

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

BALTAZAR DE MEDEIROS

**PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESTINADA A ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

TRÊS LAGOAS – MS
2024

BALTAZAR DE MEDEIROS

**PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESTINADA A ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleonice Candida Gomes Leite
Coorientadora: Prof^a. Dr^a Solange de Carvalho Fortilli

TRÊS LAGOAS – MS

2024

BALTAZAR DE MEDERIOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESTINADA A ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Folha de Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Candida Gomes Leite – UFMS - Orientadora/Presidente

Prof^ª. Dr^ª Nataniel dos Santos Gomes – UEMS – Titular

Prof^ª. Dr^ª Onilda Sanches Nincão – UFMS – Titular

Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira- UFMS – Suplente

Parecer final: _____

Três Lagoas, agosto de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a minha esposa, Marcela Vanessa Bergonse de Medeiros, que sempre me incentivou a estudar e me apoiou durante todo o percurso; às minhas filhas Maísa Bergonse de Medeiros, Laura Bergonse de Medeiros, Helena Bergonse de Medeiros e Júlia Bergonse de Medeiros, que, na inocência de criança, aprenderam a cooperar e dividir os espaços para que eu pudesse ter as aulas on-line; aos meus pais; à minha professora orientadora, Cleonice Candida Gomes Leite, pela assistência; aos meus queridos professores do PROFLETRAS; e a todos os meus colegas da turma VIII do PROFLETRAS/UFMS-CPTL.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois é a fonte de toda inspiração e todo conhecimento, sem Ele jamais teria condições de ter trilhado este caminho.

Agradeço à Coordenação Nacional do Programa PROFLETRAS, pela modalidade semipresencial, e à Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que, dada a circunstância ocasionada pela pandemia provocada pela Covid-19, entendeu ser necessário estabelecer regime de funcionamento em que nós, estudantes da VIII turma, ao invés de termos aulas presenciais no Polo da Universidade, tivéssemos a oportunidade de ter aulas on-line, de maneira síncrona. De outra forma, eu não teria condições de dar prosseguimento aos estudos, uma vez que moro a mais de 2000 km da cidade de Três Lagoas.

Agradeço à minha professora orientadora Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Cândida Gomes Leite e à minha coorientadora Prof^ª. Dr^ª. Solange de Carvalho Fortilli, por terem me ajudado a desenvolver a autoconfiança e pela orientação na medida certa na condução deste trabalho.

Agradeço, também, ao Professor Renato Rodrigues Pereira, por ser sempre diligente e pelo comprometimento e pela competência frente à coordenação do PROFLETRAS, unidade UFMS - CPTL. Em nome do professor Rauer, estendendo meus agradecimentos a todos os professores da VIII turma do PROFLETRAS: Prof^ª. Dr^ª. Silvelena Cosmo Dias, Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira, Prof^ª. Dr^ª. Amaya Obata Mouriño Almeida Prado e Prof^ª. Dr^ª. Onilda Sanches Nincao.

Agradeço à minha esposa, Marcela, pelo companheirismo, por ter suportado sozinha a carga do trabalho doméstico nos finais de semana, o cuidado e a educação das crianças, além da dura jornada de trabalho na escola durante a semana; às minhas filhas, por compreenderem que minhas ausências, em alguns momentos, foram necessárias para o cumprimento de um propósito e para a realização de um sonho; aos meus pais, que sempre apoiaram meu sonho e acreditaram que a educação é o caminho que pode diminuir as desigualdades sociais, tornar o homem conhecedor de si e possibilitar o conhecimento do outro.

Agradeço imensamente aos meus colegas da turma VIII do PROFLETRAS, unidade UFMS - CPTL. Talita, sempre solícita, prestando informações a todos; Diego, pela parceria na realização de trabalhos; Edinalva, sempre encorajando os do grupo a serem persistentes e não desistirem; Fernandes, Reginaldo e Juracir, meus conterrâneos de estado, que não deixaram que eu me sentisse o único isolado, assim como Nadiane, no estado de Goiás, que

me fizeram entender que a distância não seria o obstáculo que nos impediria de seguir em frente com os nossos sonhos.

Agradeço aos meus alunos, por terem mostrado dispostos a acatar a proposta de trabalho e, ainda que indiretamente, participaram deste projeto; à direção da Escola Estadual Olavo Bilac e à direção da Escola Municipal Joana Alves de Oliveira, pelo apoio e pelos ajustes nos horários das aulas.

MEDEIROS, Baltazar de. **Produção textual e análise linguística: uma proposta de sequência didática destinada a alunos do 9º ano do ensino fundamental**. Três Lagoas: Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2024. 103 f. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma abordagem pedagógica centrada na produção textual por meio da exploração de gêneros textuais. A produção textual é uma habilidade fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e sua eficácia pode ser maximizada ao considerar os diferentes tipos de textos que existem em diversas esferas sociais. O primeiro capítulo apresenta dados referentes às avaliações externas advindas do Governo Federal e Estadual. Essas avaliações buscam aferir os índices de proficiência relacionados à leitura. Embora essas não apresentem dados sobre a produção escrita, é possível estabelecer uma relação entre a leitura e a escrita e conhecer as potencialidades e as dificuldades dos estudantes. Ainda no primeiro capítulo, tratou-se de colocar em evidência como o material didático, o livro do aluno, da disciplina de Língua Portuguesa, adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC/MT, pertencente ao Sistema Estruturado de Ensino, contempla as habilidades previstas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que trata sobre os gêneros entrevista e reportagem. No segundo capítulo, buscou-se a mobilização de pressupostos teóricos, os quais embasam esse trabalho. Para isso, discutiu-se a relevância do gênero textual para o estudo da língua portuguesa e da produção textual, com base em Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Além disso, discorreu-se sobre os gêneros entrevista e reportagem. Outro ponto importante abordado nessa seção foram as discussões em relação à Sequência Didática, modelo. No terceiro capítulo, tratou-se de apresentar uma proposta de atividade para o desenvolvimento da produção textual, baseada no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa metodologia serviu de base para a preparação das sequências didáticas para se trabalhar com os gêneros textuais entrevista e reportagem, sendo que essa proposição foi elaborada de maneira que permite sua adequação e sua aplicação futura em sala de aula, uma vez que, devido a um acidente que sofri, não foi possível a aplicação do trabalho prático em sala de aula. No entanto, vislumbra-se, com esta proposta, a possibilidade de contribuir para a melhoria da competência escritora dos estudantes. Por fim, ressalta-se que a Sequência Didática é uma ferramenta com muitas possíveis aplicações que pode ser utilizadas tanto para a formação de uma competência em relação aos diferentes gêneros textuais, quanto uma forma de compreensão e letramento crítico para os alunos.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Produção textual. Análise Linguística. Reportagem. Sequência didática.

MEDEIROS, Baltazar de. **Textual production and linguistic analysis: a proposal for a didactic sequence aimed at 9th grade elementary school students.** Três Lagoas: Três Lagoas Campus, Federal University of Mato Grosso do Sul. 2024. 103f. (Master's Dissertation).

ABSTRACT

This research presents a pedagogical approach focused on textual production through the exploration of textual genres. Text production is a fundamental skill in developing students' communicative competence, and its effectiveness can be maximized by considering the different types of texts that exist in different social spheres. The first chapter presents data relating to external evaluations from the Federal and State Governments. These evaluations aim at comparing proficiency rates related to reading. Although they do not present data on written production, it is possible to establish a relationship between reading and writing and understand the students' strengths and difficulties. Still in the first chapter, it is highlighted how the teaching material, the student book, for the Portuguese Language subject, adopted by the State Department of Education of Mato Grosso – SEDUC/MT, and belonging to the Structured Education System, and includes prediction skills in the BNCC – National Common Curricular Base – which deals with the interview and reporting genres. In the second chapter, we sought to mobilize theoretical assumptions, which underpin this research. The relevance of the textual genre for the study of the Portuguese language and textual production was discussed, based on Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008). In addition, the interview and report genres were also approached. Another important point addressed in this section were the discussions in relation to the Didactic Sequence, a model by Joaquin Dolz, Michèle Noverraz and Bernard Schneuwly (2004). The third chapter presented an activity proposal for the development of textual production, based on the didactic sequence model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). This methodology served as the basis for working on textual genres, interviews and reports, being that this proposition was developed in a way that allows its future application in the classroom, since due to an accident, it was not possible to apply the practical work in the classroom. However, this proposal offers the possibility of contributing to improving students' writing skills. Finally, we emphasize that the Didactic Sequence is a tool with many possible applications that can be used both to develop skills in relation to different textual genres, as well as a form of understanding and formation of a critical literacy for students.

Keywords: Textual genres. Text production. Linguistic Analysis. Report. Didactic sequence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados referente ao IDEB	19
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultado da Avaliação Diagnóstica de Entrada – 9º ano/2022.....	21
Figura 2 - Síntese do resultado da Avaliação Diagnóstica de Entrada – 9º ano/2022.....	21
Figura 3 - Resultado da Avaliação Diagnóstica de Saída – 9º ano/2023.....	22
Figura 4 - Síntese do resultado da Avaliação Diagnóstica de Saída – 9º ano/2022.	22
Figura 5 - Taxa de participação dos alunos do 9º ano. Avaliação Diagnóstica de Saída, 2021.	23
Figura 6 - Habilidades com acertos inferiores a 50%.....	24
Figura 7 - Habilidades com acertos inferiores a 50%.....	24
Figura 8 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 8º ano.....	49
Figura 9 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 8º ano.....	50
Figura 10 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 8º ano.....	51
Figura 11 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 9º ano.....	51
Figura 12 - Esquema da Sequência Didática.....	69
Figura 13 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental: código alfanumérico.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 UM BREVE OLHAR SOBRE OS ÍNDICES EDUCACIONAIS APRESENTADOS PELAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE RONDOLÂNDIA - MT	18
1.1 ATUAIS BASES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
1.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC	29
1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PRECONIZADO NA BNCC	31
1.4 O CURRÍCULO DE MATO GROSSO (DRC-MT – DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO) E O COMPONENTE CURRICULAR, LÍNGUA PORTUGUESA, ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	37
1.5 MATERIAL ESTRUTURADO E OS GÊNEROS TEXTUAIS ENTREVISTA E REPORTAGEM	40
2 O ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA POR MEIO DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	53
2.1 O GÊNERO REPORTAGEM	59
2.2 FORMATOS DE REPORTAGENS	61
2.3 ESQUEMA DO TEXTO DA REPORTAGEM	62
2.4 AS ABERTURAS.....	63
2.5 A ENTREVISTA.....	64
2.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ALTERNATIVA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL CENTRADA NO GÊNERO	68
3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) SOBRE GÊNEROS PARA ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ENTREVISTA E REPORTAGEM.....	75
3.1 PREPARAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA.....	78
3.2 PLANEJANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO ENTREVISTA.....	80
3.2.1 Sequência didática: Língua Portuguesa – 9º ano	80
3.2.1.1 Introdução	80
3.2.1.2. Habilidades da BNCC	81

3.2.1.3	Objetivos de aprendizagem.....	81
3.2.1.4	Duração.....	82
3.2.1.5	Materiais	82
3.2.1.6	Espaço.....	82
3.2.1.7	Processo de avaliação contínua.....	82
3.2.1.8	Desenvolvimento.....	83
3.2.1.9	Estrutura para a produção de uma entrevista oralizada	88
3.3	PLANEJANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO REPORTAGEM	89
3.3.1	Sequência didática: Língua Portuguesa – 9º ano	89
3.3.1.1	Introdução	89
3.3.1.2	Habilidades da BNCC	89
3.3.1.3	Objetivo geral.....	90
3.3.1.4	Objetivos da aprendizagem.....	90
3.3.1.5	Objeto do conhecimento – práticas de linguagem	90
3.3.1.6	Duração.....	90
3.3.1.7	Materiais	90
3.3.1.8	Espaço.....	90
3.3.1.9	Processo de avaliação contínua	91
3.3.1.10	Desenvolvimento.....	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivenciamos um modelo de produção cada vez mais pautado por tecnologias digitais que se complementam e geram novas formas de conhecimento. Conforme as discussões debatidas pelo Fórum Econômico Mundial de 2016, experimentamos a chamada Quarta Revolução Industrial. Com a globalização digital e o advento da internet, os conhecimentos e as informações circulam a toda velocidade e chegam aos rincões mais longínquos do planeta, assim, vislumbra-se a possibilidade de, por meio das tecnologias digitais, criar um futuro que seja mais inclusivo e centrado nas pessoas.

