digitais, posts em redes sociais e até mesmo memes. Acredito que é importante estar sempre atualizado e adaptar minha abordagem de acordo com as mudanças na comunicação escrita e nas preferências dos alunos.

**Professor C:** Além dos clássicos, como contos, crônicas e artigos de opinião, pretendo introduzir aos alunos gêneros mais contemporâneos, como posts em redes sociais, podcasts e vídeos educativos. Quero proporcionar uma experiência diversificada e relevante para os estudantes, permitindo que eles explorem uma variedade de formas de expressão escrita.

**Professor D:** Estou sempre em busca de novos gêneros textuais para abordar em meus projetos. Além dos gêneros mais tradicionais, como contos, crônicas e cartas, também incluo gêneros mais contemporâneos, como textos argumentativos em blogs, resenhas de filmes e até mesmo análises de memes. Acredito que essa diversidade de gêneros ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de escrita mais amplas e a se adaptarem melhor às demandas do mundo atual.

**Professor E:** eu tento abordar diferentes tipos de gêneros textuais em meus projetos, mas nem sempre sei muito bem por onde começar. Normalmente, fico mais confortável com os gêneros mais tradicionais, como contos e poesias, porque são mais familiares para mim. No entanto, estou disposto a aprender e explorar novos gêneros, desde que tenha orientação e apoio adequados.

A análise das respostas dos professores revela uma variedade de abordagens no que diz respeito aos tipos de gêneros textuais abordados em seus projetos educacionais. O Professor A evidencia uma limitação na sua prática, concentrando-se principalmente em gêneros tradicionais devido à falta de motivação dos alunos e à própria desilusão com o sistema educacional. Essa abordagem pode resultar em uma experiência de aprendizagem menos estimulante para os estudantes e reflete a necessidade de reavaliar estratégias pedagógicas para promover maior engajamento.

Assim, a afirmação de Bronckart (2009, p. 1370) é contrária ao posicionamento da professora A ao mencionar que:

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que possam ser chamados de gêneros de texto).

Em outras palavras, essas formações sociais, determinadas por objetivos, interesses e questões específicas, geram uma variedade de textos que exibem características relativamente consistentes ao longo do tempo. É essa estabilidade nas características que permite que esses textos sejam reconhecidos como gêneros textuais por isso é necessário trabalhar diferentes gêneros em sala de aula. A identificação desses gêneros não apenas reflete a diversidade de práticas discursivas em diferentes contextos sociais, mas também revela padrões recorrentes de organização e função comunicativa que são fundamentais para a compreensão e produção eficaz de textos.

Corroborando com Bronckart (2009) a importância do estudo dos gêneros textuais tem se tornado cada vez mais evidente no contexto cotidiano de qualquer prática docente voltada ao ensino da Língua. Desconsiderar a abordagem de textos orais e escritos implica em minimizar a relevância social que o conhecimento deve ter dentro do ambiente escolar, além de privar os estudantes da oportunidade de desenvolverem suas habilidades na produção e compreensão de significados inerentes a essa interação (Koch, 2013, p. 39).

Nesse mesmo contexto, a percepção dos professores de que os alunos podem não ser capazes de compreender determinados textos, levando-os a evitar a introdução de uma ampla variedade de materiais textuais na sala de aula. Portanto, é crucial que o professor conduza uma análise cuidadosa do contexto e das circunstâncias em que os alunos estão inseridos. A compreensão dessa dinâmica por parte dos professores pode mitigar o risco de não incluir

gêneros textuais que façam parte do cotidiano dos alunos, ou de apresentar gêneros que eles não consigam dominar. Aspectos como o autor do texto e seu papel social, bem como o contexto de publicação, são algumas das categorias que devem ser consideradas ao trabalhar esses gêneros na sala de aula (Schneuwly; Dolz, 2004).

Por outro lado, os Professores B, C e D demonstram uma postura mais aberta e adaptativa em relação aos gêneros textuais, reconhecendo a importância de incluir tanto gêneros tradicionais quanto contemporâneos em seus projetos. Eles valorizam a diversidade de formas de expressão escrita e buscam acompanhar as mudanças na comunicação escrita e nas preferências dos alunos. Essa abordagem pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla e contextualizada dos diferentes tipos de texto.

Nesse sentido, corrobora com essa análise anterior a fala de Dolz e Schneuwly (2004, p. 64) mostrando que as aprendizagens da linguagem se dão no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem.

Já o Professor E revela uma certa insegurança e desconforto em explorar novos gêneros textuais, optando por se concentrar nos mais tradicionais devido à familiaridade. No entanto, sua disposição para aprender e explorar novos gêneros indica um potencial de crescimento e desenvolvimento profissional, desde que haja orientação e apoio adequados por parte da instituição educacional.

No entanto, no âmbito do Ensino Fundamental II, mais precisamente do sexto ao nono ano, a Base Nacional Comum Curricular sugere uma variedade de atividades centradas na exploração de textos e em sua produção. Nesse contexto, a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa visa proporcionar uma abordagem mais concreta e menos abstrata, mediante a oferta de práticas de textos orais ou escritos contextualizadas para os alunos, sem restringir a diversidade de gêneros textuais à série em que o estudante está matriculado. Sendo assim:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, Brasil, 2018, p. 67).

Ao examinar a BNCC, constatamos que não é necessário adotar uma abordagem rígida em relação à série em que o aluno está matriculado e ao gênero textual específico associado a

ela. Assim, torna-se essencial considerar práticas que favoreçam e incentivem a exploração dos gêneros textuais, pois estes são concebidos como produtos históricos intimamente ligados ao contexto cultural e social. Conforme Marcuschi (2005, p. 19) destaca, “os gêneros textuais resultam de esforços coletivos e desempenham um papel crucial na organização e estabilização das atividades comunicativas cotidianas”.

Assim, os gêneros textuais estabelecem uma interação complexa entre o conhecimento cognitivo, as práticas linguísticas de uma comunidade específica e as situações comunicativas. Essa interação revela a natureza dinâmica dos gêneros, os quais podem ser adaptados conforme as demandas sociais e os contextos de uso. Em outras palavras, os gêneros desempenham um papel duplo ao estabilizar e normalizar práticas comunicativas, ao mesmo tempo em que possibilitam mudanças, devido à sua característica intrínseca de dinamismo.

No contexto de salas de aula heterogêneas e dinâmicas, a abordagem dos gêneros textuais muitas vezes envolve mais do que simplesmente propor a produção de textos para posterior análise gramatical ou elaboração de atividades escritas seguindo formatos pré-estabelecidos. É fundamental considerar não apenas a estrutura do texto, mas também sua função social, utilidade e o impacto que a palavra escrita pode ter na comunicação dentro de uma comunidade (Carvalho, 2005, p. 133).

Na sequência, usamos no questionário a seguinte pergunta: “Sobre as avaliações externas<sup>18</sup>, como é feito o trabalho em sala de aula para contemplar os gêneros cobrados nessas avaliações?” Foi importante perguntar por que as avaliações externas desempenham um papel crucial na avaliação do desempenho acadêmico dos alunos e na definição das políticas educacionais. Diante da importância atribuída a essas avaliações, surge a necessidade de compreender como o trabalho em sala de aula é planejado e executado para abordar os gêneros textuais exigidos por elas. Esta questão suscita reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores e sua eficácia na preparação dos alunos para os desafios das avaliações externas.

Tivemos as seguintes respostas:

**Professor A:** Quando se trata das avaliações externas, geralmente sigo o que está no currículo e nos materiais didáticos tradicionais. Aplico exercícios de prática para os tipos de textos que sei que são cobrados nessas avaliações, como redações dissertativas e questões de interpretação de texto. No entanto,

---

<sup>18</sup> Avaliações externas escolares são testes ou exames padronizados aplicados a alunos por instituições externas à escola, como órgãos governamentais ou entidades avaliadoras independentes, com o objetivo de medir o desempenho dos estudantes em relação a determinados padrões educacionais ou currículos estabelecidos.

devido à falta de motivação e recursos, nem sempre consigo oferecer uma preparação adequada para os alunos enfrentarem essas avaliações.

**Professor B:** Para contemplar os gêneros cobrados nas avaliações externas, busco uma abordagem mais integrada e contextualizada. Além de praticar os tipos de texto especificados nas avaliações, também incorporo projetos e atividades que desenvolvam habilidades de leitura e escrita relevantes para esses gêneros. Por exemplo, podemos realizar simulações de exames, análises de textos autênticos e discussões sobre estratégias de escrita. Dessa forma, os alunos estão melhor preparados para enfrentar as avaliações externas de forma mais abrangente.

**Professor C:** Nos primeiros passos da minha carreira, tenho me dedicado a preparar os alunos para as avaliações externas de maneira abrangente. Além de revisar os conteúdos específicos cobrados, como diferentes tipos de textos e estratégias de escrita, também foco em desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação de texto. Utilizo uma variedade de recursos, como exercícios práticos, atividades de escrita colaborativa e análises de textos autênticos, para proporcionar uma preparação mais completa e significativa.

**Professor D:** Para contemplar os gêneros cobrados nas avaliações externas, tenho adotado uma abordagem mais dinâmica e integrada em sala de aula. Além de praticar os tipos de texto exigidos, busco contextualizar o aprendizado por meio de projetos e atividades que reflitam situações reais de comunicação escrita. Por exemplo, podemos realizar debates sobre temas atuais, produção de textos argumentativos sobre questões sociais e análise de artigos de opinião em jornais e revistas.

**Professor E:** eu tento preparar os alunos para as avaliações externas focando nos conteúdos que sei que são cobrados, como redações e questões de interpretação de texto. Geralmente, seguimos o material didático e fazemos exercícios de prática para esses tipos de texto. No entanto, nem sempre sei como oferecer uma preparação mais abrangente ou contextualizada, especialmente porque ainda estou aprendendo sobre essas avaliações e sobre como ensinar os gêneros textuais de forma mais eficaz.

Assim, ao fazer uma análise bem minuciosa e comparativa das respostas dos professores de Língua Portuguesa sobre a preparação dos alunos para avaliações externas, percebemos uma diversidade de abordagens e estratégias pedagógicas. Alguns aspectos positivos destacados incluem o compromisso dos Professores B, C e D com abordagens integradas e contextualizadas, que incorporam projetos e atividades práticas para desenvolver habilidades pertinentes aos gêneros exigidos nas avaliações. O Professor C também ressalta o uso variado de recursos pedagógicos para oferecer uma preparação mais completa aos alunos. Por outro lado, identificamos desafios apontados pelo Professor A, que reconhece a falta de motivação e recursos como obstáculos para uma preparação adequada, e pelo Professor E, que expressa incerteza sobre como tornar a preparação mais abrangente e contextualizada, evidenciando a necessidade de mais aprendizado sobre as avaliações e métodos de ensino eficazes. Em suma, essas diferentes perspectivas destacam a importância de investimentos em

capacitação docente e suporte institucional para aprimorar as práticas pedagógicas, visando à preparação efetiva dos alunos para enfrentar as avaliações externas.

Nesse sentido, Bueno, Mascia e Scaransi (2016) trazem algumas importantes informações sobre a Prova Brasil<sup>19</sup> que é uma modalidade dentro das avaliações externas que servem como um termômetro para medir a eficácia leitora de nossos estudantes.

Baseando-se no PCN e nos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, essa matriz toma o texto como o centro do ensino de Língua Portuguesa e se organiza em seis tópicos: I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI - Variação Linguística. Segundo as informações do Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, cada tópico traz descritores que têm como base algumas habilidades relacionadas à leitura que poderão ser objeto de avaliação (Bueno, Mascia e Scaransi 2016, p. 22).

Dessa maneira, verifica-se que as avaliações externas apresentam uma série de embasamentos para cobrar os descritores da Língua Portuguesa e que deveriam ser o centro de estudos de todos os professores dessa disciplina.

A relação entre as avaliações externas, tendo como exemplo a Prova Brasil, os descritores<sup>20</sup> de Língua Portuguesa e os gêneros textuais é fundamental para garantir que a avaliação seja completa e reflita de maneira precisa as habilidades dos alunos. Os descritores são elaborados de forma a abranger os diferentes tipos de textos que os alunos podem encontrar na Prova Brasil, como narrações, descrições, argumentações, textos informativos, entre outros. Dessa forma, os alunos são avaliados não apenas em suas habilidades linguísticas básicas, mas também em sua capacidade de compreender, interpretar e produzir diferentes tipos de textos, o que está alinhado com os objetivos educacionais de promover uma educação mais ampla e abrangente. Essa relação entre a Prova Brasil, os descritores de Língua Portuguesa e os gêneros textuais permite uma avaliação mais completa e precisa do desempenho dos alunos, além de

---

<sup>19</sup> A Prova Brasil é uma avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, aplicada a cada dois anos em todas as escolas públicas do país. Seu objetivo principal é avaliar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo dados para o diagnóstico e monitoramento da qualidade da educação básica. A Prova Brasil é uma ferramenta importante para auxiliar gestores educacionais na tomada de decisões e no planejamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, além de contribuir para a transparência do sistema educacional brasileiro.