Dessa forma, não se pode aceitar a quantidade de analfabetos existentes no país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 7,0% (IBGE, 2018). Esse número quadriplica quando levamos em consideração analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que conseguem escrever e ler um bilhete, mas não são capazes de interpretar o que está escrito.

A falta de políticas públicas efetivas que assegurem o acesso e a permanência na escola e à cultura, adicionada à falta de condições especiais para a aprendizagem que atendam às diversidades, às especificidades e às demandas de cada região de um país de dimensões continentais como o nosso, podem refletir nos números mencionados. Segundo o documento de referência para a elaboração e revisão do Plano Nacional de Educação 2024 – 2034 (Brasil, 2024), para a instituição de políticas públicas efetivas, o Brasil precisa assegurar planos de Estado e não de governo. Isso significa que são necessárias políticas públicas que visem ao Estado brasileiro como um todo, e não ao interesse de governos que transitam pelo Poder Executivo, como ocorreu com o primeiro Plano Nacional de Educação, apresentado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, que foi abandonado pelos governos que sucederam em 1964. Só após um amplo exercício de redemocratização do país que, em 2001, volta-se a falar em um Plano Nacional de Educação.

Hoje, discute-se o Plano Nacional para a Educação 2024 – 2034; espera-se que esse reflita a realidade brasileira e assegure as políticas públicas de que o país precisa. Ainda que em passos lentos, há de se reconhecer os avanços na educação brasileira no que se refere à legislação e aos documentos normativos. A Constituição Federal de 1988, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) e, por fim, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento normativo que assegura as habilidades a que os estudantes matriculados em cada etapa da educação básica precisam ter acesso, garantem a equidade do conhecimento, isto é, estudantes de norte a sul do país podem

ter acesso aos mesmos conhecimentos. Sendo que estes devem estar alinhados ao Plano Nacional de Educação que servirá de base para que estados e municípios elaborem seus currículos. Quando falamos em currículo, vem-nos à mente a pergunta: o que deve ensinar o professor de Língua Portuguesa da segunda etapa do Ensino Fundamental a estudantes brasileiros que já são falantes da língua portuguesa a mais de uma década?

Para muitos professores, ensinar língua portuguesa é sinônimo de ensinar regras gramaticais para que o estudante possa dominar a dita “norma culta”, que, em muitos casos, o próprio professor não domina. Segundo Luft (1997, p. 21), “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”. Podemos, também, parafrasear Perini (1996), que, em *Gramática Descritiva do Português*, conta-nos que há uma propaganda enganosa quando justificamos o ensino de gramática ao se dizer que é para que os alunos tenham “condições” de escrever, ou falar melhor a língua portuguesa; o autor menciona que, ao se fazer isto, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar (Perini, 1996, *apud* Luft, 1997, p. 14).

Para Geraldi (2013), o ensino de língua portuguesa deve ter por base o texto como ponto de partida e ponto de chegada. Considerando que todas as atividades humanas ligadas à comunicação estão relacionadas com a utilização da língua, que se dá por meio de textos e de enunciados, é natural que exista uma infinidade de gêneros textuais. Nesse sentido, o trabalho do professor de Língua Portuguesa deve ser o de criar possibilidades para que o estudante conheça o maior número possível de diversos gêneros textuais e que identifique, quando necessário, as características peculiares de cada um deles, de forma a estabelecer relações entre gêneros do mesmo tipo e, na melhor das hipóteses, utilize, de maneira competente, o gênero mais adequado ao propósito comunicativo.

Assumindo essa posição, considerando as dificuldades apresentadas por estudantes da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas produções textuais, propôs-se o presente trabalho, o qual objetiva proporcionar aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Rondolândia, etapa em que o professor-pesquisador atua como docente, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos linguísticos por meio de uma proposta de sequência didática, a qual poderia lhes permitir fazer uso social da escrita de maneira competente.

Para o desenvolvimento deste estudo, vamos trabalhar dois gêneros textuais, a entrevista e a reportagem, um atrelado ao outro. Isso é possível pois a entrevista é um gênero textual que, além de dialogar com diversos outros, permite ao estudante coletar dados que vão

subsidiar a escrita, os quais também poderão servir a diversas finalidades, em nosso caso, para elaborar o texto da reportagem.

Conforme Geraldini (2013), a dificuldade de escrita dos estudantes muitas vezes está ligada ao fato deles não terem o que dizer e para quem dizer. Dessa forma, ao utilizar a entrevista como um gênero atrelado à produção textual, o professor cria condições, por meio da sequência didática, para que o aluno, além de ter o que dizer, tenha para que e para quem dizer.

Não obstante, uma das metas dos PCNs é possibilitar a compreensão crítica dos diversos gêneros discursivos com que as pessoas lidam no dia a dia. Um desses é a entrevista, que se faz presente na vida do cidadão desde muito cedo, dado que temos contato com o gênero de diversas formas, e, assim, aprendemos desde a mais tenra idade a assumir o papel de entrevistador e de entrevistado. Essa atividade nos acompanha a vida toda, seja para dar satisfação à mãe sobre onde estávamos, com quem e o que fazíamos, seja para uma entrevista de emprego ou INSS para a aposentadoria.

Em sua dimensão jornalística, a reportagem é um gênero textual que requer do escritor uma interpretação crítica dos fatos de maneira aprofundada, para, em sequência, expor a informação a partir de seu ponto de vista. Embora possa se fazer presente na reportagem os tipos narrativos, descritivos, opinativos, entre outros, ela não pode ser confundida com a notícia e tão pouco com o artigo de opinião, pois o seu propósito principal é expor informações com o intuito de informar o leitor sobre determinado assunto, o que, nesse caso, inevitavelmente abarcará sua interpretação sobre os fatos, dado que ele é quem reporta o acontecido.

O objeto geral deste trabalho foi desenvolver o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesta tarefa, estudantes do 9º ano da rede municipal de ensino da Escola Joana Alves de Oliveira, localizada no município de Rondolândia, após conhecerem os gêneros textuais entrevista e reportagem, devem elaborar um questionário que serve de base para uma entrevista com o prefeito do município ou outra autoridade que possa discorrer sobre duas obras paralisadas a mais de 08 (oito) anos, no caso, uma Quadra Poliesportiva e o Centro de Educação Infantil. A partir das informações obtidas com a entrevista, os estudantes deverão produzir a reportagem.

No entanto, infelizmente, foi necessário, no decorrer da pesquisa, um afastamento das atividades laborais para tratamento de saúde. Desse modo, amparado pelas normas do Conselho Gestor, este trabalho foi desenvolvido de maneira propositiva, com possível aplicação futura. Sendo assim, propomos um roteiro de atividades com o máximo de

detalhamento para que seja exequível não apenas pelo autor-pesquisador, mas por qualquer professor interessado. Além do mais, pretende-se apresentar todo um aporte teórico que fornecerá sustentação às atividades aqui propostas.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, será apresentado um estudo sobre os índices de proficiência dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino do município de Rondolândia, que estavam, no momento da pesquisa, cursando o último ano do Ensino Fundamental. Esse estudo buscará evidenciar dados das avaliações externas, Prova Brasil e Avalia-MT. Ainda que essas avaliações não busquem aferir o grau de competência de escrita dos nossos estudantes, será possível utilizá-las para formar uma base do nível de proficiência de nossos alunos. Além desses estudos, buscaremos apresentar os fundamentos do ensino de Língua Portuguesa ancorados na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no DRC – MT (Mato Grosso, 2018) e no Currículo Mato-grossense para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental dos Anos Finais, por meio dos quais procuramos mostrar de que forma os materiais didáticos que fazem parte do Sistema Estruturado de Ensino da rede Estadual de Mato Grosso, disponibilizados às escolas estaduais pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/MT, abordam esses conteúdos, no caso, a entrevista e a reportagem.

No segundo capítulo, procuramos apresentar parte do arcabouço teórico que orienta esta pesquisa, como as obras de: Bakhtin (2016), *Os gêneros do discurso*; Marcuschi (2008). *Produções de texto, análise de gênero e compreensão*; Koch (2023), *Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas*. Não somente, mas também compõem nossas bases teóricas: Sodré e Ferrari (1986), *Técnica de reportagem*, e Hoffnagell (2010), *Entrevista: uma conversa controlada*.

No terceiro capítulo, será proposta uma sequência de atividades que tem por objetivo permitir ao estudante a possibilidade de desenvolver capacidade escritora, pautada no uso de sequência didática como proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como já mencionado, não foi possível fazer a aplica o das atividades em sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa, contudo, isso não estingue a possibilidade de fazê-la em outra oportunidade; não obstante, isso resulta, também, na impossibilidade da análise linguística, uma vez que não teremos produ o dos estudantes. Apesar disso, tratamos sobre a análise de textos e escrita ancorada na produ o bibliográfica de alguns autores, como Geraldini (1997), *Concep o de linguagem e ensino de português*; Vieira e Brandão (2007), *Ensino de Gramática: descri o e uso*; Wachowicz (2012), *Análise linguística nos gêneros textuais*; Zilles e Faraco (2015), *Pedagogia da varia o linguística*; Coelho *et al.* (2015), *Para*

conhecer a sociolinguística, e a obra de Faraco (2008), *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, pelas quais trataremos da questão da escrita de maneira geral.

Por fim, a última parte desta dissertação busca apresentar as considerações finais, de forma a concluir a temática deste estudo, ou seja, a produção textual e a análise linguística no último ano do ensino fundamental, 9º ano, a qual possui por base o trabalho com os gêneros textuais e as análises linguísticas de maneira contextualizadas.

1 UM BREVE OLHAR SOBRE OS ÍNDICES EDUCACIONAIS APRESENTADOS PELAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE RONDOLÂNDIA-MT

Ferramentas, como o Censo Escolar, obtiveram definições, a partir do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a Portaria nº 316, em 2007 (Brasil, 2007), para que tenhamos dados detalhados sobre a situação da educação brasileira, por meio de uma coparticipação entre a União, os estados e os municípios. Ferramentas mais bem delimitadas como essa têm tornado mais efetiva a política nacional que visa coletar informações sobre a educação brasileira como um todo. É possível, por exemplo, ao realizar uma pesquisa no QEdu, uma plataforma do Governo Federal aberta à sociedade brasileira, visualizar informações sobre a Prova Brasil, o Censo Escolar IDEB, entre outras informações. Ademais, pode-se constatar que o Brasil apresentou, em 2019, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, doravante IDEB, de 4,7 em uma meta projetada para 5,1. Essa pontuação visa aferir o grau de proficiência do estudante, isso significa que, para o nível de aprendizagem adequado, em nosso caso, os estudantes de língua portuguesa matriculados em escola pública da rede estadual de ensino no 9º ano do Ensino Fundamental, o País apresentou índice de 30% de proficiência, 8% de avançado, 47% de básico e 15% de insuficiente. Ou seja, apenas 38% dos estudantes avaliados estão em nível de aprendizagem considerado adequado (QEdu, 2024).

A realidade não se torna muito diferente quando comparamos estado e município, o que, em nosso estudo, são o estado de Mato Grosso e o município de Rondolândia. Ao analisarmos os dados referentes à rede pública estadual de ensino do estado, encontramos um IDEB de 4,5 em uma meta projetada para 4,6. Já em relação aos índices de aprendizagem em uma escala de proficiência, 5% dos alunos demonstraram nível avançado, 24%, proficiente, 50%, básico e 21%, insuficiente (QEdu, 2024).

Nos mesmos dados coletados no município de Rondolândia – MT, pode-se constatar que não houve nenhum aluno no nível avançado, sendo que os números apresentaram 25% de proficiente, 59% de básico e 18% de insuficiente para o alunato. A fim de explicar melhor, replicaremos esses dados na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados referente ao IDEB

Rede públ./Est.	2019/País	2019 /Estado	2017/ Município
Entes Federad.	Brasil	Mato Grosso	Rondolândia
Escala/ IDEB	4,7	4,5	4,2
Avançado	8%	5%	00%
Proficiente	30%	24%	25%
Básico	47%	50%	59%
Insuficiente	21%	21%	18%

Fonte: QEdu (2024).

É importante destacar que os indicadores referentes ao município de Rondolândia são de 2017 devido ao fato de não terem sido encontrados dados do ano de 2019, isso, por si só, demonstra uma defasagem nos dados. Não obstante, apesar do ensino de língua portuguesa estar presente apenas no Ensino Fundamental da rede municipal, escolhemos a rede estadual de ensino, e não a municipal, pois, conforme as normas instituídas no seu artigo 6º da Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021 do MEC (Brasil, 2021), em parceria com o INEP, as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2021, expõem que:

“Não serão consideradas população de referência do Saeb 2021:
I- escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Médio;
II- as turmas multisseriadas;”

Com as versões anteriores, as regras não foram diferentes. Escolas com menos 10 alunos matriculados na etapa ficaram fora do diagnóstico na avaliação executada. Desse modo, as escolas municipais de Rondolândia, por se enquadrarem no critério de exclusão, não tiveram seus alunos avaliados pelas provas externas do Ministério da Educação.

Assim, segundo o Relatório de Resultados do SAEB 2019, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e Séries Finais do Ensino Médio (INEP/MEC 2021), os estudantes classificados no nível proficiente são capazes de:

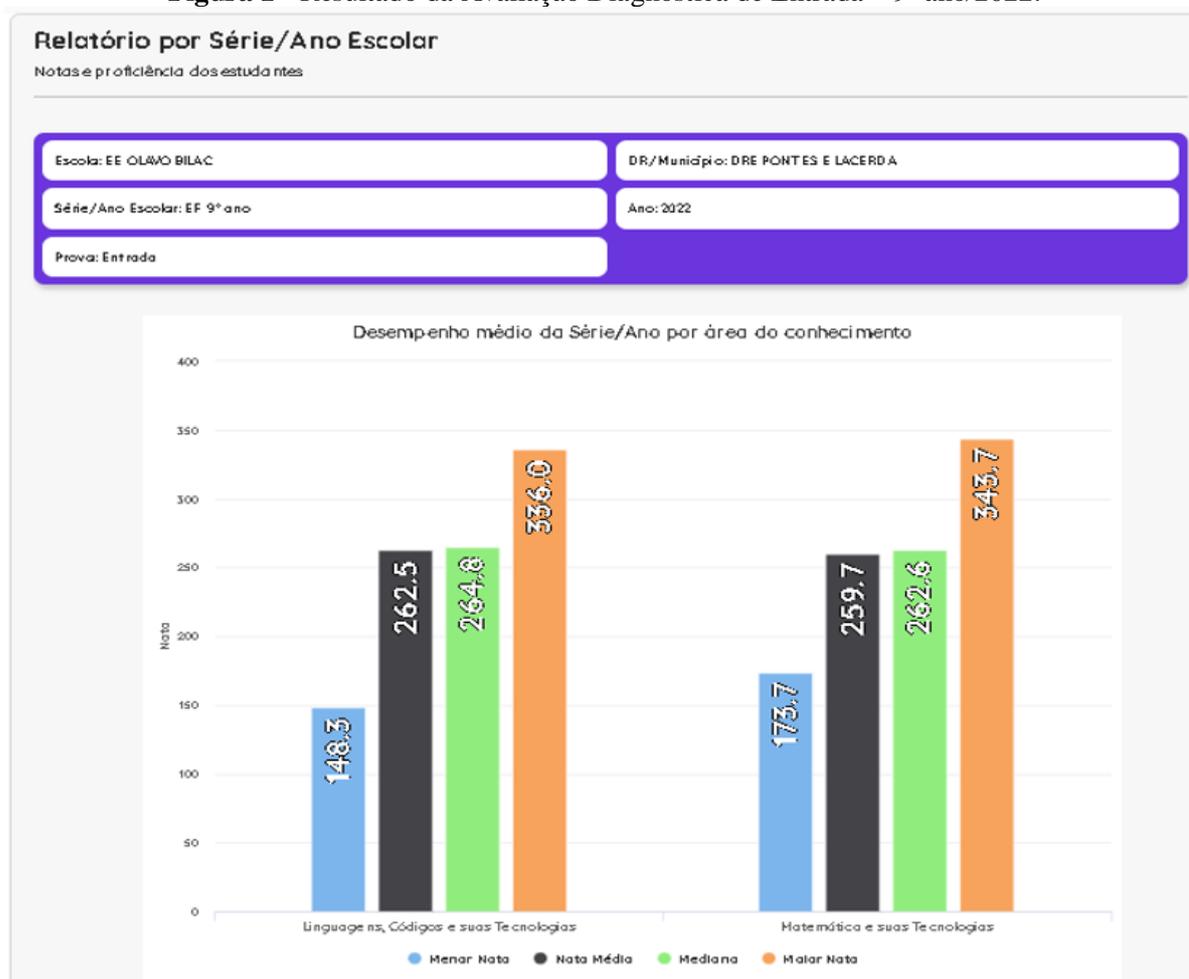
[...] inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; identificar a tese de um texto argumentativo; identificar o conflito gerador do enredo; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; entre outros (INEP/MEC 2021, p. 19).

Como é possível observar por meio dos dados expostos (Figuras 1, 2, 3 e 4), a maioria dos estudantes avaliados se encontram no nível básico ou até mesmo insuficiente, sendo que não possuem o aprendizado adequado ao ano em que estão matriculados. Em vista disso, o estado de Mato Grosso, com o objetivo de subsidiar o trabalho e a intervenção nas áreas pedagógicas, sobretudo o trabalho que é desempenhado pelos professores junto aos estudantes, instituiu o programa intitulado Avalia-MT, o qual busca aferir os índices de proficiência dos estudantes matriculados nas escolas públicas da rede estadual.

A atuação da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT se dá por meio desse programa, que é gerenciado pelo CAED (Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora), avalia o desempenho educacional dos estudantes da Educação Básica. O CAED se encarrega de todo o processo avaliativo. Os resultados dessas avaliações externas são disponibilizados em uma plataforma que oferece um conjunto de recursos e ferramentas que funcionam de maneira a fornecer suporte à secretaria, às escolas e aos estudantes, desde a aplicação dos testes até a devolutiva e a apropriação dos resultados.

Faz-se necessário mencionar que o município de Rondolândia possui apenas 03 escolas estaduais: duas nas terras indígenas do povo Zoró e Surui e outra na área urbana do município, no caso, a escola Estadual Olavo Bilac, na qual possuo atuação como professor na disciplina de Língua Estrangeira – Inglês, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, além de Língua Portuguesa, para o 2º ano do Ensino Médio. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, o resultado da Avaliação Diagnóstica de Entrada 2022 e Saída, referente ao ano de 2022, aferido por esses órgãos. Levaremos em consideração apenas os estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, ano de 2022.

Figura 1 - Resultado da Avaliação Diagnóstica de Entrada – 9º ano/2022.



Fonte: <https://login.plurall.net/>.

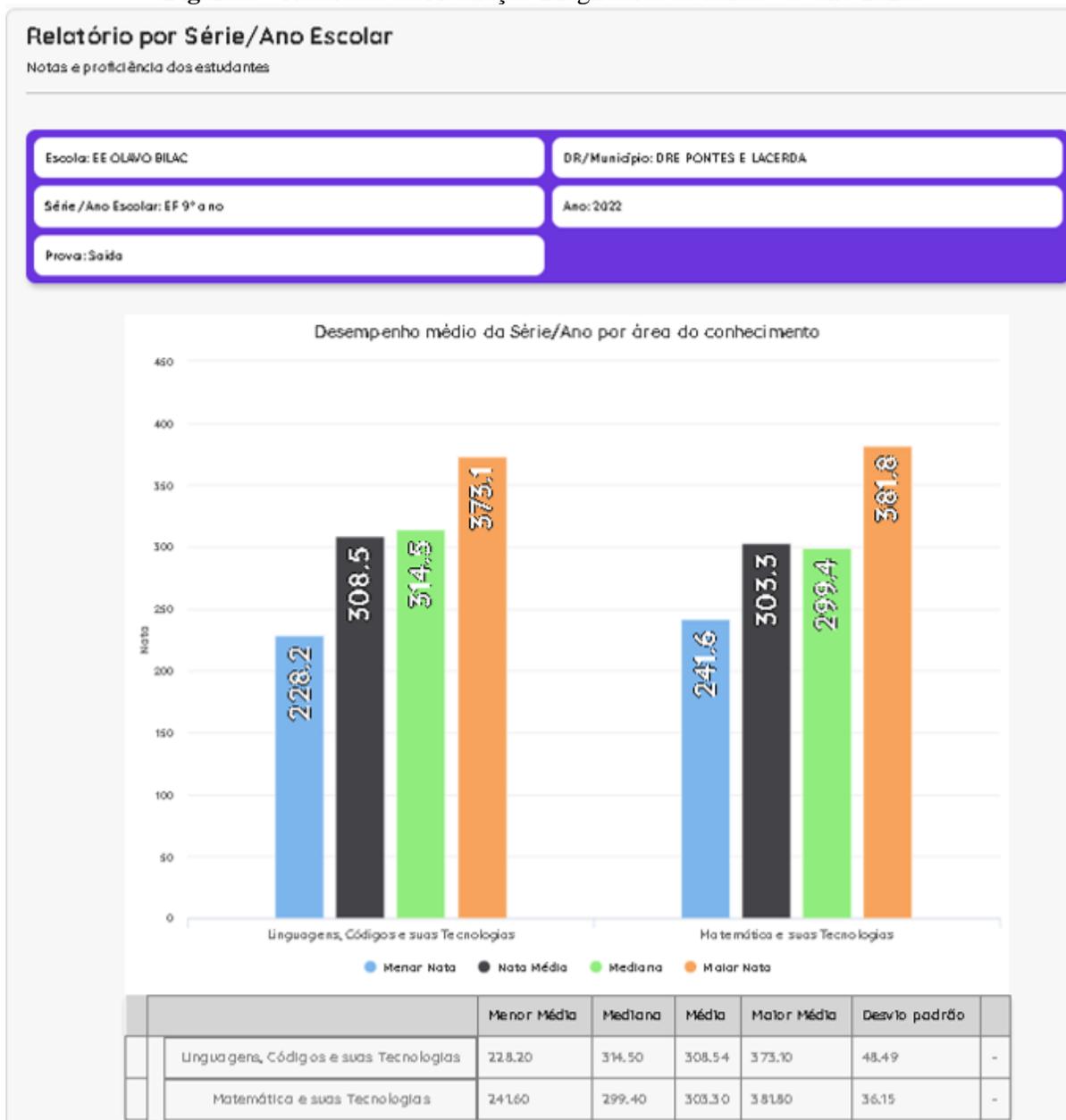
Figura 2 - Síntese do resultado da Avaliação Diagnóstica de Entrada – 9º ano/2022.

EF 9º ANO PORTUGUÊS

Nível	Abaixo do Básico <200	Básico 200 a <275	Adequado 275 a <325	Avançado >325
PLANO AMOSTRAL	15.2%	45.0%	28.1%	11.7%
DRE PONTES E LACERDA	14.1%	46.3%	28.3%	11.3%
EE OLAVO BILAC	10.5%	52.6%	31.6%	5.3%

Fonte: <https://login.plurall.net/>.

Figura 3 - Resultado da Avaliação Diagnóstica de Saída – 9º ano/2023.



Fonte: <https://login.plurall.net/>.

Figura 4 - Síntese do resultado da Avaliação Diagnóstica de Saída – 9º ano/2022.

EF 9º ANO PORTUGUÊS

Nível	Abaixo do Básico <200	Básico 200 a <275	Adequado 275 a <325	Avançado >325
PLANO AMOSTRAL	2,9%	38,5%	35,2%	23,4%
DRE PONTES E LACERDA	2,7%	39,4%	34,6%	23,3%
EE OLAVO BILAC	-	30,8%	30,8%	38,5%

Fonte: <https://login.plurall.net/>.