<sup>20</sup> Descritores da Língua Portuguesa são especificações detalhadas das habilidades e competências esperadas dos alunos em diferentes aspectos da disciplina, como leitura, escrita, gramática e interpretação de texto.

orientar o planejamento educacional e a formulação de políticas públicas na área da Educação. Ainda, para Bueno, Mascia e Scaransi (2016, p. 26):

Após a realização das avaliações, os resultados obtidos são apresentados em escalas de desempenho, por níveis, caracterizados pelo conjunto de habilidades que os alunos já possuem para ler determinados textos configurados em diferentes gêneros. Esses resultados são muito importantes para os municípios, pois, desde 2007, eles passaram a compor, junto com os obtidos com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e com os indicadores do fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice, IDEB, é essencial nas negociações de distribuição de verbas para escolas e municípios, daí a importância que a prova Brasil assume no contexto atual. Além disso, a mídia tem tido acesso a esses resultados e acaba por utilizá-los com diferentes objetivos: ora mostrar a desigualdade das escolas brasileiras, ora ressaltar alguns municípios, ora desqualificar os professores, cujos alunos saíram-se mal nas avaliações, etc.

Outro ponto importante a considerar e que deve ser de conhecimento de todos e que segundo os autores Blasis e Guedes (2013) destacam que a avaliação serve como um ponto de partida e suporte para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, visando ao direito de aprender e ao avanço da melhoria global do ensino. Eles ressaltam a importância de os profissionais da educação compreenderem os dados e informações gerados pelas avaliações, utilizando-os para elaborar e implementar ações educacionais, enquanto desmistificam a visão de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle ou de comparação entre escolas, ou ainda, que sua função é determinar a promoção ou retenção de alunos.

Outro ponto de destaque e que cabe um momento de reflexão é a formação de professores, pois ela é um aspecto crucial para a qualidade do ensino, especialmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, onde a compreensão e produção de gêneros textuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Assim, tivemos a seguinte pergunta destinadas aos docentes: “Você acha interessante realizar um curso de formação para o professor de Língua Portuguesa sobre gêneros textuais especificamente para turmas do 9º ano do ensino fundamental?”

Nesse sentido, a proposição de um curso de formação direcionado especificamente para professores de Língua Portuguesa que atuam com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental apresenta-se como uma iniciativa relevante e oportuna. Tal curso poderia abordar aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino de gêneros textuais, oferecendo aos professores subsídios pedagógicos e metodológicos para melhor atender às demandas específicas dessa

etapa de ensino, promovendo, assim, uma prática docente mais eficaz e alinhada às necessidades dos alunos.

Obtivemos as seguintes devoluções dos professores:

**Professor A:** Bem, acho que um curso de formação sobre gêneros textuais para turmas do 9º ano poderia ser útil para alguns professores, mas pessoalmente não sei até que ponto isso faria diferença. Estou cansado de cursos de formação que prometem soluções milagrosas para os problemas da educação. Além disso, não vejo muita motivação por parte dos colegas para participar desses cursos, então não sei se realmente teria impacto na prática docente.

**Professor B:** Sim, acredito que um curso de formação específico sobre gêneros textuais para turmas do 9º ano do ensino fundamental seria muito interessante. Mesmo com minha experiência, sempre busco atualizar meus conhecimentos e aprender novas abordagens para melhorar minha prática pedagógica. Um curso assim poderia oferecer insights valiosos sobre como ensinar gêneros textuais de forma mais eficaz e alinhada com as necessidades e interesses dos alunos dessa faixa etária.

**Professor C:** Como professor iniciante, estou lutando por oportunidades de formação que possam me ajudar a aprimorar minhas habilidades de ensino, especialmente em áreas tão importantes quanto os gêneros textuais. Um curso específico para turmas do 9º ano do ensino fundamental seria extremamente relevante, pois me permitiria entender melhor as necessidades e características dessa faixa etária e desenvolver estratégias mais eficazes para ensinar os diferentes tipos de texto.

**Professor D:** Sim, acho muito interessante realizar um curso de formação para professores de Língua Portuguesa focado em gêneros textuais para turmas do 9º ano do ensino fundamental.

**Professor E:** Sim, acho que um curso de formação específico sobre gêneros textuais para turmas do 9º ano do ensino fundamental seria muito útil. Como professor inexperiente e com dificuldades para ensinar, sinto que preciso de mais orientação e apoio nessa área. Um curso como esse poderia me oferecer ferramentas, estratégias e recursos para melhorar minha prática pedagógica e ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz.

Para esta análise verificamos que enquanto o Professor A demonstra ceticismo em relação à eficácia de cursos de formação e à motivação dos colegas para participar, os Professores B, C, e E destacam a importância de atualização constante e de oportunidades de aprendizagem para aprimorar suas práticas pedagógicas. Eles reconhecem a relevância de um curso específico para compreender as necessidades dos alunos dessa faixa etária e desenvolver estratégias mais eficazes de ensino de gêneros textuais. Por outro lado, o Professor D oferece uma resposta mais sucinta, expressando concordância com a realização do curso, sem fornecer detalhes adicionais sobre sua motivação ou expectativas específicas. Essa diversidade de

opiniões reflete a complexidade do ambiente educacional e destaca a importância de considerar diferentes perspectivas ao planejar iniciativas de formação docente.

Neste ponto é necessário explorar a formação continuada de professores como um processo que envolve a troca de experiências e conhecimentos entre profissionais da educação. Essa prática é vista como crucial para a transformação dos agentes envolvidos no cenário educacional, destacando-se como uma das discussões mais significativas e pertinentes no âmbito do exercício docente. Para Imbernón (2006, p. 7):

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Imbernón (2006) enfatiza nesse trecho a necessidade de revisão na concepção tradicional do papel do professor, que historicamente tem sido associado à mera transmissão de conhecimento acadêmico. Tal abordagem, originária do século XIX, é considerada obsoleta para atender às demandas educacionais contemporâneas, especialmente em sociedades democráticas que valorizam a pluralidade, participação, solidariedade e integração. A ideia é que a profissão docente evolua para além do modelo unidirecional de ensino, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, interativas e centradas no desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Nesse contexto, foi pertinente indagar aos educadores sobre a viabilidade de um programa de capacitação contínua, uma vez que se observa a necessidade de os professores estarem em constante aprimoramento para atender às demandas emergentes no ambiente escolar. Outro aspecto amplamente observado nos programas de formação continuada e alvo de críticas contundentes por parte dos professores é o processo de elaboração desses cursos. Frequentemente, quando superam a ausência de um plano de estudos predefinido, os cursos incorrem no equívoco de elaborar propostas sem levar em consideração e praticamente excluindo a participação do docente.

Além disso, conforme enfatizado por Nóvoa (1992), é imperativo não restringir a compreensão da formação continuada de professores meramente à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim encará-la como um processo que se fundamenta na reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção da identidade pessoal e profissional. Segundo a descrição de Nóvoa (2009, p. 17):

A frase que escolhi para subtítulo – é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Neste trecho o autor nos convida a refletir sobre a importância da formação continuada vista a partir do que o professor precisa para seu desenvolvimento naquele contexto escolar específico em que se encontra inserido. Ainda, ele destaca que os próprios professores devem desempenhar um papel central na formação de seus colegas. A ideia é que a colaboração entre os formadores de professores e os próprios professores seja fundamental para efetuar mudanças significativas no campo da educação. Isso implica em uma maior interação e colaboração entre essas duas comunidades para promover uma formação mais eficaz e alinhada com as necessidades reais da prática docente.

Diante desse contexto, compreendemos que a mera teorização sobre as mudanças nas práticas educacionais, sem que essas mudanças sejam experimentadas na prática, não proporciona resultados eficazes para os professores. Isso ocorre porque os professores não enxergam a possibilidade de modificar suas práticas com base nos cursos de formação, uma vez que as discussões frequentemente se distanciam de sua realidade concreta.

A análise dos resultados deste subcapítulo evidencia a relevância da atuação docente como um agente fundamental no aprimoramento do ensino dos gêneros textuais na Escola Estadual Fagundes Varela. Contudo, identificou-se um percurso a ser trilhado para a concretização desse objetivo, uma vez que persistem equívocos quanto à metodologia empregada para o ensino dos gêneros, bem como lacunas no conhecimento e na efetiva utilização dos projetos e temas relevantes para a formação continuada dos educadores.

Ademais, é imprescindível estabelecer uma relação mais estreita entre a teoria e a prática, garantindo que os docentes compreendam não apenas o "como" ensinar os gêneros textuais, mas também o "porquê" de sua importância e aplicação no contexto educacional atual. Somente por meio de uma formação continuada sólida e contextualizada será possível consolidar uma prática pedagógica mais eficaz e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

## 5.2 O TRABALHO DAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA EVIDENCIADO ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

A observação de aulas foi uma prática metodológica fundamental utilizada no contexto desta dissertação para obtenção de resultados significativos. Ela envolveu um processo sistemático de assistir e analisar aulas ministradas por professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Fagundes Varela em sala de aula, com o intuito de compreender e avaliar diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem dos gêneros textuais.

A observação dessas aulas desempenhou um papel crucial na coleta de dados empíricos para esta pesquisa, permitindo a mim examinar de forma direta e detalhada a dinâmica do ambiente educacional. Por meio dessa metodologia, foi possível investigar uma variedade de elementos, tais como a interação entre professor e alunos, as estratégias de ensino adotadas, a utilização de recursos didáticos, o clima emocional da sala de aula, entre outros.

A observação das aulas ocorreu na Escola Estadual Fagundes Varela, situada na cidade de Braúnas – MG, o estudo compreendeu um período de observação no referido estabelecimento de ensino, realizado entre os meses de setembro a outubro do ano de 2023. Durante este período, foram observadas oito aulas de língua portuguesa, ministradas em diferentes turmas do 9º ano do ensino fundamental da instituição. A escolha por este enfoque metodológico buscou proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada das práticas de ensino adotadas no contexto escolar estudado.

É relevante destacar que minha postura enquanto observadora foi pautada pela discrição e sutileza, visando captar a essência das aulas sem interferir no desenvolvimento natural das atividades. Dessa forma, buscou-se obter uma visão autêntica e fiel da dinâmica pedagógica em sala de aula. Um aspecto importante a ser mencionado é que as observações não foram previamente agendadas com os professores, a fim de evitar qualquer influência que pudesse comprometer a espontaneidade e autenticidade das práticas observadas. Tal abordagem permitiu uma análise mais genuína e imparcial das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Cabe ressaltar que todas as etapas do estudo foram realizadas com a devida autorização da diretora da escola e dos professores envolvidos. Essa autorização prévia evidenciou o compromisso com a transparência e ética na condução da pesquisa, garantindo o respeito aos direitos e interesses dos participantes.

Nolan e Hoover (2008) *apud* Reis (2011) destacam que as perspectivas individuais do professor em relação ao currículo, às finalidades da educação, às metodologias e atividades

educativas, ao clima em sala de aula e às capacidades dos alunos têm uma influência significativa em seu comportamento durante as aulas. A explicitação e discussão dessas perspectivas possibilitam que o mentor ou supervisor compreenda os eventos da aula sob a ótica do professor, o que aumenta a probabilidade de colaboração entre ambos e fortalece o impacto do processo de supervisão.

Assim, seguimos apresentando as observações realizadas.

Quadro 2 - Relatório de aulas de setembro

<b>RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>
<b>Relatório de Observação de Aula de Língua Portuguesa - 9º Ano</b>
<b>Escola e Turma:</b> Escola Estadual Fagundes Varela, 9º Ano
<b>Professor Observado:</b> -
<b>Data:</b> 26 e 27 de setembro
<b>Tema da Aula:</b> Gênero Textual Carta
<p>A aula observada de Língua Portuguesa teve como foco o trabalho com o gênero textual carta, destinada aos alunos do 9º ano. O professor abordou o tema buscando explorar aspectos específicos desse gênero, no entanto, a observação revelou algumas limitações em relação à profundidade das reflexões apresentadas e à contextualização da importância social desse tipo de produção textual.</p> <p>O docente iniciou a aula com uma breve exposição sobre as características formais da carta, destacando elementos como remetente, destinatário, saudação e despedida. Entretanto, as reflexões apresentadas foram bastante superficiais, não aprofundando aspectos relevantes, como a função social da carta no contexto da comunicação escrita.</p> <p>Ao propor a produção de cartas pelos alunos, notou-se que o direcionamento dado pelo professor foi igualmente superficial. Não houve uma explanação adequada sobre a diversidade de situações comunicativas em que esse gênero é empregado na sociedade, como cartas formais, informais e suas distintas finalidades. A falta de ênfase na relevância social da carta limitou a compreensão dos alunos sobre a amplitude de usos desse tipo de texto.</p> <p>Os alunos foram solicitados a escreverem cartas como conclusão da aula. Contudo, a orientação dada aos estudantes durante essa atividade não estimulou uma produção textual que refletisse a variedade de situações reais em que cartas são utilizadas. A falta de uma abordagem mais contextualizada resultou em produções que não exploraram plenamente o potencial expressivo e comunicativo desse gênero.</p> <p>A aula, em sua abordagem sobre o gênero textual carta, careceu de uma análise mais aprofundada e contextualizada. Recomenda-se ao professor uma revisão da metodologia, incorporando discussões que evidenciem a importância social da carta e proporcionem aos alunos uma compreensão mais ampla de sua aplicação na sociedade. Sugere-se, ainda, a utilização de exemplos práticos que demonstrem como esse gênero se manifesta em diferentes contextos, enriquecendo, assim, a compreensão dos estudantes sobre o tema.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), observa-se uma mudança significativa no enfoque do ensino da Língua Portuguesa. Ao invés de se concentrar exclusivamente na gramática, há uma expansão para incluir o estudo aprofundado dos diversos gêneros discursivos e sua abordagem

textual. Essa abordagem ampliada visa proporcionar uma compreensão mais abrangente e contextualizada da língua e suas manifestações comunicativas.