A Figura 1 e a Figura 2 se completam, assim como a Figura 3 também é um complemento da Figura 4. Ambas as tabelas sintetizam e colocam em maior evidência os resultados das avaliações e dos indicadores. Ao analisar os resultados da Avaliação Diagnóstica de Entrada, constatamos uma participação de 86% dos estudantes, em que 5,3% apresentaram nível avançado, 31,6%, adequado, 52,6%, básico e 10,5%, abaixo do básico, respectivamente.

É possível notar uma melhora nos índices de proficiência da Avaliação Diagnóstica de Saída quando são comparados com a de entrada, uma vez que, na de saída, o percentual de estudantes em nível avançado salta de 5,3% para 38,5%, sendo que o nível adequado se manteve praticamente o mesmo, permanecendo em 30,8%, já o nível básico cai de 56,6% para 30,8%. Esses dados são positivos, pois não tivemos nenhum aluno abaixo do básico, o que significa que não houve retrocesso. No entanto, precisamos estar atentos em relação à taxa de participação do alunato. Dado que, na Avaliação Diagnóstica de Entrada, tivemos uma participação de 86% dos estudantes, enquanto na de saída esse percentual cai para 58%. Sendo que esse baixo índice de participação pode ter influenciado os resultados.

Na Figura 5, podemos observar a taxa de participação dos estudantes do 9º ano na Avaliação Diagnóstica de Saída do Programa Avalia MT, a qual se encontra disponível na Plataforma Mato Grosso.

Figura 5 - Taxa de participação dos alunos do 9º ano. Avaliação Diagnóstica de Saída, 2021.



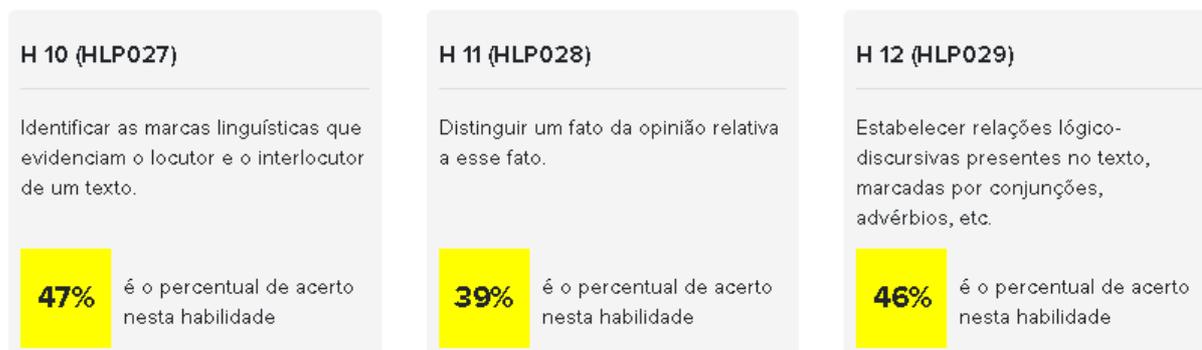
Fonte: <https://avaliacaoemontoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

Essas avaliações são muito importantes para a formação de um retrato de como está o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes matriculados no município. Sendo que é a partir dos resultados dessas aferições que podemos identificar as fragilidades no ensino e, desse modo, tomar medidas que visem sanar os problemas diagnosticados, tais como fazer uma retomada de conteúdos, rever metodologias e preencher lacunas que possam trabalhar no

conteúdo necessário para a melhoria da aprendizagem.

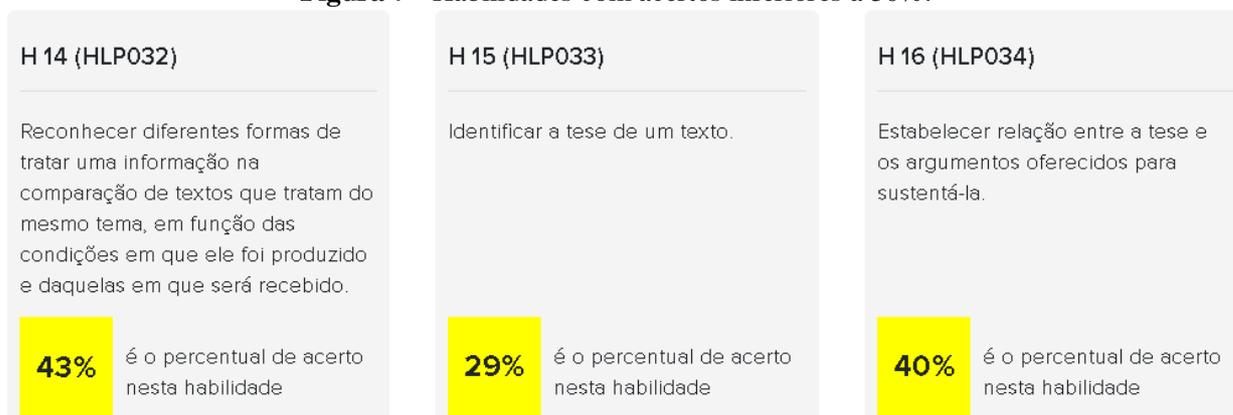
Dessa maneira, apresentaremos, nas Figuras 6 e 7, algumas habilidades em que os participantes tiveram percentual de acertos inferiores a 50%.

Figura 6 - Habilidades com acertos inferiores a 50%.



Fonte: <https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

Figura 7 - Habilidades com acertos inferiores a 50%.



Fonte: <https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

Até o presente momento, as avaliações externas propostas pela Secretaria de Estado de Educação têm contado apenas com questões de múltipla escolha, as quais buscam avaliar o estudante em diversas habilidades, principalmente em relação à leitura. Ainda que o foco deste trabalho seja o processo de produção de escrita por meio dos gêneros textuais entrevista e reportagem, os dados das avaliações apresentados referem-se basicamente à leitura. Todavia, aqui há de se reconhecer uma estreita relação entre leitura e escrita, as fragilidades apresentadas na leitura merecem atenção, uma vez que podem configurar obstáculos durante a produção textual.

Pensadores e acadêmicos constantemente enfatizam a estreita relação entre leitura e escrita, sendo que é frequente o destaque que aqueles que leem mais tendem a, por

consequência, escrever melhor. Essa afirmação tem bases sólidas, uma vez que a leitura é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de habilidades de escrita. O grande autor do terror contemporâneo, Stephen King, inclusive, faz uma afirmação, em seu livro de 2010, *On Writing: A Memoir of the Craft*, que demonstra a importância da leitura para a escrita: “se você não tem tempo para ler, você não tem tempo (ou ferramentas) para escrever” (King, 2010, p. 147).

Quando lemos, expomo-nos a diferentes estilos de escrita, vocabulários variados e estruturas de texto complexas. Essa imersão literária amplia o nosso repertório linguístico, tornando-nos mais capazes de expressar nossas ideias de forma clara e eloquente, assim como de forma ampla e variada. Por conseguinte, a leitura também estimula a criatividade e a imaginação, fatores esses que são cruciais em uma escrita de qualidade. Conforme Neil Gaiman, renomado autor de ficção, em palestra à *Reading Agency*: “a leitura faz com que usemos nossos cérebros, e aprender um bom livro é uma experiência de prazer. A escrita, como a leitura, afirma o que significa ser humano.”.

Agora, voltando aos dados das avaliações e levando em consideração a habilidade de distinção entre o fato e a opinião relativa ao fato, se o estudante não consegue dominar essa habilidade que está no campo da leitura, é muito provável que, ao escrever um texto argumentativo, ele poderá produzir um texto confuso, por meio de um viés pessoal, baseado em impressões próprias que, às vezes, podem ser até mesmo preconceituosas. Já, por outro lado, quando essa distinção é bem-feita, ele terá mais facilidade em fundamentar sua argumentação com base em fatos verificáveis, que fazem referência a fontes concretas e confiáveis. Principalmente no que tange à escrita persuasiva, o escritor precisa ter clareza no que escreve, de maneira que conquiste a confiança do leitor. Se tomarmos por base a habilidade de identificação da tese de um texto, verifica-se, nos dados consultados, um baixo índice de acerto nessa habilidade, ou seja, 71% dos estudantes avaliados não conseguiram identificar a tese central de um texto.

Ao realizar atividades de produção textual no dia a dia da sala de aula, percebe-se que um dos mais graves problemas apresentados é a fuga do tema proposto na redação. Assim, saber identificar a tese de um texto é o que permite ao escritor ter mais clareza na abordagem de um tema, de modo que ele possa melhor estruturar sua produção, o que, por sua vez, evita incoerências e garante que todos os argumentos e as informações estejam alinhados à ideia central. Esse processo torna o texto mais lógico e fácil de ser acompanhado pelo leitor.

Poderíamos analisar cada uma das habilidades que estão no campo da leitura que encontraríamos uma relação dessas com o processo da escrita. Contudo, esse não é o nosso

objetivo no momento; o importante aqui é estabelecermos um vínculo entre o processo de leitura e o de escrita e demonstrar que são atividades que se completam. Há de se reconhecer o papel relevante da leitura na escrita, mas estejamos atentos ao que diz Paulo Freire (1989, p. 13), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, o que significa também que os alunos devem ser capazes de ler o mundo a sua volta, entender o contexto em que está inserido e, assim, fazer a ponte entre linguagem e realidade.

Ademias, como se pode ver diante do que analisamos, as habilidades “distinguir fato de opinião relativa a esse fato” e “identificar a tese de um texto” estão mais relacionadas ao texto argumentativo. Dessa forma, pode surgir a pergunta: como essas habilidades se relacionam com a reportagem, que é o gênero textual em foco do nosso trabalho?

A reportagem é um gênero textual da esfera jornalística que possui como objetivo informar seus leitores sobre eventos recentes ou assuntos relevantes. Desse modo, ela deve ser baseada em fatos e dados verificáveis e seu propósito é apresentar a notícia de forma objetiva, de modo que é necessário relatar acontecimentos de maneira clara. Ademais, é muito comum que as reportagens incluam elementos argumentativos, principalmente em reportagens investigativas ou que requerem alguma forma de análise. Nesse caso, o repórter pode apresentar argumentos e evidências que apoiem suas conclusões ou interpretações dos fatos apresentados. Esses elementos argumentativos são importantes para reforçar a credibilidade da reportagem, além de colaborarem para ajudar o leitor a melhor compreender o texto e o contexto do que foi relatado na reportagem.

Desse modo, ainda que as avaliações externas promovidas pelo Programa Avalia MT tenham buscado aferir conhecimentos relativos às habilidades que estão voltadas ao campo da leitura, como podemos perceber, os resultados dessas avaliações nos permitem pensar em uma proposta de ensino-aprendizagem que inclua também atividades relacionadas à escrita.

A seguir, trataremos sobre as bases atuais para o ensino de língua portuguesa. Para isso, abordaremos aspectos ligados às principais bases legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96, e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

1.1 ATUAIS BASES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa no Brasil é fundamentado por um conjunto de diretrizes e normas que foram estabelecidas em documentos legais de grande importância, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos fornecem bases legais para a organização e o desenvolvimento do ensino da língua oficial do país, o que garante a promoção da educação linguística e o desenvolvimento das habilidades comunicativas necessárias aos estudantes.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito p^étreo, ou seja, um direito de todos e um dever do Estado, além de também definir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988). Isso estabelece a base para a garantia do ensino da língua portuguesa com qualidade e equidade, o que deveria assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas importantes.

Essa concepção é expandida pela LDB, Lei nº 9.394/96, a qual regulamenta diversos aspectos do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996). No que se refere ao ensino da língua portuguesa, a LDB destaca a importância do desenvolvimento da capacidade de comunicação, leitura e produção textual dos estudantes. Pontos esses, importante lembrar, que subjazem as habilidades abordadas na sequência didática e podem ser desenvolvidos por meio dos gêneros textuais escolhidos para este trabalho, dado que a LDB deve ser contemplada no desenvolvimento de atividades relevantes aos estudantes.