Assim, há um equilíbrio no desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita, com o intuito de capacitar os alunos a assumirem uma posição de sujeitos com competência discursiva. Isso os prepara para desempenhar papéis significativos na interação social, uma vez que a comunicação se realiza predominantemente por meio de textos orais ou escritos, que se apresentam em diferentes gêneros e contextos.

Nesse contexto e tendo em conta a perspectiva teórica dos gêneros textuais, a utilização desses gêneros como instrumentos orientadores no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa permite que os educadores conduzam atividades gramaticais em sala de aula, utilizando a língua e a linguagem como recursos para revelar os valores e as ideologias presentes nas diversas práticas sociais.

A análise da aula de Língua Portuguesa, centrada no gênero textual carta e direcionada aos alunos do 9º ano, revelou tanto pontos positivos quanto limitações na abordagem pedagógica. A professora iniciou a aula com uma exposição sobre as características formais da carta, abordando elementos como remetente, destinatário, saudação e despedida, o que demonstra uma intenção de introduzir os aspectos estruturais do gênero. No entanto, as reflexões apresentadas durante essa exposição foram superficiais, carecendo de uma análise mais aprofundada sobre a função social da carta no contexto da comunicação escrita. Esta falta de aprofundamento pode limitar a compreensão dos alunos sobre a importância e a aplicabilidade desse tipo de produção textual na sociedade.

Nessa linha de pensamento, a perspicácia revelada por Silva (1997) proporciona uma compreensão mais profunda sobre diversos aspectos das cartas pessoais. A autora oferece uma visão única sobre o assunto, evidenciando seu ponto de vista ao introduzir uma classificação durante o desenvolvimento da discussão:

De fato, o rótulo carta é abrangente e pouco esclarecedor: excetuando-se o formato externo – cabeçalho, data, assinatura – e algumas expressões formulaicas permitem qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Todas são cartas, mas não devemos colocá-la na mesma categoria frequentes em suas seções iniciais e finais, o corpo da carta (Silva, 1997, p. 121).

Neste trecho, Silva (1997) destaca a complexidade e amplitude do termo "carta", argumentando que sua definição é pouco precisa. Embora existam elementos formais comuns,

como cabeçalho, data e assinatura, e expressões padrão, a variedade de assuntos abordados nas cartas é vasta, indo desde assuntos pessoais até questões mais genéricas, como informações sobre produtos ou serviços. A autora ressalta a importância de distinguir o corpo da carta, onde se desenvolve o conteúdo principal, das partes introdutórias e conclusivas, que podem variar consideravelmente em função do propósito comunicativo. Essa distinção é fundamental para uma compreensão mais precisa das características e funções das diferentes modalidades de cartas.

Ao propor a produção de cartas pelos alunos, o direcionamento dado pelo professor também foi considerado superficial. Não houve uma explanação adequada sobre a diversidade de situações comunicativas em que a carta é empregada, incluindo suas diferentes formas e finalidades, sejam elas formais ou informais. A ausência de ênfase na relevância social da carta pode ter contribuído para uma compreensão limitada por parte dos alunos sobre a amplitude de usos desse gênero textual.

A atividade final, que consistiu na escrita de cartas pelos estudantes, refletiu as limitações da abordagem pedagógica. A orientação dada aos alunos durante essa atividade não estimulou uma produção textual que refletisse a diversidade de situações reais em que as cartas são utilizadas, resultando em produções que não exploraram plenamente o potencial expressivo e comunicativo desse gênero.

Sob esse viés, Galvão (2013) diz que o gênero da carta oferece uma plataforma para os interlocutores alcançarem objetivos específicos durante a prática comunicativa. Durante essa interação, é possível identificar manifestações de proximidade variável, refletidas no emprego de diferentes registros linguísticos (sejam mais formais ou informais) e um grau de foco perceptível nos temas abordados no corpo da carta.

Dessa forma, a abordagem do gênero textual carta merecia uma explanação mais profunda na aula de língua portuguesa, destacando seus aspectos sociais e sua relevância para a sociedade. Esse gênero possui uma função comunicativa significativa, permitindo a troca de informações, emoções e opiniões entre os interlocutores. Além disso, as cartas desempenham um papel importante na construção e manutenção de relacionamentos pessoais, profissionais e institucionais, contribuindo para a coesão social e o fortalecimento dos laços comunitários. Uma análise mais aprofundada da carta na aula de língua portuguesa permitiria aos alunos compreenderem não apenas suas características formais, mas também sua função social e sua importância para a comunicação interpessoal e para a sociedade como um todo.

Quadro 3 - Relatório de aulas de outubro

<b>RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>
<b>Relatório de Observação de Aula de Língua Portuguesa - 9º Ano</b>
<b>Escola e Turma:</b> Escola Estadual Fagundes Varela, 9º Ano
<b>Professor Observado:</b> -
<b>Data:</b> 05 e 06 de outubro
<b>Tema da Aula:</b> Gênero Conto Social - "Por um pé de feijão", de Antônio Torres
<p>A aula observada teve como foco o gênero textual conto social, explorando a narrativa "Por um pé de feijão" do autor Antônio Torres. O professor buscou trabalhar as características do gênero, mas a observação revelou que não houve uma ênfase suficiente na conexão entre o aprendizado e a importância do gênero em avaliações externas.</p> <p>O professor iniciou a aula com uma apresentação do conto "Por um pé de feijão", discutindo as características intrínsecas do gênero conto social. Foi notável a abordagem do professor ao explorar elementos como a presença de personagens representativos de diferentes classes sociais, a crítica social e a moral da história.</p> <p>A etapa de leitura compartilhada do conto com os alunos foi bem conduzida, permitindo que os estudantes expressassem suas opiniões e interpretassem os elementos narrativos. Entretanto, durante essa discussão, não houve uma pontuação sobre a relevância de compreender e dominar o gênero conto social em avaliações externas, o que poderia ter contribuído para uma conscientização mais clara dos alunos sobre a utilidade do aprendizado.</p> <p>Após a leitura, os alunos foram direcionados a realizar atividades no livro didático relacionadas ao conto. As atividades visavam aprofundar a compreensão do gênero, explorando elementos específicos da narrativa. Durante essa fase, o professor esteve disponível para esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos em suas análises.</p> <p>A correção das atividades foi realizada em conjunto, proporcionando aos alunos um momento de revisão e discussão sobre os pontos-chave do conto.</p> <p>A aula, focada no conto social, foi eficaz na exploração das características do gênero. No entanto, recomenda-se ao professor que, em futuras abordagens, faça uma ponte explícita entre o aprendizado do gênero e sua relevância em avaliações externas. Isso poderá motivar os alunos a perceberem a aplicabilidade prática do conteúdo, melhorando sua compreensão e desempenho em avaliações formais.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O gênero textual conto desempenha um papel fundamental na formação literária dos estudantes, pois oferece uma narrativa concisa e envolvente que estimula a imaginação e a criatividade. Além disso, os contos frequentemente abordam temas universais e relevantes, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas e desenvolvam habilidades de análise crítica. Sua brevidade também torna os contos acessíveis e adequados para serem incorporados ao currículo escolar, proporcionando oportunidades para aprofundar a compreensão da estrutura narrativa e dos elementos literários. Terra (2019) assevera a importância do ensino do conto:

O conto revela-se bastante adequado em virtude da sua curta extensão. Por ser uma narrativa condensada, é possível ler um texto integral em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, sobrando tempo para discussão sobre o que foi lido e fazer relações com outros textos, inclusive de outras semióticas, compartilhando experiências de leitura. Além disso, o conto é um

gênero que apresenta diferentes categorias (policial, de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso etc.), cobrindo um leque de temas muito amplo e acessível a leitores de todos os gostos e idades. Não é por acaso que está sempre presente em antologias escolares. Trabalhar com o gênero conto permite ainda que se entre em contato com um maior número de produções. Podem ser lidos textos de autores, épocas, estilos e temas diversos, o que permite ao aluno-leitor construir um conhecimento bastante amplo sobre o gênero (Terra, 2019, p. 39).

Essa contribuição de Terra (2019) nos faz pensar que o conto se destaca na escola devido à sua brevidade, facilitando a leitura integral em sala de aula e proporcionando tempo para discussões e conexões intertextuais. Sua diversidade de categorias (policial, mistério, terror, fantástico, entre outros) o torna acessível a uma ampla gama de leitores, contribuindo para sua presença constante em antologias escolares. Além disso, trabalhar com contos possibilita o contato com uma variedade de produções, incluindo diferentes autores, épocas, estilos e temas, enriquecendo assim o conhecimento dos alunos sobre o gênero literário.

Assim seguimos com a observação da aula, centrada no gênero textual conto social e na narrativa "Por um pé de feijão" de Antônio Torres, revelou aspectos tanto positivos quanto negativos na condução do processo de ensino-aprendizagem. O professor iniciou a aula com uma apresentação do conto, destacando suas características intrínsecas, como a representatividade de personagens de diferentes classes sociais, a crítica social e a moral da história. Esse enfoque permitiu uma exploração mais aprofundada do gênero, fornecendo aos alunos uma compreensão mais ampla das nuances narrativas presentes na obra.

Nessa apresentação é fácil verificar uma boa exploração inicial do gênero conto. Terra (2019, p.36) menciona que na diversidade de gêneros discursivos, é preconizado, especialmente no contexto escolar, a priorização da leitura literária, dada sua natureza exemplar, baseando-se no princípio de que quem está apto a lidar com o mais complexo pode também manejar o menos exigente. Adicionalmente, é importante considerar que, para a maioria dos alunos, o ambiente escolar constitui o principal meio de contato com a produção literária. Se a escola negligenciar essa interação, é provável que o indivíduo carregue ao longo de sua vida uma lacuna nesse aspecto. Vale ressaltar que, ao mencionar literatura, não se está restrito à categoria da alta literatura exclusivamente, uma vez que o desenvolvimento do leitor literário começa com a exposição a obras de natureza mais popular, muitas vezes rotuladas como paraliteratura.

Em outras palavras, a citação de Terra (2019) destaca a importância da priorização da leitura literária, especialmente no contexto escolar, como forma de desenvolver habilidades de leitura em diferentes gêneros. Destaca-se que o ambiente escolar é fundamental para proporcionar acesso à diversidade literária, incluindo obras populares, contribuindo assim para

a formação do leitor literário desde as obras mais acessíveis até as consideradas de alta literatura.

Durante a etapa de leitura compartilhada, os alunos foram incentivados a expressar suas opiniões e interpretar os elementos narrativos, promovendo assim a participação ativa dos estudantes na discussão. No entanto, a observação revelou uma falha na ênfase sobre a importância do aprendizado do gênero conto social em avaliações externas, o que poderia ter contribuído para uma conscientização mais clara dos alunos sobre a utilidade prática do conteúdo estudado.

Assim, é papel da escola criar oportunidades de leitura em sala de aula, entretanto, existe uma crença difundida de que a habilidade de leitura é adquirida exclusivamente por meio da prática da leitura. No entanto, essa interpretação carrega consigo uma noção equivocada e potencialmente prejudicial do ponto de vista educacional, sugerindo que a leitura é uma competência que se desenvolve naturalmente, sem a necessidade de instrução formal. É fundamental refutar essa concepção, pois o ensino da leitura é uma responsabilidade dos educadores, especialmente aqueles que lecionam língua materna, embora não restrita a eles (Terra, 2019, p. 38).

As atividades realizadas no livro didático após a leitura visavam aprofundar a compreensão do gênero, explorando elementos específicos da narrativa. O professor esteve disponível para esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos em suas análises, o que demonstra um suporte eficaz durante o processo de aprendizagem. A correção conjunta das atividades proporcionou aos alunos um momento de revisão e discussão sobre os pontos-chaves do conto, promovendo assim a consolidação do conhecimento adquirido.