Outrossim, a LDB ressalta a relevância da valorização da cultura nacional e da língua portuguesa como elementos essenciais e fundantes na formação do cidadão. No artigo 26, são estabelecidas as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, o que inclui a Língua Portuguesa como uma das disciplinas obrigatórias; dessa forma, destaca-se a sua importância como instrumento para a formação de habilidades de comunicação, expressão e interação social. Já no artigo 35, fica estabelecido que a Educação Básica deve desenvolver a capacidade de aprender, de maneira a incluir o pleno domínio da língua portuguesa, o que serve como condição essencial para a construção do conhecimento em outras áreas do saber (Brasil, 1996). É necessário apontarmos que esse conhecimento pleno faz referência à necessidade de letramento crítico dos alunos no uso da língua, e não a simples alfabetização, o que deve contemplar, por exemplo, a compreensão crítica de seu contexto na produção textual.

Sendo assim, o artigo 58 ressalta que o ensino superior deve assegurar a formação de profissionais que possuam competência na produção e na difusão do conhecimento, o que, por sua vez, faz referência direta à capacidade de expressão em língua portuguesa de forma adequada e eficaz. Ainda nessa toada, o artigo 62 estabelece que a formação de docentes para a atuação na educação básica deve contemplar a capacitação para o ensino da língua

portuguesa, para garantir a qualificação necessária e promover o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Já o artigo 87 destaca a valorização da língua portuguesa como instrumento de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, assim como para a promoção da inclusão social e cultura.

A BNCC é um documento orientador que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da Educação Básica no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela define as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da sua formação escolar. O processo de construção da BNCC tem suas origens em debates e iniciativas muito anteriores, como a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2000, e a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. Esses eventos já sinalizavam a necessidade de estabelecer diretrizes mais claras para a educação no país.

O PNE, aprovado em 2014, estabeleceu a necessidade de elaborar a BNCC como uma das estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Assim, foi criada a Comissão Nacional de Elaboração da BNCC, formada por representantes do MEC, educadores, especialistas e membros da sociedade civil. A comissão elaborou uma proposta preliminar que passou por consulta pública e envolveu professores, gestores, pais, estudantes e demais interessados. Sua primeira versão contou com a contribuição de mais de 12 milhões de postagens em um site destinado à criação da BNCC. Essa fase de consulta possibilitou a coleta de contribuições e críticas para o aprimoramento do documento.

A partir das contribuições dessa consulta pública, a proposta foi revisada e passou por uma nova rodada de discussões em âmbito nacional. Esse processo de revisão e ajuste visou aprimorar a qualidade e a abrangência do documento. Vale mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 não foram descartados, mas retomados na Base. Após as discussões feitas em cinco audiências públicas, revisões e devidos reajustes, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017, o que estabeleceu as bases para os currículos das escolas de todo o país.

A partir da aprovação da BNCC, as redes de ensino dos estados e municípios iniciaram o processo de adequação de seus currículos, alinhando-os aos princípios e às diretrizes do documento. Além disso, o documento orienta a formação de professores e a adaptação dos materiais didáticos para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às novas diretrizes. Dessa maneira, entende-se que a BNCC representa um instrumento de promoção da equidade, na medida em que define as habilidades essenciais que estudantes de norte a sul e leste a oeste do país necessitam dominar, além de orientar políticas educacionais

a serem implementadas nas escolas de todo o país. Portanto, a BNCC tem papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade mais democrática e mais inclusiva.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC define que os objetivos de aprendizagem para esse componente curricular devem incluir o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Além disso, é ressaltada a importância de trabalhar com gêneros textuais variados, os quais devem permitir aos estudantes compreender e produzir os mais diferentes gêneros de textos presentes na sociedade.

1.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC

A BNCC é pautada em princípios educacionais sólidos que têm por objetivo proporcionar não somente uma educação de qualidade, mas que possa ser integral e igualitária para todos os estudantes. Por essa razão, o documento possui como foco o desenvolvimento de competências, isto é, estabelecer, de maneira clara, as habilidades, os conceitos, os valores, as atitudes e os conhecimentos que os estudantes necessitam desenvolver ao longo da sua trajetória escolar, com o objetivo último de se tornarem cidadãos preparados para a vida em sociedade. Assim, um dos princípios essenciais da BNCC é a educação integral.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2017, p. 14)

Nesse sentido, as instituições de educação devem garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes tanto em suas dimensões cognitiva e emocional quanto social e cultural. Destaca-se que a educação integral pressupõe a formação de sujeitos que sejam capazes de lidar com situações complexas e que possam compreender e intervir no mundo, o que perpassa um conhecimento de si, de sua realidade; isso permite construir projetos de vida significativos.

Para tanto, a BNCC propõe uma abordagem interdisciplinar, a qual deve buscar integrar as diferentes áreas do conhecimento em diferentes projetos e atividades pedagógicas. Isso permite à escola, por meio do envolvimento da comunidade e das famílias, organizar os currículos de maneira a

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017, p.16).

Tal abordagem é necessária, pois faz com que os alunos compreendam as possíveis conexões entre os conteúdos e os apliquem em diferentes contextos, o que, por sua vez, permite que o aprendizado seja executado de forma mais contextualizada e significativa, dado que os conteúdos são abordados não mais de maneira “solta”, e sim aplicados às realidades e às necessidades desses alunos. Portanto, a BNCC ressalta a importância da relação entre conteúdo curricular e situações do cotidiano, o que, por consequência, também deve fazer menção aos desafios do mundo contemporâneo hiperdigitalizado. Essa apresentação de conteúdos ancorados na realidade imediata dos alunos é uma das coisas que possibilita que os alunos compreendam a relevância do aprendizado e, assim, sintam-se motivados a buscar soluções realizáveis para problemas reais. Sendo assim, o documento busca

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc. (Brasil, 2017, p.17).

Outro ponto que merece ser destacado é o fato de que a BNCC posiciona o aluno no centro do processo educativo, o que perpassa reconhecer suas singularidades, seus interesses e seus diferentes ritmos de aprendizagem. Desse modo, é feita a valorização da agência pessoal do aluno, o que significa que há um estímulo para a participação ativa, a autonomia e o protagonismo; o professor não é mais o centro do processo educacional, mas sim o aluno, que trabalha dentro de suas próprias percepções na construção de conhecimento. Isso deve ocorrer desde a Educação Infantil, na medida em que as crianças “[...] constroem percepções e questionamentos, identificando-se como seres individuais e sociais” (Brasil, 2017, p. 40), estendendo-se também ao Ensino Fundamental e ao Médio. O estudante vai fixando os conhecimentos e as aprendizagens referentes aos anos anteriores e ao mesmo tempo

Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2017, p.59).

Desse modo, por meio de um processo de retomadas e avanços de um conteúdo relevante e contextualizado, além da consolidação das práticas de linguagens e das experiências culturais vivenciadas pelo estudante, é mais provável que ele passe a desenvolver interesses e expectativas quanto ao que necessita aprender. No que tange ao aspecto da autonomia estudantil, devemos mencionar o importante fato de que a BNCC reconhece que é necessário, ao mesmo tempo, estabelecer competências gerais, ou seja, as aprendizagens essenciais que todo estudante deve adquirir, como também permitir que os sistemas educacionais locais tenham flexibilidade na elaboração de seus currículos, dado que o contexto social dos alunos é um importante fator na elaboração das práticas de aprendizagem.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. (Brasil, 2017, p.19)

Isso significa que cada ente federado tem a autonomia na elaboração de seus próprios currículos e estratégias de ensino, desde que estejam alinhados às diretrizes gerais da BNCC. A autonomia, nesse contexto, permite que diferentes realidades regionais e locais sejam consideradas, assim, adapta-se a educação de acordo com as necessidades e as características de cada localidade, uma vez que não devemos esquecer que o Brasil é um país de dimensões continentais e que comporta diferentes costumes, culturas e cosmovisões.

1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PRECONIZADO NA BNCC

O ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, comunicativas e críticas dos alunos. Segundo Bakhtin (2003), a língua é um fenômeno social, dialógico e dinâmico, sendo que a interação verbal é o cerne do processo comunicativo. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve priorizar a prática da linguagem em contextos reais e significativos, nos quais os alunos possam interagir e construir significados por meio da linguagem. Isso significa que uma abordagem eficaz nessa etapa educacional deve ser pautada em estratégias que promovam a compreensão e a produção textual, a análise linguística e a conscientização sobre a língua e a sua função social.

Tendo em vista os aspectos históricos e sociais que constituem os sujeitos e o grau de interações que criam entre si, os gêneros textuais se apresentam como requisitos necessários à prática didático-pedagógico no ensino de língua. Aqui, partimos da premissa defendida por Marcuschi (2008, p. 22) de que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto”. Desse modo, o processo de identificação e interpretação tende a ser facilitado quando o ensino da língua portuguesa é trabalhado na perspectiva de um gênero textual, dado que textos/gêneros textuais funcionam como meios de interação dentro de diferentes situações.

Quando se trata do ensino do componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC busca promover o diálogo entre os vários documentos normatizadores produzidos nas últimas décadas, enquanto tenta atualizá-los, sem perder de vista as inovações ocorridas nos últimos anos, principalmente no que se refere ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2017, p. 67).

Pode-se observar que a BNCC para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental assume, durante toda a escolaridade do estudante, uma perspectiva que busca um progresso do conhecimento, que deve partir sempre do mais simples para o mais complexo. Dessa maneira,

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2017, p.136).

Ao adotar a proposta pedagógica de tópicos de ensino e aprendizagem que são introduzidos de forma gradual e repetidos ao longo dos anos escolares, abordados em níveis crescentes de complexidade, cria-se a oportunidade de que os alunos revisitem conceitos e ideias várias vezes, o que pode proporcionar um aprofundamento de sua compreensão, além da construção de conexões mais profundas ao longo do tempo. Ao ensino de língua portuguesa cabe, portanto, proporcionar o desenvolvimento integral do estudante por meio de princípios já consagrados na BNCC

[...] correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os

elementos de outras semioses) (Brasil, 2017, p.71).

Aqui, vale o destaque de que a oralidade é vista pela BNCC como um dos eixos fundamentais na formação integral dos estudantes, dado que contribui para a construção de competências comunicativas essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional. No documento, é feita a importante distinção de que a oralidade não se resume apenas a “falar e ouvir”, mas também envolve a capacidade argumentativa, de diálogo e de exposição ideias de maneira clara e coesa, não somente usada para compreender e interpretar discursos variados. Isso envolve capacidades, tais como entender diferentes gêneros textuais, participar de debates e apresentações, além de expressar opiniões de forma coerente e argumentativa. Assim, são inúmeras as habilidades a depender do objeto de conhecimento e do campo de atuação, a título de exemplo, cito apenas uma que está no “Campo de atuação vida pública”:

EF89LP22 - Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar (Brasil, 2017, p.185).

Essa habilidade chama a atenção pois trabalha com escuta ativa e interpretação dos discursos de outros, o que visa contribuir na formação de cidadãos críticos e participativos, ou seja, mais um exemplo que coloca o estudante na situação de ser ativo, para trabalhar de maneira a intercambiar as pessoas do discurso.

Tendo em vista que as relações humanas são permeadas por comunicação, a atividade de leitura/escuta nos anos finais do ensino fundamental deve ampliar “[...] o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (Brasil, 2017, p. 88), isso é feito no sentido de promover a formação de leitores críticos e reflexivos. A BNCC afirma que o letramento literário e midiático deve ser aprofundado, no sentido de ampliar os repertórios culturais e desenvolver competências de interpretação de diferentes linguagens. Em um contexto de sala de aula, isso significa que os estudantes devem ser expostos a uma variedade de textos literários e midiáticos, o que inclui obras literárias, notícias, vídeos, áudios e outros materiais, ou seja, toda uma variedade de produção cultural, com diferentes gêneros textuais, mas todos com o objetivo final de desenvolver habilidades de compreensão e análise.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, deve se fazer presente, o que, para a BNCC, é importante, dado que as atividades de leitura/escuta devem integrar diferentes habilidades ao

ensino de outras áreas do conhecimento. Para que isso ocorra, os professores devem buscar oportunidades para promover a leitura e a escuta em contextos diversos, sempre de maneira a os relacionar aos conteúdos de diferentes disciplinas.

Outro aspecto relevante no eixo leitura/escuta é a valorização da leitura crítica e da interpretação de diferentes perspectivas e pontos de vista. Aqui, é enfatizado que os estudantes devem ser capazes de perceber e analisar diferentes abordagens e vieses quando se trata de temas de relevância social, sendo capazes de identificar diferentes argumentos e pontos de vista. Tal abordagem deve promover não apenas a compreensão, mas também a capacidade de avaliar criticamente as informações que se encontram em textos escritos e em mídias diversas.