Nessa atitude da professora verificou-se uma preocupação e um domínio interessante do estava fazendo. Assim, nessa perspectiva temos novamente o autor Terra (2019) mencionando que para que o processo de ensino seja eficaz, é fundamental que esteja fundamentado em uma base teórica sólida, cujo domínio por parte do educador permitirá a transposição didática para os alunos, possibilitando a aplicação dos conceitos em textos concretos. O aprendizado da leitura não se restringe à prática, mas também engloba aspectos teóricos, evidenciando que até mesmo leitores autodidatas adquirem uma compreensão teórica da leitura por meio da prática, formulando e testando hipóteses. Em contextos educacionais formais, o papel do professor é atuar como facilitador para que os alunos construam sua própria teoria da leitura. Ele mostra a importância do fazer docente na construção de sentido ao ensinar os gêneros textuais.

Em síntese, a aula foi eficaz na exploração das características do gênero conto social. No entanto, sugere-se ao professor uma abordagem mais explícita sobre a relevância do aprendizado desse gênero em avaliações externas, a fim de motivar os alunos a perceberem a aplicabilidade prática do conteúdo, o que pode contribuir para uma melhor compreensão e desempenho em avaliações formais.

Quadro 4 - Relatório de aulas de outubro

<b>RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>
<b>Relatório de Observação de Aula de Língua Portuguesa - 9º Ano</b>
<b>Escola e Turma:</b> Escola Estadual Fagundes Varela, 9º Ano
<b>Professor Observado:</b> -
<b>Data:</b> 19 e 20 de outubro
<b>Tema da Aula:</b> Orações Subordinadas Adjetivas
<p>A aula observada teve como foco o estudo das orações subordinadas adjetivas. O professor apresentou o conteúdo no quadro, explicando conceitos e características das orações, mas a observação revelou que não houve uma contextualização do conteúdo gramatical dentro dos diferentes tipos de textos existentes.</p> <p>O docente iniciou a aula introduzindo o conceito de orações subordinadas adjetivas, destacando sua função na estrutura da frase. O conteúdo foi exposto no quadro, com exemplos isolados, e o professor elucidou as diferenças entre orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas.</p> <p>A etapa seguinte envolveu a distribuição de atividades com frases isoladas para que os alunos analisassem e identificassem as orações subordinadas adjetivas presentes. Durante essa fase, o professor esteve disponível para esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos em suas análises gramaticais. Apesar da eficácia na transmissão do conteúdo gramatical, a ausência de uma contextualização do tema dentro dos diferentes tipos de textos existentes foi notável. Não houve uma ponte estabelecida entre a compreensão das orações subordinadas adjetivas e a aplicação prática desses conhecimentos na interpretação de textos mais amplos.</p> <p>A aula, centrada no ensino de orações subordinadas adjetivas, foi efetiva na abordagem do conteúdo gramatical. Entretanto, recomenda-se ao professor que, em futuras aulas, busque integrar o ensino de gramática à prática de leitura e produção textual. Contextualizar o aprendizado gramatical em diferentes tipos de textos pode auxiliar os alunos a compreenderem a aplicabilidade prática do conteúdo em situações reais de comunicação. Essa abordagem pode tornar o aprendizado mais significativo e favorecer uma compreensão mais ampla da língua portuguesa.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A análise da aula observada revela que o foco estava no estudo das orações subordinadas adjetivas, com o professor apresentando o conteúdo no quadro e elucidando conceitos e características gramaticais. No entanto, observou-se a ausência de uma contextualização do tema dentro dos diferentes tipos de textos existentes, o que limitou a compreensão dos alunos sobre a aplicação prática desses conhecimentos na interpretação de textos mais amplos.

Assim, ao adotarem uma abordagem social da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem:

para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (Brasil, 1998, p. 55).

Os PCN apresentam que o aluno deve desenvolver habilidades e competências que possam ser aplicadas em diversas situações de comunicação cotidiana, seja em contextos familiares, sociais, educacionais ou profissionais. Essa abordagem reconhece a necessidade de uma educação linguística que não apenas instrua sobre a língua, mas também capacite os estudantes a utilizá-la de maneira eficaz e significativa em sua vida diária. Embora a transmissão do conteúdo gramatical tenha sido eficaz, a falta de conexão entre as orações subordinadas adjetivas e sua utilização em contextos textuais variados foi uma lacuna significativa. Recomenda-se que o professor integre o ensino de gramática à prática de leitura e produção textual, contextualizando o aprendizado em diferentes gêneros textuais. Essa abordagem pode proporcionar uma compreensão mais abrangente da língua portuguesa e tornar o ensino mais significativo para os alunos.

Nesse mesmo contexto, Travaglia *et al.* (2012) argumenta que o ensino de gramática deve estar centrado no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Esta competência é definida como a habilidade de se expressar em diferentes contextos de interação, utilizando os recursos linguísticos apropriados para alcançar seus objetivos comunicativos. Além da competência gramatical, a competência comunicativa também abrange a capacidade textual de reconhecer as regularidades e os princípios de organização e construção do texto. Portanto, compreender o funcionamento dos elementos linguísticos no texto é fundamental para que o aluno seja capaz de compreender e produzir textos adequados em diversas situações de interação.

Além disso, Travaglia (1996, p. 21) defende que “o modo como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Portanto, a reflexão sobre a língua e sua essência, por parte do docente, desempenha um papel fundamental na definição de suas práticas pedagógicas.

Portanto, nossa convicção reside na ideia de que é mais pertinente estudar os recursos linguísticos como instrumentos para criar ou compreender determinados significados, almejando alcançar certas intenções comunicativas.

Quadro 5 - Relatório de aulas de outubro

<b>RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>
<b>Relatório de Observação de Aula de Língua Portuguesa - 9º Ano</b>
<b>Escola e Turma:</b> Escola Estadual Fagundes Varela, 9º Ano
<b>Professor Observado:</b> -
<b>Data:</b> 26 e 27 de outubro
<b>Tema da Aula:</b> Pesquisa do Poema "O Bicho" de Manuel Bandeira
<p>A aula observada teve como objetivo a pesquisa do poema "O Bicho" de Manuel Bandeira pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O professor conduziu uma leitura coletiva do poema e propôs atividades de compreensão, entretanto, não foram abordados elementos referentes à estrutura do gênero, suporte ou local de publicação, intenção do autor, entre outros aspectos relevantes.</p> <p>O docente iniciou a aula apresentando o poema "O Bicho" de Manuel Bandeira aos alunos. Realizou uma leitura coletiva, incentivando a participação dos estudantes na análise dos versos. Em seguida, propôs atividades de compreensão, buscando explorar o entendimento dos alunos sobre os sentimentos e imagens transmitidos pelo poema.</p> <p>A fase de correção das atividades ocorreu de maneira oral, permitindo que os alunos compartilhassem suas interpretações. O professor promoveu um diálogo para esclarecer dúvidas e destacar aspectos relevantes do poema, como o uso de figuras de linguagem e a expressividade da linguagem poética.</p> <p>A observação evidenciou a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre elementos estruturais e contextuais do poema. Não foram mencionados aspectos como a estrutura do gênero poético, o suporte utilizado por Manuel Bandeira, o contexto histórico-cultural do autor, sua intenção ao escrever "O Bicho" e outros elementos que poderiam enriquecer a compreensão do poema.</p> <p>A aula, voltada para a pesquisa do poema "O Bicho", proporcionou aos alunos uma aproximação com a obra de Manuel Bandeira. No entanto, para enriquecer o entendimento do gênero poético e proporcionar uma análise mais completa, sugere-se que o professor incluía discussões sobre elementos estruturais, contextuais e estilísticos, permitindo que os alunos compreendam não apenas o conteúdo explícito, mas também os aspectos mais profundos da obra. Integrar a análise poética com a contextualização histórica e literária pode enriquecer significativamente o aprendizado dos alunos.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A análise da aula observada revela que o objetivo era a pesquisa do poema "O Bicho" de Manuel Bandeira pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O docente conduziu uma leitura coletiva do poema e propôs atividades de compreensão, porém não abordou elementos relevantes da estrutura do gênero, suporte ou local de publicação, intenção do autor, entre outros aspectos. Embora tenha havido um esforço para envolver os alunos na análise dos versos e na compreensão dos sentimentos e imagens transmitidos pelo poema, a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre elementos estruturais e contextuais do poema limitou a compreensão dos estudantes.

O poema intitulado "O Bicho", trabalhado na aula, é de autoria do renomado escritor pernambucano Manuel Bandeira (1886 - 1968), emerge como uma crítica social contundente à realidade brasileira durante os anos quarenta do século XX.

*O Bicho*, de Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

A análise crítica do poema em questão revela uma habilidade notável do autor em criar uma narrativa envolvente que cativa o leitor por meio da escolha cuidadosa das palavras e da estrutura textual. Através da descrição meticulosa de um animal em busca de alimentos no lixo, o poema instiga o leitor a visualizar essa cena, criando uma conexão sensorial e emotiva. No entanto, o clímax da narrativa revela uma reviravolta impactante, onde o "animal" na verdade é um ser humano. Essa reviravolta proporciona um choque de realidade, provocando uma reflexão sobre as questões sociais e a condição humana.

Assim, ao abordar o poema "O Bicho" em sala de aula, a professora deveria considerar a importância de explorar questões relacionadas ao gênero literário, destacando as múltiplas possibilidades criativas que os poemas podem oferecer. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre a diversidade de formas de expressão literária, mas também demonstra como os gêneros textuais transcendem estruturas pré-determinadas, passando a representar uma discussão relevante sobre aspectos sociais, culturais e históricos.

Orlandi (2001, p. 16) *apud* Stefaniu e Di Raimo (2017), corrobora com esta análise mencionando que a Análise do Discurso se dedica ao estudo da língua em seu contexto social e cultural. Nesse sentido, essa abordagem analítica considera não apenas os aspectos linguísticos, mas também os processos e as circunstâncias que influenciam a produção da linguagem. Isso implica examinar as relações entre a língua e seus usuários, bem como as condições em que os enunciados são formulados e recebidos.

Marcuschi (2008, p. 173), por exemplo, propõe que a experiência cultural está intrinsecamente ligada à linguagem, e todos os textos são enraizados nessas experiências

simbolicamente estabelecidas. Para o autor, isso implica um chamado inequívoco para o ensino ancorado em contextos autênticos da vida cotidiana.

Ainda, ao analisar "O Bicho", a docente pode destacar como o poema não se limita apenas à forma tradicional da poesia, mas também serve como uma crítica social contundente. Por meio de uma análise minuciosa da linguagem, das imagens e do contexto histórico em que foi produzido, os alunos podem compreender como o autor utiliza o gênero poético como uma ferramenta para abordar questões sociais prementes, como a miséria, a desigualdade e a condição humana.

Nesse contexto, estabelecemos uma conexão entre os gêneros textuais e sua função como ferramenta de comunicação, visando assegurar a apropriação desses tipos de textos pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa. O objetivo é capacitar os alunos a expressar, por meio da variedade de gêneros disponíveis, o desenvolvimento de uma competência discursiva e interativa mais aprimorada em relação ao mundo que os cerca (Motta; Bueno, 2021).

Dessa forma, dessa maneira, a docente introduziu um poema que aborda uma temática de alta relevância; no entanto, algumas lacunas permaneceram sem serem abordadas de forma abrangente. É imperativo que haja um planejamento estratégico para abordar os gêneros textuais de forma eficaz durante as atividades em sala de aula.

Além disso, ao explorar as várias camadas de significado presentes no poema, a professora pode incentivar os alunos a refletir sobre a natureza polissêmica da poesia e como diferentes interpretações podem emergir de uma mesma obra. Isso promove uma apreciação mais profunda da complexidade do texto literário e estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos estudantes.

Com base na análise dos estudos conduzidos por Marcuschi (2008), é viável discernir que os Gêneros Textuais constituem uma ponte entre a linguagem e os contextos sociais, independentemente da esfera de atuação. Nesse sentido, o autor os define como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes [...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Assim, trabalhar com os Gêneros Textuais, que estão intrinsecamente presentes na vida dos indivíduos em todas as esferas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, significa

conferir relevância às práticas de ensino no contexto social, exercendo uma função orientadora para resolver questões, desenvolver argumentação e fortalecer a cidadania. Nessa perspectiva, os gêneros textuais desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem ao proporcionar uma visão do mundo do aprendiz, fomentando interações e facilitando uma aprendizagem com significado.

Nesse processo de aquisição de conhecimento sobre os gêneros textuais, a escola, especialmente por meio das aulas de Língua Portuguesa, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos em relação aos gêneros textuais. Esses gêneros são manifestações linguísticas que permeiam todos os aspectos da vida cotidiana dos indivíduos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ao incorporá-los no currículo e nas práticas de ensino de língua portuguesa, a escola atribui relevância às atividades educacionais, conectando-as diretamente com o contexto social e cultural dos alunos.

Assim, ao integrar os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, as aulas de língua portuguesa não apenas facilitam a aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também promovem uma aprendizagem com significado, que se baseia na compreensão e na aplicação prática dos conteúdos abordados. Em suma, os gêneros de um modo geral desempenham um papel crucial na educação linguística dos alunos, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

Por fim, verificamos que houve a utilização de gêneros textuais como carta, conto social e poema, porém, esses foram abordados superficialmente, carecendo de uma exploração mais profunda dos seus elementos constitutivos, tais como estrutura e organização, recursos linguísticos, propósito comunicativo, público-alvo, contexto de produção, convenções do gênero e intenção do autor, que não foram explicitamente abordados ou sequer mencionados durante as aulas. Tal constatação sublinha a necessidade premente de uma formação continuada para os professores, a fim de aprimorar tanto seus conhecimentos sobre os gêneros textuais quanto sua capacidade de aplicação desses conhecimentos em sala de aula.

A próxima seção abordará os conceitos fundamentais e a relevância da unidade didática, tendo em vista que o produto proposto nesta dissertação é precisamente uma unidade didática. Esta seção buscará explorar os princípios teóricos que fundamentam a construção e implementação de unidades didáticas, bem como destacar sua importância no contexto educacional contemporâneo. Serão discutidos aspectos como a definição e características da unidade didática, suas finalidades pedagógicas e sua eficácia no apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

## CAPÍTULO 6 - UNIDADE DIDÁTICA

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, as unidades didáticas representam um componente essencial no planejamento e execução de práticas educativas. O conceito de unidade didática refere-se a um conjunto organizado de atividades de ensino, destinadas a abordar um tema específico de maneira integrada e sistemática. Sua relevância reside na capacidade de proporcionar uma estrutura coesa para o ensino e aprendizagem, permitindo que os educadores forneçam uma abordagem consistente e direcionada aos objetivos de aprendizagem. O processo de planejamento de uma unidade didática envolve várias etapas, desde a definição de objetivos educacionais claros até a seleção de estratégias de ensino e avaliação adequadas.

Além disso, destaca-se a importância de um plano de atividades detalhado, que delineie as atividades específicas a serem realizadas em sala de aula, garantindo assim uma implementação eficaz da unidade didática e promovendo o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Este capítulo visa explorar mais profundamente o conceito, a relevância e o processo de planejamento das unidades didáticas, bem como destacar a necessidade fundamental de um plano de atividades bem estruturado para o sucesso da prática educativa.

### 6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE UNIDADE DIDÁTICA E PROCESSO DE PLANEJAMENTO

A noção de unidade didática transcende a mera sequência de aulas, encapsulando uma abordagem integrada e coerente para o ensino de uma determinada matéria ou tema. Leitão (1976, p. 19) apresenta o seguinte conceito de unidade didática

Conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação (Leitão, 1976, p. 19).

Esse conceito apresentado por Leitão (1976) refere-se à unidade didática, um componente essencial no planejamento curricular e na prática educacional. Ela é composta por diversos objetivos de ensino, que abrangem diferentes aspectos como conceitos, habilidades,

teorias e leis, agrupados em torno de uma ideia central conhecida como "eixo motivador". Esses objetivos são cuidadosamente selecionados e organizados de forma a constituir um conjunto coeso e integrado, com o propósito de facilitar a compreensão e a aprendizagem dos alunos.

A integração dos objetivos em torno do eixo motivador visa proporcionar uma visão unificada e significativa do conteúdo, estimulando a motivação e o interesse dos estudantes. Dessa forma, a unidade didática não se limita a transmitir conhecimentos fragmentados, mas busca promover uma compreensão mais profunda e abrangente do tema em estudo.

Além disso, é valiosa a informação que o autor traz sobre a importância de considerar os esquemas de assimilação dos indivíduos, que representam os mecanismos cognitivos pelos quais as pessoas processam e internalizam novas informações. Assim, a unidade didática é projetada levando em conta as características e necessidades dos alunos, de modo a promover uma aprendizagem efetiva e significativa, que seja devidamente incorporada ao conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos pelo indivíduo ao longo de sua trajetória educacional.

Ainda o mesmo autor discute que a unidade didática pode ser parte efetiva no trabalho docente:

O professor oferece unidades. O aluno aprende unidades. Quanto maior for o número e melhor a qualidade de unidades assimiladas pelo aluno, tanto mais culto ele será. Mas é evidente que, pelo dinamismo próprio da formação cultural, o educando irá reagrupando as unidades adquiridas em novas unidades que equivalham a sínteses mais abrangedoras. O próprio termo unidade simboliza este desiderato último, que a educação busca dar ao ser humano: através de múltiplas unidades, levá-lo à unidade maior de toda a sua vida cultural (Leitão, 1976, p. 20).

Em outras palavras, segundo o autor à medida que o aluno assimila essas unidades de conhecimento, sua cultura e seu nível de instrução se expandem. Quanto maior for o número e a qualidade das unidades aprendidas pelo aluno, maior será seu grau de instrução e sofisticação cultural.

No entanto, o autor também destaca que a simples acumulação de unidades de conhecimento não é o objetivo final da educação. O processo educacional é dinâmico e contínuo, e os alunos tendem a reorganizar as unidades de conhecimento adquiridas em sínteses mais abrangentes e significativas. Essas novas sínteses representam uma compreensão mais profunda e integrada da realidade, refletindo a capacidade do indivíduo de relacionar e contextualizar diferentes aspectos do conhecimento.

Assim, o termo "unidade", ainda segundo o autor, simboliza a aspiração última da educação: reunir múltiplas unidades de conhecimento para alcançar uma visão mais ampla e

unificada da cultura e da vida. Dessa forma, a educação não apenas provê conhecimentos fragmentados, mas também promove uma compreensão mais holística e integrada do mundo, capacitando os indivíduos a compreenderem e participarem ativamente da sociedade contemporânea.

Prosseguindo com as considerações de Leitão (1976), a elaboração operacional de uma unidade didática requer a observância dos seguintes procedimentos:

1. Faça o levantamento completo das condições em que será realizado o ensino.
2. Troque ideias com o professor-coordenador da disciplina e com outros professores.
3. Escolha bem a ideia central de cada unidade.
4. Procure relacionar a unidade com a vida do educando.
5. Procure relacionar a unidade com outras unidades da disciplina e com outras disciplinas.
6. Escolha as várias técnicas docentes adequadas a cada unidade.
7. Selecione, prepare ou adquira os recursos audiovisuais e o equipamento necessários a cada unidade.
8. Calcule em horas e minutos o tempo necessário à aprendizagem da unidade.
9. Apresente à classe previamente o conjunto de unidades para que sintam a unidade maior, que é o curso.
10. Volte sistematicamente aos contornos gerais da unidade curso, para favorecer a cada aluno a integração das partes no todo.
11. Adote um plano flexível, de modo a poder modificar a ordem de estudo e a importância das várias unidades.

Na perspectiva de autor, para elaborar operacionalmente uma unidade didática, é necessário seguir uma série de etapas. Primeiramente, é essencial fazer um levantamento completo das condições em que será realizado o ensino, considerando aspectos como recursos disponíveis, características dos alunos e ambiente de aprendizagem. Em seguida, é fundamental trocar ideias com o professor-coordenador da disciplina e outros colegas, buscando colaboração e compartilhamento de experiências no planejamento da unidade.

A preparação e seleção de recursos audiovisuais e equipamentos necessários, citados em um dos itens, devem ser realizadas com antecedência, garantindo a disponibilidade e adequação dos materiais para o ensino. Além disso, é importante calcular o tempo necessário para a aprendizagem da unidade, permitindo um planejamento eficaz das atividades e dos conteúdos a serem abordados. Antes de iniciar a unidade, é recomendado apresentar à classe o conjunto de unidades do curso, proporcionando uma visão geral e integrada do currículo.

Ao seguir esses passos, os educadores podem elaborar e implementar unidades didáticas de forma eficaz e enriquecedora para seus alunos.

Segundo Travaglia (1996), o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos requer uma abordagem integrada que englobe as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística. Estas “diferentes facetas” representam aspectos complementares de um

mesmo fenômeno linguístico, e sua eficácia em sala de aula está intrinsecamente ligada à sua integração. Portanto, para alcançar o objetivo de promover a competência comunicativa dos estudantes, é fundamental que essas facetas sejam trabalhadas de maneira articulada e interdisciplinar no contexto educacional.

Assim, pode-se inferir que a proposta metodológica de uma unidade didática voltada para a aquisição da língua por meio do trabalho orientado a partir de gêneros textuais, quando implementada de forma adequada, abarca a integração das diferentes dimensões discutidas por Travaglia (1996) como "facetas de abordagem". Nesse contexto, a utilização de gêneros textuais como ponto de partida para o ensino possibilita a conexão entre a leitura, produção de texto e análise linguística, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de maneira integrada e significativa.

No âmbito deste estudo, foi delineada uma Unidade Didática que focaliza o gênero textual "artigo de opinião", constituindo-se como objeto central de análise. Dentro dessa perspectiva, a abordagem pedagógica englobou a exploração de diversos recursos, a saber: estrutura e organização do texto, recursos linguísticos empregados, definição do público-alvo almejado, consideração do contexto de produção do artigo, compreensão das convenções do gênero e, por fim, a intenção do autor expressa no texto. Esses elementos foram criteriosamente investigados e discutidos como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

### **6.1.1 O plano de atividades**

De acordo com a teoria de Bakhtin (1992, p. 274):

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Nessa ótica, é dever da instituição escolar promover a assimilação das características linguístico-discursivas de diversos gêneros, por meio de situações autênticas de comunicação, contextualizadas em ambientes representativos de uso real.

Dessa forma, a análise dos recursos linguísticos, com ênfase na estrutura e organização, bem como nos elementos como público-alvo, contexto de produção, convenções

do gênero e intenção do autor, ocorre por meio de uma progressiva familiarização com o gênero em questão. Essa imersão conjunta nos aspectos de leitura, escrita, oralidade e contexto social tem como objetivo enriquecer a compreensão das dimensões temáticas, composicionais e estilísticas do gênero em estudo.

Nesse sentido, antes de elaborar uma unidade didática, é imprescindível considerar o desenvolvimento do chamado Plano de Atividades. Esse plano, de grande importância, constitui um recurso fundamental que auxilia o professor no processo de elaboração da unidade didática, contribuindo significativamente para o planejamento e organização das atividades a serem realizadas em sala de aula.

Moraes e Cruz (2020) destacam o plano de atividades como um elemento crucial para o planejamento eficaz da unidade didática. Elas enfatizam que esse plano desempenha um papel fundamental ao fornecer uma estrutura organizada para as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Ao detalhar as etapas e objetivos de cada atividade, o plano de atividades oferece orientação clara para os professores, permitindo uma implementação mais eficiente do currículo. Além disso, Moraes e Cruz ressaltam que o plano de atividades ajuda a garantir a sequência lógica e progressiva das atividades, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e integrada. Para elas, o plano de atividades é indispensável para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na unidade didática, fornecendo um roteiro sólido para a realização das atividades planejadas, e contribuindo para o alcance dos objetivos educacionais propostos. As autoras elaboraram o seguinte Plano de Atividades:

Quadro 6 - Plano de atividades

PROFESSOR(A)	DURAÇÃO DA AULA
<b>1. Tema:</b> <b>Qual é o assunto abordado nessa unidade didática?</b>	
<b>2. Público-alvo:</b> <b>Qual é a série ou idade do(s) aluno(s) que farão a Unidade Didática?</b>	
<b>3. Objetivo(s): Ao final da aula, o aluno deverá ser capaz de:</b>  <b>1. Identificar....</b> <b>2. Reconhecer...      EXEMPLOS</b> <b>3. Elaborar...</b>	
<b>4. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):</b> <b>Que gênero textual será utilizado? Texto escrito ou texto sinalizado: história em quadrinhos, fábula, anuncio publicitário, filme...</b>	
<b>5. Metodologia utilizada:</b> <b>O que o professor vai seguir para encaminhar a aplicação da Unidade Didática?</b> <b>Como conduzirá essa Unidade Didática?</b> <b>Que etapas vai percorrer?</b>	
<b>6. Atividade(s) proposta(s):</b> <b>Que atividades serão desenvolvidas? Prê leitura + leitura + atividades pós leitura</b> <b>Questões/ Perguntas da Unidade Didática</b>	
<b>7. Avaliação:</b> <b>Como o aluno será avaliado após a realização da Unidade Didática?</b>	

Fonte: Moraes e Cruz (2020, p. 212).

Moraes e Cruz (2020, p. 212/215) descrevem cada item do Plano de Atividades da seguinte forma:

- 1. Identificação e duração da atividade:** Este item refere-se à identificação clara da atividade, incluindo seu título e uma estimativa do tempo necessário para sua realização, garantindo uma distribuição adequada do tempo durante o plano de aula.
- 2. Tema:** O tema indica o assunto principal abordado na atividade, fornecendo um foco central para as discussões e atividades propostas.
- 3. Gênero discursivo:** Este item especifica o tipo de texto ou discurso que será trabalhado na atividade, como narrativa, poema, artigo de opinião, entre outros, contribuindo para a definição do contexto e dos objetivos da atividade.