Considerando que nosso trabalho se fundamenta em dois gêneros textuais principais, a entrevista e a reportagem, ambos da esfera jornalística, apresentaremos a seguir uma habilidade que está no campo jornalístico-midiático:

EF89LP04 - Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada (Brasil, 2017, p.177).

Desse modo, consideramos que as atividades de leitura/escuta são habilidades essenciais ao pleno exercício da cidadania, uma vez que contribuem, de maneira significativa, para a formação de estudantes, de modo a os preparar para enfrentar os desafios da sociedade atual. Portanto, a produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve ser vista, em primeiro lugar, como prática social, a fim de proporcionar aos estudantes a oportunidade do desenvolvimento de habilidades de escrita que os capacitem a produzir textos diversos. Ainda, com o objetivo de que respeitem as características próprias dos gêneros textuais, além de que possam se expressar de maneira clara, coesa e coerente, bem como compreender diferentes gêneros textuais e contextos de uso da linguagem escrita.

Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo (Brasil, 2017, p.244).

Como já estabelecido, a BNCC enfatiza a importância de o estudante ser o autor do próprio conhecimento, desse modo, as atividades de escrita requerem, para além do

planejamento e da produção, a revisão constante daquilo que se produz. Esse dever ser um exercício constante na busca pelo protagonismo e pela emancipação do estudante. Assim, de acordo com a BNCC, um aspecto fundamental na abordagem da produção textual nos anos finais do ensino fundamental é a promoção da capacidade argumentativa dos estudantes. Isso significa que eles devem ser capazes de apresentar e defender ideias, pontos de vista e opiniões, com base em argumentos consistentes. A BNCC estabelece, assim, habilidades específicas, como

EF09LP03 - Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio, etc. (Brasil, 2017, p.179).

Por sua vez, isso implica na necessidade de ensinar estratégias de argumentação, organização textual e uso de evidências, o que, por fim, leva à contribuição última do desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, segundo a BNCC, a exploração dos diferentes gêneros textuais deve ir tanto dos mais tradicionais àqueles relacionados às novas mídias e tecnologias.

Assim, assume-se que o professor deve criar meios para que o estudante possa dominar os aspectos linguísticos e textuais que caracterizam cada gênero em questão. A habilidade apresentada a seguir trabalha nesse sentido, uma vez que está relacionada a um gênero textual que se adequa à realidade de qualquer escola brasileira, pois possui um caráter dinâmico de produção e veiculação, a reportagem.

EF89LP09 - Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão (Brasil, 2017).

Percebe-se que os educadores devem proporcionar oportunidades para que os estudantes experimentem a escrita em diversos contextos, tais como textos argumentativos, narrativos, informativos, entre outros. A BNCC, ao dirimir sobre a análise linguística/semiótica, propõe um ensino de língua portuguesa em que o trabalho com a gramática, a análise semântica e a discursiva tenham o texto como ponto de partida e de chegada. Por sua vez, isso envolve reflexão, compreensão do funcionamento da língua em diferentes contextos e utilização de recursos linguísticos de forma eficaz.

Um aspecto importante ressaltado pela BNCC é a integração entre atividades de análise linguística, leitura, escrita, fala e escuta. As atividades de análise linguística devem ser articuladas com a produção textual e a interpretação de textos, o que permite que os estudantes compreendam como os recursos linguísticos são usados para construir significados e expressar ideias. Conforme consta na BNCC, “[...] às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos” (Brasil, 2017, p. 82). Sendo assim, os estudos sobre a língua não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas sempre contextualizados e relacionados a contextos reais de produção, como já mencionado.

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (Brasil, 2017, p. 139).

Ao desenvolver atividades relativas à análise linguística, cabe ao professor conduzir os alunos a perceberem que as regras da língua não se aplicam de forma arbitrária e descontextualizada, mas se configuram como recursos que auxiliam na compreensão e na produção de textos. Por fim, a BNCC destaca a importância da abordagem da diversidade linguística, de maneira a reconhecer e valorizar as variedades da língua portuguesa presentes no país. Sendo assim, as atividades de análise linguística devem ser sensíveis às características regionais e sociais da língua para contribuir com uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística do Brasil.

Em síntese, pode-se concluir que a BNCC representa um marco na educação brasileira ao estabelecer diretrizes claras e abrangentes para a formação dos estudantes. Seus fundamentos refletem uma visão contemporânea de educação que busca preparar os alunos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade, além da promoção do desenvolvimento integral e da construção de cidadãos críticos, criativos e éticos. Por conseguinte, o documento representa um instrumento de promoção de equidade, na medida em que define as habilidades essenciais que os estudantes de todo território nacional necessitam dominar, além de orientar políticas educacionais a serem implementadas nas escolas de todo o país. A BNCC garante, assim, que o ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve ser embasado em abordagens que valorizem a interação verbal, a compreensão e a produção textual, além de uma análise linguística contextualizada e a conscientização crítica sobre a língua.

1.4 O CURRÍCULO DE MATO GROSSO (DRC-MT – DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO) E O COMPONENTE CURRICULAR, LÍNGUA PORTUGUESA, ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) (Mato Grosso, 2018) tem a finalidade de orientar as escolas estaduais e as secretarias municipais de educação na reorganização de seus currículos. Esse documento parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica nos Anos Finais do Ensino Fundamental precisa estar alinhada à organização dos currículos no território brasileiro preconizados pela BNCC.

O DRC-MT foi concebido democraticamente, nos moldes da BNCC, e contou com a participação da sociedade, além de ter sido amplamente debatido nas escolas, nas instituições representativas e por todos os interessados na construção de um currículo abrangente capaz de contemplar as diversidades e as especificidades de um território estadual vasto e plural como o do estado de Mato Grosso. Assim, “[...] participaram 11.350 pessoas, destas 39% fizeram suas contribuições referentes aos anos finais do ensino fundamental” (Mato Grosso, 2018, p. 5).

O currículo estadual apresenta uma grande preocupação com a garantia ao estudante do acesso e da permanência na escola, como também objetiva estar na busca por galgar um nível de escolaridade cada vez maior. Para isso, busca minimizar os impactos decorrentes dos processos de transições entre os Anos Iniciais e os Finais do Ensino Fundamental e os Anos Finais do Ensino Fundamental e o 1º Ano do Ensino Médio, principalmente “[...] nas duas pontas do processo: na saída dos estudantes dos anos finais e na recepção dos estudantes no ensino médio” (Mato Grosso, 2018, p. 9).

O documento considera que, para que os estudantes possam ter uma transição tranquila, “a escola precisa perceber as questões que angustiam os jovens que estão prestes a deixar o ensino fundamental e ingressar no ensino médio” (Mato Grosso, 2018, p. 9). Além disso, o currículo escolar deve ser capaz de cuidar dessa problemática, de forma a garantir decisões que estimulem a confiança, promovam a integração e preparem os estudantes para a quebra de rotinas e amizades, para que eles possam ver os novos desafios como novas possibilidades.

Não obstante, é possível perceber um perfeito alinhamento entre a BNCC e o DRC-MT quando direcionamos nosso olhar para a área da Linguagem. Conforme o DRC-MT, “é preciso aprender por meio dos gêneros textuais/discursivos, utilizando os mais diversos recursos, de jornais e revistas, música ou cinema, como também as novas tecnologias da

informação e comunicação” (Mato Grosso, 2018, p. 12). Desse modo, percebe-se que, com o surgimento de novos saberes trazidos principalmente pelos teóricos da Linguagem, além das novas ferramentas e abordagens de nossa era digitalizada, vão surgindo novos desafios. Sendo assim, é perceptível que cabe aos currículos escolares garantir novas maneiras de ensinar sem, contudo, perder de vista todos os conhecimentos agregados ao longo de décadas, de forma a fornecer um novo olhar sobre os desafios mais recentes, como busca o Documento de Referência Curricular para o estado do Mato Grosso.

Em se tratando do componente curricular Língua Portuguesa, podemos observar que o DRC-MT estabelece que seu ensino deve se basear em fundamentos teóricos sólidos que considerem a língua como uma prática social, mediada pelas interações e pela cultura, com vistas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas essenciais na formação plena dos estudantes. Segundo o DRC-MT, o domínio pleno da língua portuguesa e o conhecimento de seus aspectos formais são requisitos fundamentais para o exercício da cidadania: “não há como falar em direitos sem discutir o aprendizado de línguas. Não há como falar em cidadão brasileiro sem pensar em como isto está posto em todo e qualquer documento, da certidão de nascimento à de óbito” (Mato Grosso, 2018, p. 17).

Muito semelhante ao que está preconizado pela BNCC, o DRC-MT enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Assim, há um alinhamento ao se tratar sobre as práticas de linguagem, ou seja, ratifica os quatro eixos estabelecidos na BNCC: “leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos”, não somente, mas também acrescenta mais um: a “educação literária” (Mato Grosso, 2018, p. 18).

Todavia, não é nosso objetivo fazer um comparativo entre BNCC e DRC-MT em todos os aspectos. Considerando que este trabalho tem como foco a produção textual e a análise linguística, esses serão os nossos pontos de atenção. Dessa maneira, ao estudar sobre como o DRC-MT propõe o ensino da escrita, é possível constatar o engajamento perfeito entre o DRC-MT e a BNCC, na medida em que as orientações propostas por aquele coadunam com as da BNCC, como se observa no trecho a seguir.

[...] este documento de referência curricular também assume a concepção interacionista da linguagem e a heterogeneidade dos sujeitos historicamente construídos [...] assim, a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social e expor seu posicionamento sobre o mundo (Mato Grosso, 2018, p. 20).

Nessa direção, assim como as orientações propostas na BNCC, compreende-se que o

currículo estadual busca, por meio de práticas sociais da escrita, promover o engajamento social do estudante, o que é feito por meio da busca de uma produção textual autêntica, tornando-o cada vez mais autônomo, seguro e encorajado a assumir o protagonismo de seu aprendizado.

Nesse sentido, o currículo do estado de Mato Grosso cita a BNCC (Brasil, 2017, p. 74), logo, é possível constatar que uma das propostas para se trabalhar o desenvolvimento da escrita é a produção de notícias, mais em específico, reportagens, sendo importante “[...] relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem” (Brasil, 2017, p. 74, *apud*, Mato Grosso, 2018, p. 21).

Mais adiante, ao estabelecer as habilidades essenciais para os anos finais do ensino fundamental, o DRC-MT ratifica as mesmas que são estabelecidas pela BNCC. A título de exemplo, transcreveremos a habilidade EF69LP06, que está vinculada ao campo jornalístico/midiático e às práticas de produção de texto.

EF69LP06 - Produzir e publicar notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (Mato Grosso, 2018, p. 32).

Essa habilidade também pode ser encontrada na BNCC (Brasil, 2017, p. 143). Com isso, concluímos que a atividade de produção de texto, que possui por base a produção de reportagens, está amplamente amparada tanto no DRC-MT como na BNCC. Isso significa que, quando o professor propõe trabalhar a escrita com os alunos e escolhe como gênero textual a produção de reportagem, além de possibilitar ao estudante o desenvolvimento da escrita, também está realizando uma atividade contextualizada, que cria uma situação efetiva de produção de texto, além de fazer parte de um gênero discursivo de relevância social, que pode fazer eco a um jornalismo cidadão que se propõe a ser uma prática dialógica, horizontalizada, de contato entre pessoas e pautas relevantes àquela população.

Em se tratando da análise linguística, a qual o DRC-MT chama de “Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais”, percebe-se que o currículo mato-grossense busca fazer uma reflexão sobre o ensino da gramática, uma vez que considera importante o seu uso adequado nas diversas situações comunicativas. Segundo o DRC-MT, antes da BNCC, havia pouco avanço comprovado em relação ao ensino da gramática nas salas de aula. Pode-se inferir do texto que os fracassos nos resultados escolares são fruto de um ensino de gramática baseado apenas em exercícios repetitivos, descontextualizados e com o objetivo final de decorar regras que pouco servem para serem utilizadas em situações reais de comunicação. Dessa feita, a proposta do currículo estadual baseado na BNCC é “[...] garantir aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (Mato Grosso, 2018, p. 22).

Diante disso, conclui-se, sobre a análise linguística, que a gramática deve estar a serviço da língua, logo, seu estudo e seu ensino precisam estar ligados ao texto. Isso implica dizer que, ao professor de língua portuguesa, cabe proporcionar condições para que os estudantes desenvolvam habilidades que favoreçam o uso de recursos expressivos e sejam capazes de aplicar conhecimentos sobre a língua em situações reais de comunicação.

A seguir, apresentaremos um estudo sobre o material estruturado de Língua Portuguesa, o qual foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. O discorrer sobre o material é feito com o intuito de evidenciar como é abordado o ensino dos gêneros textuais entrevista e reportagem.

1.5 MATERIAL ESTRUTURADO E OS GÊNEROS TEXTUAIS ENTREVISTA E REPORTAGEM

O material didático Caderno do Aluno faz parte do Sistema Estruturado de Ensino da Rede Estadual de Mato Grosso. Esse sistema se caracteriza pela ação integrada de cinco eixos: adequação e produção de material didático; avaliações sistemáticas; formação continuada de educadores; implementação de plataforma educacional; e adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem.

O Estado foi o primeiro a assinar, com o DGPE FGV (Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais em parceria com a Fundação Getúlio Vargas¹), um Contrato de Impacto Social (CIS) que prevê o cumprimento de metas de melhoria do nível de

¹ Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/noticias/mato-grosso>. Acesso em: 09 jul. 2024.

aprendizagem dos alunos a longo prazo.

O caderno de estudo do Sistema Estruturado de Ensino busca atender às exigências da BNCC, ao mesmo tempo em que busca fortalecer a proposta pedagógica da escola com base na Pedagogia Afetiva, a qual considera o vínculo de afeto como fundamental no processo de aprendizagem e para a construção de uma relação de qualidade entre alunos e professores. Assim, dá-se ênfase aos valores relacionados à autonomia, à responsabilidade, à criatividade, à empatia, à cooperação, à solidariedade e à comunicação.

A coleção é composta por cadernos organizados em unidades, sendo cada uma delas dividida nos três blocos que traduzem a estrutura metodológica do material, isto é, teoria, sistematização e síntese, os quais são desenvolvidos por meio de seções, boxes e ícones. Em se tratando do caderno de Língua Portuguesa, este propõe que o ensino-aprendizagem seja por meio de textos. Dessa forma, todo o conteúdo inicia-se por meio de um ou mais textos para os alunos, a fim de que eles os leiam e os interpretem para refletir sobre as informações neles presentes. Isso não só possibilita o estudo de diferentes gêneros textuais, como também apresenta questões para serem respondidas por escrito e/ou oralmente, seja individualmente, seja em grupo, por meio de diversas estratégias de leitura (localização de informações, inferências, entre outras).

O desenvolvimento da oralidade é promovido por meio de propostas de debates a respeito de um tema, de um gênero textual e/ou de qualquer assunto pertinente aos estudos que estão sendo desenvolvidos naquele momento. A depender do planejamento do professor, poderão ser realizadas, por exemplo, atividades de oralidade que podem compreender diferentes atividades, como apresentações em público, debates e entrevistas, que visem ao desenvolvimento da fala, da espontaneidade e do respeito aos turnos de fala.

Desse modo, o estudo sobre a língua busca propiciar a ampliação do conhecimento a respeito dos diferentes aspectos estilísticos, linguísticos e semânticos que abrangem os estudos da linguagem, o que significa apresentar questões relativas às variedades linguísticas, bem como as possibilidades de uso da língua em situações reais de comunicação, que devem explorar os recursos gramaticais dentro de um contexto social e dinâmico.

O caderno de estudos conta também com uma seção destinada à produção textual, a qual busca oferecer aos alunos a oportunidade de produzir textos conforme o gênero textual estudado em cada unidade. Para isso, antes de os estudantes iniciarem a produção textual, são retomadas as principais características do gênero em questão, seguidas de orientações que auxiliem os alunos a produzirem seus textos.

Ao analisarmos os cadernos de estudos, com o intuito de evidenciar como os gêneros

textuais entrevista e reportagem são propostos, percebemos que esses cadernos são produzidos e destinados aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que fazem parte do Sistema Estruturado de Ensino. A partir de uma primeira observação, pode-se constatar que o gênero textual “entrevista” aparece apenas no caderno destinado aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, e o gênero “reportagem”, no caderno destinado aos estudantes do 9º ano. Desse modo, a apresentação do gênero reportagem neste caderno em específico vai ao encontro do nosso interesse, que é os últimos anos da segunda etapa do ensino fundamental, com foco no 9º ano, assim, analisaremos apenas o caderno destinado aos estudantes do 9º ano.

O gênero textual reportagem está proposto na Unidade 04, página 82, e, para o estudo desse gênero, o caderno de estudos apresenta 02 (dois) textos principais. O primeiro é uma reportagem sobre o uso do aparelho celular pelos brasileiros, já o segundo é sobre o ensino remoto na pandemia. Na mesma linha da reportagem sobre o uso do celular, o material propõe um texto sobre a história do Facebook, o qual surge como uma oportunidade para expandir a discussão com os alunos ao se trabalhar com a temática das *fake news*.

Após a leitura de ambos os textos, são propostas atividades de leitura e interpretação que oportunizam ao estudante expressar o grau de compreensão do texto lido. As atividades propostas, intituladas “Interação com o texto”, buscam aferir a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto, além de conhecimentos sobre a língua na seção “Foco na Língua”. Por fim, há uma proposta de debate sobre o assunto estudado e a produção textual.

Vejamos a seguir algumas atividades propostas nessa unidade:

- 1 De acordo com a reportagem, qual é o motivo de a criança só poder estudar um dia na semana?

Esta atividade requer que o estudante seja capaz de identificar uma informação que está explícita no texto, como pode-se observar no trecho da reportagem transcrito a seguir: “Toda terça-feira, Denise, de 9 anos, acorda, pega o celular e começa estudar *on-line*. Esse é o único dia da semana que ela tem essa oportunidade porque é o dia de folga da mãe. [...] a mãe, de 26 anos é a única da casa que tem um *smartphone*” (París; Pina, 2023, p. 86).

Atividades como essa, segundo Antunes, “são exercícios de cópias, simplesmente, presos a sequência em que os itens aparecem no texto e que não exigem a mobilização de cálculos interpretativos ou de estratégias de raciocínio mais complexas” (Antunes, 2010, p.

23). No entanto, ainda que essa atividade não exija do aluno um grau de compreensão aprofundado, é muito importante, principalmente se considerarmos que é primeira atividade de uma sequência proposta, dado que quebra a resistência inicial comum entre os estudantes ao iniciar em um nível de compreensão mais básico, evitando resistências, como “Eu não consigo” ou “É muito difícil.” Ao responder questões como essa, eles se sentem mais encorajados e dispostos a desenvolver suas autonomias para partir em sequência para as questões mais complexas.

Ao lançar mão de uma atividade assim, o professor precisa ter bem claro o propósito que ele possui em uma sequência e aferir o grau de dificuldade/facilidade em resolver a questão. É necessário ressaltar a importância de o professor conseguir equilibrar a sequência de atividades, de maneira que não tenha apenas questões complexas, em que o estudante precise mobilizar conhecimentos mais robustos sobre a língua, como também não seja uma sequência de exercícios muito rasa, que necessite apenas do aluno uma simples cópia das informações mais imediatas do texto.

Portanto, é necessário que, a partir da resolução de atividades de baixo nível de complexidade, como a apresentada no exercício anterior, o professor possa aumentar o grau de complexidade, como apresentado na questão a seguir.

- 5) Quais sugestões você acredita que poderiam ser colocadas em prática para a inclusão de mais estudantes ao acesso do ensino remoto, sobretudo os de baixa renda?

Esta atividade possui muitas camadas de discussão e tem a finalidade de proporcionar ao estudante o contato e a possibilidade de discorrer sobre um problema real da comunidade, uma vez que essa é uma questão que não se restringe apenas ao período da pandemia provocada pelo coronavírus. A problemática tange a diversos pontos, como a distribuição e a renda em nosso país, o acesso às tecnologias digitais que não chega da mesma forma às camadas menos favorecidas da população, seja pelo difícil acesso às tecnologias propriamente ditas ou pela indisponibilidade de recursos necessários para o seu uso, como energia e internet, ou a priorização do acesso a aspectos mais imediatos a essa população, como alimentação e saúde, para impedir a necessidade do ingresso no trabalho em idades mais jovens, entre muitos outros pontos. Ao entrar em contato com questões como essas, os estudantes têm a oportunidade de apresentar argumentos pessoais, que dizem respeito a seu contexto, para resolver problemas reais da comunidade, que, mais uma vez, não se restringe

apenas ao período da pandemia, mas se faz presente na vida de muitos brasileiros.

Por outro lado, essa é uma questão que, segundo Antunes, “extrapola o texto”, pois, quando pensamos em análise do texto, precisamos propor atividades que mobilizam estratégias para o desenvolvimento de habilidades de construção de sentido do texto. Exercícios como esse, segundo Antunes, “incidem sobre opiniões pessoais sobre aspectos temáticos abordados ou que, para serem resolvidos, dispensam a consulta ao que foi lido. Por esses prismas, a rigor, não são, propriamente, atividades de análises de texto” (Antunes, 2010, p. 21). No entanto, é necessário que destaquemos a importância dessas questões baseadas nos textos como catalisadores de questões que funcionam justamente de maneira a transpor barreiras e contextualizar o aluno no centro do debate.

Vamos à análise de mais uma questão, agora, sobre a reportagem feita sobre o uso do aparelho celular pelos brasileiros.

c) Observe o significado da palavra “receita” no trecho destacado e escreva uma frase em que a palavra seja empregada em outro sentido que não o do texto.

Nessas atividades, o estudante precisa acionar o conhecimento lexical, dado que é preciso compreender o valor semântico das palavras e a multissemiose que o texto apresenta. Portanto, trabalhar questões como essa permite ao estudante compreender que a língua não é estática, que ela é “variada e variável”, conforme propõe Marcuschi (2008). Dessa maneira, a significação de uma determinada palavra não está ligada à pré-existência de um código determinado e homogêneo, mas ela “[...] recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva” (Marcuschi, 2008, p. 64).

Vale ressaltar que a palavra “receita”, nessa atividade, não foi tratada fora de contexto, pelo contrário, o estudante precisa reconhecer o seu valor semântico no contexto em que foi empregada para, depois, propor outro contexto em que essa mesma palavra teria outro sentido. Antunes (2010) também faz um alerta quanto ao isolamento de palavras ou termos nas atividades de análises de texto, “[...] afinal, o texto é *um tecido único*, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um dos nós, feitos textualmente, e pressupostos textualmente” (Antunes, 2010, p. 17). Em um texto, há uma relação de interdependência entre suas informações, no sentido de que tudo concorre para a significação do propósito comunicativo.

Vamos para mais uma atividade, a última desse caderno. Agora, sobre a seção “Língua

em foco”, em que será apresentado o conteúdo de transitividade verbal. Vejamos o recorte a seguir.

Se você é usuário da internet, provavelmente já **compartilhou** um conteúdo falso e, sem saber, **contribuiu** para a propagação de uma desinformação [...].

Este é um recorte de um texto complementar que busca conscientizar os estudantes sobre o cuidado com o compartilhamento de informações para não ocorrer de o usuário das redes sociais de comunicações compartilhar notícias falsas, as chamadas *fake news*.

A proposta de estudo do conteúdo de transitividade verbal está prevista para os Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme a BNCC, e está vinculado ao ensino de língua portuguesa. A presença nos Anos Finais faz sentido, pois, geralmente, os alunos apresentam dificuldades para compreender esse fenômeno, principalmente por ser trabalhado a partir de frases isoladas, conforme assinala Antunes, “as atividades realizadas sob o rótulo de gramática contextualizada têm constituído, quase sempre, na prática de retirar do texto um fragmento para indicar as classes, ou categorias morfosintáticas desses fragmentos ou de parte deles” (Antunes, 2010, p. 16).