4. **Público-alvo:** Refere-se ao grupo específico de alunos para os quais a atividade é direcionada, levando em consideração suas características individuais, interesses e nível de proficiência linguística.
5. **Objetivo(s):** Os objetivos delineiam o que se espera alcançar com a realização da atividade, estabelecendo as metas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.
6. **Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):** Indica os materiais, recursos e tecnologias educacionais que serão utilizados para apoiar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem durante a atividade.
7. **Procedimentos utilizados:** Descreve as etapas ou passos que serão seguidos durante a realização da atividade, fornecendo uma sequência lógica para sua execução.
8. **Atividade(s) proposta(s):** Apresenta as tarefas específicas que os alunos realizarão durante a atividade, incluindo instruções claras e objetivas sobre o que deve ser feito.
9. **Avaliação:** Este item aborda os critérios e métodos que serão utilizados para avaliar o desempenho dos alunos durante a atividade, bem como os objetivos de aprendizagem estabelecidos.
10. **Observações importantes:** Oferece espaço para considerações adicionais, como adaptações necessárias para atender às necessidades individuais dos alunos, aspectos logísticos ou quaisquer outras informações relevantes para a execução da atividade.

Apesar de as autoras apresentarem esse plano de atividades com uma orientação específica para a elaboração de sequências e unidades didáticas destinadas a surdos, é importante destacar que esse plano pode ser amplamente aplicado na formulação de unidades didáticas para qualquer contexto educacional.

Com base nessas informações e na análise de estudos sobre unidades didáticas, desenvolvemos uma como resultado deste trabalho. Ao questionarmos os professores por meio de questionários sobre seu interesse em participar de um encontro formativo para discutir a abordagem do gênero textual em sala de aula, eles gentilmente aceitaram a proposta do encontro.

Assim, foi desenvolvida uma unidade didática sobre o gênero textual “artigo de opinião” que será descrita aqui e encontra-se nos anexos desse trabalho.

A Unidade Didática proposta tem como foco a exploração dos aspectos do gênero textual "Artigo de Opinião", utilizando como texto base o artigo "A Interação Virtual" de Maurício Araújo. Os objetivos incluem a análise da estrutura e organização do texto, a identificação dos recursos linguísticos utilizados pelo autor, a compreensão do propósito

comunicativo, a identificação do público-alvo, a contextualização da produção do artigo, a exploração das convenções do gênero e a inferência da intenção do autor.

Koch e Elias (2009), conforme citado por Dos Santos e De Fátima Melo (2012, p.624), enfatizam que a produção de um texto constitui um processo minucioso e artesanal, demandando do autor diligência e cautela. A elaboração textual implica em ponderar sobre cada escolha e combinação de palavras, utilizando-se de pistas linguísticas e contextuais, a fim de direcioná-las para a construção de um significado coerente com a proposta apresentada. Este processo oferece os recursos necessários para conferir coesão e coerência ao texto final.

Os recursos necessários para essa atividade incluem cópias do texto, um quadro branco, acesso à internet (para pesquisa complementar, se necessário) e espaço para debates e discussões em grupo. A avaliação será realizada através da participação dos alunos nas discussões e atividades, da compreensão dos aspectos estruturais e linguísticos do gênero artigo de opinião, e da capacidade dos alunos em identificar e interpretar o propósito comunicativo, público-alvo, contexto de produção, convenções do gênero e intenção do autor no texto analisado.

A justificativa para o uso do gênero textual "Artigo de Opinião" nas turmas do 9º ano é embasada em sua importância educacional. Primeiramente, o ensino desse gênero prepara os alunos para expressar seus próprios pontos de vista de maneira articulada e persuasiva, desenvolvendo habilidades de argumentação e análise crítica. Além disso, estimula o pensamento reflexivo e a capacidade de avaliar diferentes perspectivas sobre questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Por fim, o artigo de opinião é um gênero textual relevante na sociedade contemporânea, sendo essencial para a compreensão e participação ativa no mundo atual.

O que pode ser expresso através de Marcuschi (2005), que menciona que os gêneros textuais resultam de um esforço coletivo, exercendo influência na organização e padronização das interações comunicativas cotidianas. Esses gêneros são considerados entidades socio discursivas e manifestações de práticas sociais inevitáveis em qualquer contexto comunicativo. Além disso, são caracterizados pela sua natureza maleável, dinâmica e flexível, sendo criados em resposta às necessidades e atividades socioculturais, bem como influenciados por avanços tecnológicos.

Ademais, O gênero discursivo do artigo de opinião, conforme delineado pela proposta de classificação de Dolz e Schneuwly (2004), é categorizado dentro da esfera do argumento. Isso se deve à sua natureza voltada para o domínio social da discussão de questões controversas,

buscando fornecer um posicionamento em relação a elas. Essa forma discursiva requer a apresentação de argumentos sustentáveis e a tomada de posição em relação ao tema em debate.

Para tanto, a unidade didática em questão apresenta o artigo de opinião “A interação virtual” que discute o impacto da internet e das redes sociais na sociedade contemporânea, destacando seu papel na democratização da informação, na transformação dos processos políticos e no acesso à educação. Apesar de reconhecer os benefícios trazidos pela interação virtual, como a facilidade de comunicação e o acesso à informação, ressalta a necessidade de expandir o acesso à internet para incluir aqueles que ainda estão desconectados. Destaca-se a importância do governo em ampliar e democratizar o acesso à internet, bem como o papel da educação na familiarização com as tecnologias digitais.

Os argumentos apresentados no texto são robustos e persuasivos, pois destacam tanto os benefícios quanto os desafios associados à interação virtual na sociedade contemporânea. Ao abordar temas como democratização da informação, transformação política, mudança comportamental e acesso à tecnologia, o autor oferece uma visão abrangente dos impactos positivos da internet e das redes sociais. Além disso, ao reconhecer os desafios da conectividade e sugerir soluções, como a ampliação do acesso à internet e o papel da educação na inclusão digital, os argumentos demonstram uma abordagem equilibrada e propositiva, capaz de convencer o leitor sobre a importância de se promover o acesso universal às tecnologias digitais.

Essa maneira de perceber argumentos é convencer o leitor são importantes para o aluno e devem ser trabalhados na escola. Mediante isso, Bräkling (2000) *apud* Ohuschi e De Souza Barbosa (2011, p. 306) assevera que:

Para a abordagem do artigo de opinião na escola, esta se configura a partir do contato do aluno como o referido gênero, proporciona uma visão mais crítica da realidade, desenvolvendo um olhar diferenciado para determinados pontos de vista, bem como, possibilita de forma reflexiva, a construção de sua visão. Além do mais, propicia ao educando vivenciar situações que o permite direcionar-se e reconstruir sua identidade, especialmente questionar valores, recusá-los ou aceitá-los. Logo, para podermos ensinar esse gênero na escola, é fundamental atentarmos para as suas marcas linguístico enunciativas e, para tanto, reportamo-nos à análise linguística.

Essas marcas linguísticas discursivas propostas, organização, público-alvo etc., pelo autor serão trabalhadas na unidade didática da seguinte forma:

Quadro 7 - Parte da unidade didática

<b>Questões a serem trabalhadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estrutura e Organização:</b> Quais são os elementos que compõem a estrutura do artigo de opinião "A INTERAÇÃO VIRTUAL"?</li> <li>Como o autor organiza suas ideias ao longo do texto para sustentar sua opinião?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recursos Linguísticos:</b> Quais são os recursos linguísticos utilizados pelo autor para persuadir o leitor?</li> <li>Identifique exemplos de figuras de linguagem, como metáforas ou ironias, presentes no texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Público-Alvo:</b> Quem é o público-alvo do texto "A INTERAÇÃO VIRTUAL"?</li> <li>Como o autor adapta sua linguagem e argumentação para alcançar esse público específico?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contexto de Produção:</b> Quais são os acontecimentos ou contextos históricos que podem ter influenciado a produção deste artigo?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Convenções do Gênero:</b> Quais são as características típicas de um artigo de opinião?</li> <li>Em que medida o texto "A INTERAÇÃO VIRTUAL" segue essas convenções?</li> </ul>

Fonte: Carvalho (2024).

Em linhas gerais, cada parte dessa unidade didática visa trabalhar elementos desse gênero de maneira significativa. Ao explorar a estrutura e organização desse gênero, os estudantes aprendem a identificar as partes essenciais de um texto argumentativo, como introdução, desenvolvimento e conclusão, facilitando sua capacidade de organizar ideias de maneira coerente e lógica em suas próprias produções escritas.

Além disso, ao compreender os recursos linguísticos utilizados no artigo de opinião, como o emprego de argumentos persuasivos, exemplos e figuras de linguagem, os alunos ampliam seu repertório de expressões e estratégias comunicativas, tornando-se mais aptos a construir textos convincentes e impactantes. Essa análise também permite aos alunos entenderem como o texto é adaptado ao público-alvo específico, desenvolvendo habilidades de empatia comunicativa e sensibilidade para diferentes contextos sociais e culturais.

Quanto a contextualização do artigo de opinião, os alunos adquirem uma compreensão mais ampla das influências externas que moldam o discurso, como o momento histórico, as questões políticas e sociais em debate, e as motivações do autor. Isso os capacita a interpretar criticamente textos em seu contexto e a reconhecer a importância de considerar o contexto na produção de suas próprias escritas.

Ademais, no que tange as convenções do gênero, os estudantes ganham familiaridade com as características específicas do artigo de opinião, como a apresentação de argumentos sustentados por evidências, a defesa de pontos de vista pessoais e a utilização de recursos retóricos para persuadir o leitor. Por fim, ao identificar a intenção do autor ao escrever o artigo

de opinião, os alunos desenvolvem habilidades de leitura crítica e interpretação textual, aprendendo a analisar textos de forma mais aprofundada e a reconhecer as diferentes perspectivas presentes em um debate.

Corroborando com a escolha dos elementos trabalhados nesta unidade didática, a autora Perfeito (2005) *apud* Ohuschi e De Souza Barbosa (2011, p.306) destaca que a análise linguística visa examinar os elementos textuais de um determinado gênero, considerando tanto a organização textual quanto as características linguísticas e enunciativas associadas às condições de produção. Essas condições incluem fatores como a interlocução presente no texto, o tipo de suporte utilizado, as possíveis finalidades comunicativas, a época de publicação e circulação, entre outros aspectos. Ao observar esses elementos, o objetivo é compreender como os sentidos são construídos no texto, ou seja, como as escolhas linguísticas e o arranjo textual contribuem para a produção de significados e para a interação entre autor e leitor. Essa análise permite uma compreensão mais profunda das estratégias comunicativas empregadas em diferentes gêneros textuais e das nuances presentes na produção e recepção da linguagem.

Dessa forma, buscamos trazer questões que realmente fizessem sentido e colocasse em análise o gênero textual em questão para que os educandos reconheçam e compreendam esse gênero não só quando apresentados em contextos escolares ou em avaliações externas, as em todos os outros lugares fora do ambiente escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar a abordagem do ensino de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente utilizando a metodologia de projetos, direcionada ao nono ano do Ensino Fundamental. Exploramos tanto a percepção dos professores sobre esses gêneros quanto sua implementação prática em sala de aula. Para embasar nossa investigação, recorremos a teóricos como Kleiman (2004), Soares (2004), Marcusch (2005), Brakhtin (2007), Shneuwly e Dolz (2013), entre outros especialistas no campo do ensino-aprendizagem da língua materna e na análise da função social dos gêneros textuais.

Para conduzir esta pesquisa, entrevistamos cinco professoras que lecionam no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Fagundes Varela, localizada na cidade de Braúnas, MG. Essas entrevistas foram realizadas por meio de um questionário estruturado, abordando temas como ensino, metodologia de projetos e gêneros textuais. Posteriormente, as respostas fornecidas pelas professoras foram analisadas em conjunto com as observações das aulas e as atividades realizadas em sala de aula, buscando estabelecer conexões e identificar padrões de abordagem e práticas pedagógicas.

Nesta seção de conclusão, revisitamos os conceitos e reflexões que guiaram nossa análise, buscando integrá-los aos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Com base nas perspectivas delineadas nesta pesquisa, evidenciamos que a Língua Portuguesa transcende a mera condição de objeto de estudo, assumindo o papel crucial de fomentar o desenvolvimento do senso crítico nos alunos, por meio do domínio dos conhecimentos linguísticos dos diversos gêneros textuais. Propõe-se, assim, uma reformulação na abordagem pedagógica, pautada na ideia de que os estudantes devem adquirir competências que lhes permitam destacar-se em diversas esferas do cotidiano. Nesse sentido, é fundamental que os gêneros textuais sejam apresentados de forma contextualizada, refletindo sua evolução histórica e sendo associados a atividades que promovam sua interação com a sociedade. Este novo paradigma educacional não apenas capacita os alunos para a compreensão e produção de textos, mas também os prepara para uma participação crítica e efetiva no mundo contemporâneo.

As perspectivas delineadas devem transcender os limites da academia e serem refletidas na sociedade em geral. Contudo, é imperativo que tais competências sejam devidamente avaliadas nas avaliações externas destinadas à verificação da aprendizagem,

especialmente no que tange às distintas modalidades de leitura e interpretação dos variados gêneros textuais.

Neste contexto, é evidente a necessidade de reformulações substanciais na abordagem metodológica do ensino dos gêneros textuais, visto que se observa uma disparidade de expectativas de aprendizagem entre os professores que ministram aulas no mesmo nível escolar. Para assegurar uma efetiva coerência pedagógica, é imperativo que se promova um debate interdisciplinar dentro da equipe docente, fundamentado na análise da proposta curricular da instituição de ensino, no diagnóstico individualizado dos estudantes e na matriz de referência das avaliações externas. Tal prática visa estabelecer uma articulação eficaz entre os objetivos educacionais almejados pelo professor e os direitos de aprendizagem do aluno.

A análise dos questionários revelou a necessidade premente de reformulação na abordagem do ensino dos gêneros textuais e das metodologias pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, cuja efetividade está vinculada à compreensão e domínio desses gêneros. Ademais, ressalta-se a importância do papel do professor como agente primordial no aprimoramento do ensino dos gêneros textuais na Escola Estadual Fagundes Varela. Entretanto, foi identificado um percurso a ser percorrido para alcançar tal objetivo, uma vez que persistem equívocos quanto à metodologia adotada para o ensino dos gêneros, assim como lacunas no conhecimento e na aplicação efetiva de projetos e temas relevantes para a formação contínua dos educadores.

Para tanto, sustentamos a perspectiva de que a língua não é simplesmente a agregação ou consequência de um conjunto fixo de formas predefinidas. Em vez disso, entendemos que as formas linguísticas emergem do processo interativo e histórico dos indivíduos que lhes conferem significado.

Segundo Bakhtin (2003, p. 265), a consideração do enunciado nos gêneros textuais emerge como uma questão fundamental a ser explorada dentro do escopo dos estudos linguísticos. Para Bakhtin, os enunciados concretos desempenham um papel crucial ao integrar a língua à vida cotidiana, tanto ao realizarem a linguagem quanto ao permitirem que a vida se manifeste por meio dela.

Logo, a compreensão e análise do enunciado nos gêneros textuais são fundamentais para um ensino efetivo nas aulas de língua portuguesa. Ao entender como os enunciados concretos refletem e moldam a interação entre linguagem e vida, os estudantes podem desenvolver habilidades mais sólidas de leitura, escrita e comunicação. Isso permite não apenas uma melhor compreensão da língua portuguesa em seu contexto sociocultural, mas também

capacita os alunos a se expressarem de maneira mais eficaz e significativa em diversas situações comunicativas.

Em uma outra perspectiva, mas com uma relação estreita, verificamos a necessidade de uma reflexão por parte da Instituição e dos professores que ministram aula de língua portuguesa, nesse viés Antoine Prost (1992) *apud* Nóvoa (2002, p. 25) defende que:

A primeira característica chocante no funcionamento atual das escolas é o seu caráter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo coletivamente em instancias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento as cegas que já nem sequer damos por ele.

O autor está apontando para uma lacuna na cultura institucional das escolas, onde a autoavaliação e a reflexão crítica não são incentivadas ou praticadas regularmente. Isso pode ser relacionado à teoria da aprendizagem organizacional, que destaca a importância da aprendizagem contínua e da adaptação das organizações para melhorar seu desempenho.

Nesse sentido vale dizer que ao verificarmos equívocos nas metodologias empregadas para o ensino de gênero sugerimos uma autorreflexão sobre as práticas, as avaliações externas, por exemplo, devem ser encaradas como momentos de reflexão para os educadores, gestores escolares e demais profissionais da área da educação. É uma oportunidade para revisar as práticas existentes, identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias mais eficazes para o ensino dos gêneros textuais. Isso pode envolver a implementação de novas abordagens pedagógicas, o uso de tecnologias educacionais inovadoras e o investimento em formação continuada para os professores.

Já a análise resultante da observação das aulas revelou um equilíbrio relativo no ensino dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, embora tenha sido observada uma inclinação para a ênfase na gramática normativa. Por outro lado, houve uma utilização dos gêneros textuais, como carta, conto social e poema, contudo, esses foram abordados superficialmente, carecendo de uma exploração mais aprofundada dos elementos constitutivos desses gêneros, como estrutura e organização, recursos linguísticos, propósito comunicativo, público-alvo, contexto de produção, convenções do gênero e intenção do autor, os quais não foram explicitamente evidenciados ou mencionados durante as aulas.

Assim, podemos defender que o ensino de gêneros textuais vai além da simples transmissão de conhecimento sobre tipos específicos de texto. Envolve, de fato, a implementação de atividades planejadas de acordo com as necessidades e características dos

alunos, visando não apenas o ensino de um gênero particular, mas também o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias para produzir e compreender textos. Essa abordagem simplificada teve grande impacto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Nesse ponto temos Antunes (2002, p. 68) que menciona o seguinte sobre a concepção do ensino da língua:

Parece admissível que uma das razões pelas quais se chegou satisfatoriamente ao vasto domínio da textualidade reside na pouca abrangência em que se vê essa mesma textualidade. Os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões - complexas e alargadas - é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais.

Nesse sentido, o domínio da textualidade é alcançado não apenas pela análise dos elementos imanentes dos textos, mas também pela compreensão de seus contextos sociais e discursivos. As práticas sociais e discursivas são fundamentais para definir as convenções de uso da língua e conferir propriedade aos textos. Portanto, a compreensão dos textos concretos e historicamente situados requer uma análise que leve em consideração essas dimensões complexas e amplas, permitindo assim uma compreensão mais abrangente e significativa da textualidade e de sua relevância nas interações interpessoais.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de uma formação continuada para os professores, visando à adequação e aprofundamento de seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, bem como aprimorando sua capacidade de aplicação desses conhecimentos em ambiente escolar.

Quanto a metodologia de projetos, verificamos através das respostas dadas ao questionário que os professores ainda veem a metodologia de projetos com uma certa desconfiança ou desconhecimento quanto a sua efetividade. Observamos que eles a consideram uma abordagem desafiadora de implementar devido à falta de familiaridade com seus princípios e a dificuldade de integrá-la ao currículo escolar existente. Além disso, eles sinalizaram obstáculos relacionados à infraestrutura inadequada, à falta de recursos adequados e ao tempo limitado disponível para planejar e executar projetos significativos em sala de aula, pois a metodologia de projetos demanda acompanhamento individualizado dos alunos, avaliação

contínua e colaboração interdisciplinar entre os professores. Assim, verificou-se que os professores de língua portuguesa da Escola Estadual Fagundes Varela entendem a metodologia de projetos como uma proposta interessante em teoria, mas desafiadora e complexa de implementar na prática dentro do contexto escolar.

Assim, após a identificação desses obstáculos, foi possível propor aos professores uma atividade voltada para o ensino de gêneros textuais. Essa sugestão foi prontamente aceita pelos educadores. Como resultado desse esforço, foi desenvolvida uma unidade didática destinada ao ensino do gênero textual artigo de opinião. Esta unidade didática foi elaborada com um plano de atividades que visava fornecer esclarecimentos, explorar hipóteses e permitir observações sobre a proposta de ensino, bem como destacar a flexibilidade da unidade didática, que poderia ser adaptada de acordo com as características ou necessidades dos alunos.

Em síntese, esta pesquisa proporcionou uma análise abrangente da abordagem do ensino de gêneros textuais, particularmente com o uso da metodologia de projetos, direcionada ao nono ano do Ensino Fundamental. Ao investigar a percepção dos professores e observar sua implementação prática em sala de aula, pudemos compreender melhor os desafios enfrentados e as lacunas existentes no ensino desses conteúdos. A revisão dos conceitos e reflexões que guiaram nossa análise permitiu uma integração coerente com os resultados obtidos, destacando a importância de transcender a visão da Língua Portuguesa apenas como objeto de estudo, para reconhecê-la como um instrumento vital para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. A necessidade de reformulações substanciais na abordagem pedagógica se torna evidente, assim como a urgência de uma formação continuada para os professores, visando ao aprimoramento de seus conhecimentos e práticas relacionadas aos gêneros textuais.

Em relação à metodologia de projetos, constatamos que, embora os professores reconheçam seu potencial, enfrentam desafios significativos em sua implementação devido à falta de familiaridade e à complexidade inerente à sua aplicação no contexto escolar. No entanto, a elaboração e aceitação da unidade didática para o ensino do gênero textual artigo de opinião representam um passo importante na superação desses obstáculos, demonstrando uma disposição para explorar novas abordagens pedagógicas e adaptá-las às necessidades específicas dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANTUNES, I. C. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002.

ANTUNES, I. C. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHREN, M. A. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. **Coleção Agrinho**. 2014. Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_04\\_Metodologia-deprojetos.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-deprojetos.pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. G.; Gêneros textuais como práticas sociais e seu ensino. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p.73-96.

BLASIS, E.; GUEDES, P. M. **Avaliação e aprendizagem**: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. 2013.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismosociodiscursivo. Traduzido por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, L.; MASCIA, M. A. A.; SCARANSI, R. Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 1, p. 99-117, jan., 2016.

CERQUEIRA, M. S. de. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: pontos e contrapontos na prática escolar. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever**: rumo à compreensão e a interação com o mundo. Maceió: Edufal/Fapeal, p. 71-81, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha, 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 137-173.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DO PRADO, F. L. **Metodologia de projetos**. Saraiva Educação SA, 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DOS SANTOS, M. C.; DE FÁTIMA MELO, M. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 2, 2012.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, jan., 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-04312019000100603&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100603&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 mar. 2024.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**. Education, v. 39, n. 1, p. 79-89, 15 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-PauloFreire.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância de o Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

GALVÃO, M. A. M. Observações acerca de interação, gênero textual e plano de texto em cartas pessoais. **Linha D'Água**, v. 26, n. 2, p. 203-220, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento**. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1, 2005.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan. 2004.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997, 124 p.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEITÃO, V. A unidade didática. **Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 19-26, 1976.

LIMA, C. B.; BARROS, N. da S. Gêneros textuais e políticas para o ensino de língua no ensino básico. **Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**, São Cristóvão/SE, v. 1, 2011.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**. Uma ferramenta de planejamento e gestão, 2003.

MARCUSCHI, E. **Escrevendo na escola para a vida**. Coleção explorando o ensino: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 65-84, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais no ensino de língua**. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, S. K. J. Aprendendo com PBL – Experiência de Aplicação do PBL no curso de engenharia civil do IFAL – Palmeira dos Índios. In: MÄLLINEN, S.; PROKKI, C. **“Eu não sou um professor, sou um Educador”**. – Finnish education meets. Tampere: Writers and Tampere University of Applied Sciences, 2016. p. 21-27.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed., São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAES, F. B. C. de; CRUZ, O. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. **Fragmentum (On line)**, v. 55, p. 201-223, 2020.

NASCIMENTO. E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO. E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos/SP: 2009, p. 51-90.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5.

OHUSCHI, M. C. G.; DE SOUSA BARBOSA, F. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Góias: Editora PUC, 2010.

PASSERINI, G. A. **Estágio supervisionado na formação inicial**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 13, n. 5, Ribeirão Preto, set./out. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692005000500016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000500016&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 09 abr. 2024.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLS, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004. p. 41-70.

SEGATE, A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'Água**, n. 23, p. 13-24, 2010. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i23p13-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Campinas: Autores Associados, n. 25, 2004.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, L. N. **O processo estilístico de reescrita das fábulas por Monteiro Lobato**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.

STEFANIU, L. F.; DI RAIMO, L. C. F. D. O poema “O Bicho” na perspectiva da análise do discurso: processos de produção e efeitos de sentido. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, p. 35-55, 2017.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 111-135.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-183.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRA, E. O conto na sala de aula. **Revista Metalinguagens**, v. 5, n. 2, jul. 2019, p. 33-45.

TRAVAGLIA, L. C.; FERNANDES, V. M. B. A.; ROCHA, M.A. de F. **A aventura da linguagem**. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Minas Gerais: UFU, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. de O. B; MARQUESI, S. C. (Org.). **Língua portuguesa pesquisa e ensino**. v. II. 1. ed. São Paulo: EDUC / FAPESP, 2007, p. 97-117.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINDADE, M. L. A. **Multiplicidade: Cada identidade uma constelação**. Brasília. SEED/MEC, Série Estudos de Educação à distância, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **ANEXOS**

Anexo 1 - Questionário – professor de português

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE PORTUGUÊS
<b>Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE</b>
<b>Pesquisadora:</b> Lívia Carvalho – RA: 6117335
<b>Projeto de Pesquisa:</b> O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
<b>Nome do professor: (OPCIONAL)</b>
<b>Escola de atuação:</b>
<b>Disciplina:</b>

1. *Quais as principais dificuldades no trabalho com os gêneros textuais?*

---

---

---

---

2. *Como vocês realizam o trabalho de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais?*

---

---

---

---

3. *Poderia explicar brevemente o que **entende por** metodologia de projetos no contexto do ensino de língua Portuguesa e gêneros textuais?*

---

---

---

---

4. *Como você escolhe os temas ou tópicos de projetos que envolvem a exploração de gêneros textuais?*

---

---

---

---

5. *(Quais critérios você utiliza?)*

---

---

---

---

6. *Como você define os objetivos de aprendizagem ao incorporar a metodologia de projetos?*

---

---

---

---

7. *Como esses objetivos se relacionam com os gêneros textuais?*

---

---

---

---

8. *Como os alunos são envolvidos na pesquisa e exploração dos gêneros textuais?*

---

---

---

---

9. *Quais estratégias você utiliza para estimular a curiosidade e a busca por informações?*

---

---

---

---

10. *Quais tipos de gêneros textuais você costuma abordar em seus projetos?*

---

---

---

---

11. *A metodologia de projetos (muitas vezes) envolve colaboração entre os professores e alunos. Como você promove essa colaboração no contexto do ensino de gêneros textuais?*

---

---

---

---

12. *Como você ajuda os alunos a entenderem a relevância dos gêneros textuais em situações da vida real? Pode compartilhar exemplos de projetos que estabeleceram essas conexões?*

---

---

---

---

13. *Ao final do projeto, como você avalia globalmente o sucesso do ensino dos gêneros textuais? Quais indicadores você considera?*

---

---

---

---

14. *Sobre as avaliações externas, como é feito o trabalho em sala de aula para contemplar os gêneros cobrados nessas avaliações?*

---

---

---

---

15. *Como você avalia a utilização dos gêneros textuais na vida prática?*

---

---

---

---

16. *Você acha interessante realizar um curso de formação para o professor de Língua Portuguesa sobre gêneros textuais especificamente para turmas do 9º ano do ensino fundamental?*

---

---

---

---

17. *Que tópico específico sobre gêneros textual você sugeriria para o curso?*

---

---

---

---

18. *Apresente uma sugestão de conteúdo sobre o uso dos gêneros textuais.*

---

---

---

---

## Anexo 2 - Carta de autorização para pesquisa

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

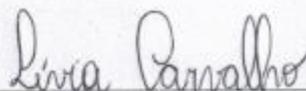
Ilma. Senhora Diretora

DD. Diretor da Escola Estadual "Fagundes Varela"  
Braúnas, Minas Gerais

Eu, Livia Carvalho, mestranda e pesquisadora da Universidade de Uberaba, orientanda do Prof. Dr. Eloy Alves Filho, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE. O período de realização do projeto está previsto para iniciar-se em MAIO de 2024 até o mês JULHO de 2024.

Dessa forma, vimos solicitar permissão para a realização de coleta de dados para pesquisa, nas dependências da Escola Estadual Fagundes Varela, bem como entrevistar os professores que se dispuserem a participar do projeto.

Braúnas, 15 de ABRIL de 2024.



Livia Carvalho  
Pesquisadora  
RA: 6117335

Concordo com a execução da pesquisa e coleta de dados.



Diretora da Escola Estadual "Fagundes Varela"

### Anexo 3 – Produto da dissertação - Unidade didática

<p style="text-align: center;"><b>Unidade Didática: Explorando os Aspectos do Gênero Textual Artigo de Opinião</b> <b>Texto Base: "A INTERAÇÃO VIRTUAL" de Maurício Araújo</b></p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar a estrutura e organização do texto.</li><li>• Identificar os recursos linguísticos utilizados pelo autor.</li><li>• Compreender o propósito comunicativo do artigo.</li><li>• Reconhecer o público-alvo do texto.</li><li>• Contextualizar a produção do artigo.</li><li>• Explorar as convenções do gênero.</li></ul>
<p><b>Recursos Necessários:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cópias do texto "A INTERAÇÃO VIRTUAL" de Maurício Araújo.</li><li>• Quadro branco.</li><li>• Acesso à internet (para pesquisa complementar, se necessário).</li><li>• Espaço para debates e discussões em grupo.</li></ul>
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação da participação dos alunos nas discussões e atividades propostas.</li><li>• Avaliação da compreensão dos alunos sobre os aspectos estruturais e linguísticos do gênero artigo de opinião.</li><li>• Avaliação da capacidade dos alunos de identificar e interpretar o propósito comunicativo, público-alvo, contexto de produção, convenções do gênero e intenção do autor no texto analisado.</li></ul>
<p><b>Justificativa do uso do gênero textual “Artigo de opinião”</b></p> <p>O ensino do artigo de opinião nas turmas do 9º ano é fundamental por várias razões. Primeiro, prepara os alunos para expressar seus próprios pontos de vista de forma articulada e persuasiva, desenvolvendo habilidades de argumentação e análise crítica. Além disso, promove o pensamento reflexivo e a capacidade de avaliar diferentes perspectivas sobre questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Por fim, o artigo de opinião é um gênero textual relevante e amplamente presente na sociedade contemporânea, sendo essencial para a compreensão e participação ativa no mundo atual.</p>
<p><b>Pré-leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exploração do Título</li><li>• Análise do Gênero e Formato</li><li>• Exame dos Parágrafos Iniciais e Finais</li><li>• Identificação dos Argumentos Principais</li><li>• Consideração do Público-Alvo</li><li>• Observar e chamar a atenção dos alunos se há palavras diferentes que demonstram conotação</li></ul>

- Analisar com os alunos a quem se destina esse tipo de gênero e onde eles podem ser encontrados
- Chamar a atenção dos alunos para o link abaixo do texto

*Realizar uma pré-leitura cuidadosa ajuda a preparar o leitor para uma compreensão mais profunda do texto e facilita a identificação de pontos-chave durante a leitura completa.*

**Leitura:**

TEXTO

## A INTERAÇÃO VIRTUAL

Maurício Araújo

Dos meios de comunicação criados pelo homem foi a internet que revolucionou o planeta. Ela já é considerada um direito fundamental de todas as pessoas. A invenção da internet obrigou os países a modernizarem suas leis e serviços. Ela é capaz de oportunizar a qualquer pessoa condições de identificar seus interesses, divulgar suas ideias e aproximar os relacionamentos mais distantes.

As redes sociais são exemplos de como a interação entre as pessoas se revolucionou nestes últimos anos. A expansão dela aos locais mais longínquos do planeta aproximou a humanidade e unificou o compartilhamento de ideias.

Uma prova dessa revolução foi a eleição para presidente em 2018 no Brasil. A propagação das campanhas dos políticos pela internet quebrou o monopólio da televisão brasileira e fez milhares de pessoas se unirem em prol das ideias defendidas. O compartilhamento de vídeos, de textos, de áudio ou de imagens possibilitou o confronto dos candidatos também no campo virtual. O resultado mostrou que o vencedor das eleições não foi aquele que tinha mais tempo de televisão, mais dinheiro ou que mais andou pelas ruas do Brasil, mas sim, venceu aquele que fez da internet uma nova ferramenta de contato com o eleitor.

Ela também afetou os comportamentos da humanidade. Não existem barreiras e nem grades para o crescimento e alargamento das trocas de informações, dados e pesquisas. Com o advento da internet, hoje podemos ler, estudar, realizar compras, compartilhar e buscar experiências no conforto da nossa casa. A vida mudou e mudou para melhor.

Há dez anos, os computadores ainda estavam restritos aos grandes laboratórios ou em domicílios de pessoas com alto poder aquisitivo, agora isso mudou. Hoje, os computadores estão na palma da mão de bilhões de pessoas espalhadas pelo planeta através do celular. Os aplicativos e jogos revolucionaram o modo de viver da humanidade. As informações são compartilhadas e absorvidas instantaneamente. O mundo virtual veio para fazer parte da vida dos seres humanos para sempre, o mundo jamais será o mesmo depois que grandes nomes da informática resolveram colocar em prática suas teorias e suas descobertas. A população é grata, embora não saiba a quem agradecer pelo avanço.

Entretanto, ao viver no mundo interligado pela tecnologia, esquecemos que muita gente ainda não está conectada. Apesar do avanço nestes últimos dez anos, são milhões de pessoas que ainda não têm acesso às páginas da web.

Portanto, o governo precisa ampliar e baratear o acesso à internet, facilitar a expansão de redes móveis e de banda larga para que mais pessoas possam conhecer as ferramentas maravilhosas da rede mundial de computadores. Enquanto ela não

chega a todos, a escola pode ser um espaço de interação e contato com o mundo digital. Os laboratórios, às vezes quebrados, precisam ser restaurados e abertos a todos aqueles que podem ensinar e aprender.

Francisco Maurício Araújo / Dezembro de 2018

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/06/texto-interacao-virtual-mauricio-araujo.html>. Acesso em 01 de março de 2024.

#### **Questões a serem trabalhadas:**

- **Estrutura e Organização:**

Quais são os elementos que compõem a estrutura do artigo de opinião "A INTERAÇÃO VIRTUAL"?

Os elementos que compõem a estrutura do artigo de opinião "A INTERAÇÃO VIRTUAL" incluem uma introdução que apresenta o tema e a opinião do autor, seguida por argumentos que sustentam essa opinião, e uma conclusão que reforça o ponto de vista defendido.

Como o autor organiza suas ideias ao longo do texto para sustentar sua opinião?

O autor organiza suas ideias ao longo do texto de forma sequencial e lógica. Ele começa apresentando a importância da internet na sociedade, passa para exemplos específicos que demonstram essa importância, como o uso das redes sociais e o impacto na política, e finaliza com uma reflexão sobre a necessidade de ampliar o acesso à internet.

- **Recursos Linguísticos:**

Quais são os recursos linguísticos utilizados pelo autor para persuadir o leitor?

O autor utiliza uma linguagem persuasiva, apoiando-se em argumentos convincentes e exemplos concretos para persuadir o leitor.

Identifique exemplos de figuras de linguagem, como metáforas ou ironias, presentes no texto.

Exemplo de ironia: "A vida mudou e mudou para melhor" - o autor utiliza essa expressão irônica para destacar os benefícios da internet, sugerindo que nem todos podem concordar com essa afirmação.

- **Público-Alvo:**

Quem é o público-alvo do texto "A INTERAÇÃO VIRTUAL"?

São pessoas interessadas em questões relacionadas à tecnologia, internet e política. Como o autor adapta sua linguagem e argumentação para alcançar esse público específico?

O autor adapta sua linguagem utilizando termos acessíveis e exemplos relevantes para esse público, como o impacto da internet na política e na vida cotidiana.

- **Contexto de Produção:**

Quais são os acontecimentos ou contextos históricos que podem ter influenciado a produção deste artigo?

O texto foi produzido em um contexto marcado pela crescente importância da internet na sociedade e na política, especialmente durante as eleições presidenciais de 2018 no Brasil.

- **Convenções do Gênero:**

Quais são as características típicas de um artigo de opinião?

As características típicas de um artigo de opinião incluem a apresentação de um ponto de vista claro e sustentado por argumentos, a utilização de linguagem persuasiva e a presença de exemplos concretos para ilustrar os argumentos.

Em que medida o texto "A INTERAÇÃO VIRTUAL" segue essas convenções?

O texto "A INTERAÇÃO VIRTUAL" segue essas convenções ao apresentar uma opinião clara sobre o tema da importância da internet, apoiada por argumentos e exemplos.

**Considerações Finais:**

Após responder essas questões, os alunos terão uma compreensão mais aprofundada dos aspectos do gênero textual artigo de opinião e serão capazes de analisar criticamente textos semelhantes. Essas questões também estimulam o pensamento crítico, a interpretação de texto e a capacidade de argumentação dos alunos.

## **APÊNDICE**

## Apêndice 1 - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Pesquisador:** LIVIA CARVALHO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78436824.8.0000.5145

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.843.634

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2203774.pdf	15/04/2024 19:20:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termodeconsentimentoCORRETO.pdf	15/04/2024 19:18:33	LIVIA CARVALHO	Aceito
Ausência	termodeconsentimentoCORRETO.pdf	15/04/2024 19:18:33	LIVIA CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	AutorizaçaoDiretor.pdf	15/04/2024 19:17:56	LIVIA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoParaCEP.pdf	15/04/2024 19:16:43	LIVIA CARVALHO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	18/03/2024 14:33:35	LIVIA CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador.pdf	18/03/2024 14:32:00	LIVIA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	06/03/2024 12:27:19	LIVIA CARVALHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 23 de Maio de 2024

Assinado por:  
Geraldo Thedei Junior  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br