Segundo a tradição gramatical, a transitividade verbal é uma propriedade inerente ao verbo, que pode ter sentido completo ou necessitar de complemento. No entanto, do ponto de vista da Linguística, a transitividade ultrapassa a estrutura e o sentido isolado do verbo e recai sobre toda a sentença em um processo contínuo e escalar, o que abarca desde os elementos externos (sujeito) até os internos (complementos do verbo), sendo influenciada por elementos linguísticos e extralinguísticos.

Ao se tratar do conteúdo de transitividade verbal, é possível perceber um certo avanço no caderno de estudos analisado em relação a muitos manuais didáticos. É possível verificar que o material busca abordar o conteúdo de maneira contextualizada, ainda que o recorte se limite a duas orações apenas, mas o sentido global do texto pode ser recuperado facilmente pelo estudante quando se retorna ao texto original.

De acordo com a tradição linguística, o estudo sobre a transitividade verbal deve ser focado no dinamismo da língua, isto significa lançar um olhar não apenas sobre o verbo, mas centrado em toda a oração, analisando a relevância e as funções de todos os elementos que a compõem. Isso porque “[...] as expressões linguísticas não devem ser descritas independentemente do contexto em que ocorrem, pois elas são instrumentais em relação aos

vários propósitos a que são destinadas no decurso de nossas relações sociais” (Stein, 2015, p. 40).

Contudo, apesar da abordagem do conteúdo de transitividade verbal apresentada pelo caderno de atividade estar de acordo com o estabelecido pela BNCC, no sentido de que converge com o proposto pela tradição linguística, o domínio de conteúdos como esse pouco ajuda em atividades de análise de textos e produções textuais. Paraphrasing Perini (1996), em *Gramática Descritiva do Português*, é uma propaganda enganosa quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos desenvolvam a habilidade de escrever, ou falar melhor a língua portuguesa, ao fazer isso, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar (Perini *apud* Luft, 1997, p. 14).

O escritor Luís Fernando Veríssimo, em sua crônica *O Gigolô das palavras*, citada por Luft (1997) em *Língua e Liberdade*, diz ser péssimo em gramática e que a intimidade com ela é dispensável, uma vez que mantém uma boa condição financeira escrevendo. Antunes (2010) também menciona a crônica de Veríssimo e acrescenta que o autor “está exatamente referindo-se a esta gramática que se esgota na mera classificação de suas unidades” (Antunes, 2010, p. 27).

Em relação ao final de sua unidade, o caderno do aluno apresenta uma proposta de produção textual, no caso, de uma reportagem. Para isso, apresenta um texto que expõe informações relevantes sobre esse gênero e discorre sobre as partes que geralmente compõem uma reportagem e as características peculiares que formam esse tipo de texto. Imbuído dessas informações, o estudante deve escrever seu próprio texto. O material apresenta, ainda, uma sugestão para que o estudante escreva sobre a história do bairro onde mora, utilizando por base as características do gênero e, para auxiliá-lo nessa atividade, traz uma matéria jornalística sobre a história do bairro Liberdade, em São Paulo. Por fim, ao concluir sua produção, há uma sugestão para o aluno no caderno do aluno para que revise o seu texto por meio de um modelo pré-estabelecido de rubrica avaliativa. No terceiro capítulo, apresentaremos como proposta de atividade a produção de uma reportagem. Dessa forma, exploraremos mais a fundo o trabalho que pode ser feito em sala de aula com esse gênero textual.

A princípio, vale destacar que a metodologia de ensino-aprendizagem adotada pelo caderno do aluno para o estudo do gênero reportagem está adequada, uma vez que a proposta de trabalho se inicia com a apresentação de textos. Isso faz com que o estudante, ainda que involuntariamente, assimile as características próprias desse gênero, além de sugerir modelos de reportagem para que o aluno tenha em que se embasar e fazer comparações. E, ao final,

propõe uma revisão orientada do texto produzido.

A critério do professor, conforme suas experiências e as necessidades da turma, é possível incrementar esse trabalho. Dessa forma, considerando que a reportagem é um gênero híbrido (Marcuschi, 2002) e que pode apresentar interpretação dos fatos, o que é uma característica central do artigo de opinião, e tendo em vista que esse é um gênero textual que se estuda no 9º ano, haveria uma oportunidade para o professor fazer um paralelo e estender o conteúdo para também estudar características do texto argumentativo. Outra proposta possível seria agregar o estudo do gênero textual entrevista, ensinando as técnicas utilizadas e apresentar as melhores práticas para conduzir uma, o que incluiria o respeito pelas opiniões e pelas experiências dos entrevistados, para além de expor a importância da pesquisa, de forma a destacar a apuração de informações.

O tema proposto para a produção de reportagem “A história do bairro” poderia não despertar muito interesse nos alunos da escola analisada em nosso trabalho, uma vez que a cidade é pequena, com apenas dois bairros, e a história dos bairros se confunde com a história da cidade, para além de muitos estudantes oriundos da zona rural. Nesse sentido, a proposta poderia ser adaptada para que o estudante pudesse escrever um texto sobre a história da cidade ou da comunidade em que vive, ou, ainda, o tema poderia ser decidido coletivamente. Quando o estudante é convidado a opinar, ele passa a se sentir parte do processo e assume o protagonismo de seu aprendizado, afinal, quando ele escolhe sobre o que escrever, as duas questões levantadas por Geraldí (1999) em relação às produções escritas, “ter o que dizer” e “o para que dizer”, tornam-se mais fáceis de serem resolvidas.

Para resolver uma terceira questão levantada por Geraldí (1999), “ter para quem dizer”, seria importante criar uma forma de fornecer visibilidade a essa produção dos alunos para a comunidade. Poderia proceder a eleição de uma ou mais reportagens e publicá-las no jornal local, caso exista, ou no blog da escola, ou seja, locais que possam conceder essa visualização à comunidade. Tendo em mente o seu interlocutor, o estudante teria mais motivação e um monitoramento maior sobre sua escrita.

Na conclusão da atividade, há um ponto muito importante proposto pelo caderno de atividades: a avaliação da própria produção a partir de uma rubrica avaliativa sugerida. Esse processo de reflexão sobre a própria escrita contribui para o autoconhecimento e o desenvolvimento de uma voz autêntica na escrita, o que permite identificar os aspectos que precisam ser melhorados, como clareza na exposição das ideias, coerência e coesão textual, entre outros. Ao reconhecer as fragilidades apresentadas, torna-se possível aprimorar as habilidades na escrita.

Quando o estudante revisa sua escrita, é possível desenvolver certo nível de autocrítica, como questionar escolhas de palavras, estruturas de frases, identificar lacunas, consolidar conhecimentos e, até mesmo, servir de base para novas ideias. Além disso, é possível colocar-se no papel de interlocutor da própria mensagem, assim, será possível garantir que sua escrita seja adequada ao público-alvo que deseja alcançar.

Também, faz parte do Sistema Estruturado de Ensino o material didático “Aprova Brasil”, organizado pela editora Moderna (Cabral, 2019). O caderno, preparado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é um material de apoio para o professor e tem foco nas habilidades de referências a serem avaliadas pela Prova Brasil. Vale destacar que, em todas as lições, o estudante começa lendo um texto e, dessa forma, fica notório que o material didático para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT está alinhado ao DRC-MT e à BNCC. Assim, o ensino da língua acontece por meio do estudo dos gêneros textuais.

Ao analisar esses cadernos, foi possível constatar que o gênero textual entrevista se faz presente nos cadernos destinados a estudantes do 6º, 7º e 8º anos e o gênero textual reportagem aparece nos cadernos do 7º, 8º e 9º anos. Como o nosso foco são os últimos anos da segunda etapa do Ensino Fundamental, analisamos os cadernos a partir do 7º ano.

No caderno destinado aos estudantes do 7º ano, o gênero textual entrevista é apresentado na Lição 19, página 119. As autoras, em primeiro lugar, trazem um breve conceito sobre o gênero e, em seguida, o estudante é convidado a ler uma entrevista com Fernanda Takai, vocalista da banda Pato Fu, também escritora e autora do livro *O cabelo da menina*. Após a leitura da entrevista, propõe-se a resolução de atividades que buscam desenvolver as habilidades de compreensão do texto.

Os exercícios apresentados buscam aferir o grau de entendimento do estudante sobre o texto de uma forma geral, com pouco enfoque sobre o estudo da língua. Em seguida à resolução das atividades sobre a entrevista, o livro propõe a leitura de uma reportagem sobre o livro *O cabelo da menina*, de Takai. Ao concluir a leitura, o estudante deve estabelecer uma relação entre ambos os gêneros e apresentar como eles se diferenciam em relação às informações apresentadas.

Já no caderno destinado aos estudantes do 8º ano, o estudo do gênero textual entrevista é apresentado na Lição 12, página 82 e aparece posterior ao estudo do gênero textual reportagem. As autoras retomam o conceito do gênero entrevista, apresentando algumas das suas características próprias e alguns suportes de veiculação. Na sequência, propõe-se a leitura de uma reportagem e a resolução de atividades subsequentes.

Merecem atenção os assuntos abordados nas entrevistas apresentadas aos estudantes do 7º e 8º anos. Enquanto no 7º ano a temática abordada na entrevista chama a atenção para um assunto presente em todas as escolas brasileiras, o *bullying*, no 8º ano, a temática abordada é a obesidade. Ambos são assuntos que precisam ser discutidos, encontrando espaço em qualquer componente curricular, sendo que, em aulas de Língua Portuguesa, é uma ótima oportunidade para promover debates e desenvolver a oralidade, por exemplo.

Em relação à forma como o gênero entrevista é trabalhado no 8º ano do Ensino Fundamental, é possível perceber que o foco do material de apoio, o “Aprova Brasil”, está voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura. Para isso, inclui também o desenvolvimento de atividades sobre o uso da língua quanto aos tempos verbais, significado de expressões, entre outros. Vejamos a seguir algumas atividades propostas no caderno “Aprova Brasil” do 8º ano (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 8º ano.

- 1 Qual é o assunto da entrevista?
- 2 Explique a ambiguidade que há no título da entrevista: “Problema de peso”.
- 3 De acordo com as informações apresentadas na entrevista, não é correto afirmar que a obesidade
 - a) tem causas genéticas.
 - b) atinge cerca de 500 milhões de pessoas no mundo.
 - c) está relacionada a um processo inflamatório.
 - d) é provocada apenas pelo consumo excessivo de gorduras.
- 4 Qual é o objetivo dessa entrevista?



Fonte: Cabral (2019, p. 84 e 85).

Figura 9 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 8º ano.

6 Releia o trecho a seguir.

"Até uns 20 ou 30 anos atrás, acreditava-se que as pessoas **ficavam** obesas porque elas simplesmente **comiam** muito."

- Nesse trecho, o uso do pretérito imperfeito do indicativo nas formas verbais destacadas indica que
 - a) ainda hoje se atribui a obesidade ao excesso de comida.
 - b) atualmente há explicações diferentes para a obesidade.
 - c) há 20 ou 30 anos não existiam pessoas obesas.
 - d) as pessoas de 20 ou 30 anos comiam em demasia.

7 Releia este trecho da entrevista.

"No aspecto científico, poderíamos dizer que o **estado da arte** é o entendimento da maneira como a obesidade se instala."

- Considerando o contexto em que a expressão em destaque foi empregada, explique o que ela significa.

Fonte: Cabral (2019, p. 84 e 85).

Tendo em vista que o exame nacional Prova Brasil ainda não avalia a produção textual dos estudantes, o foco principal do material de apoio “Aprova Brasil” é a leitura. Dessa forma, o estudo da entrevista, conforme podemos observar, não tem a finalidade de promover o desenvolvimento da produção textual, no caso, planejar, elaborar e desenvolver uma entrevista. Em relação à reportagem, daremos continuidade à análise do material de apoio, o caderno “Aprova Brasil”. Apesar de o material destinado aos estudantes do 7º ano fazer menção ao gênero reportagem, esse conteúdo aparece como proposta de estudo nos 8º e 9º anos.

No caderno do 8º ano, o gênero é proposto para ser trabalhado na Lição 11, página 76, e no caderno do 9º ano, na Lição 20, página 124. Da mesma forma que ocorreu com o gênero entrevista, ambos os cadernos iniciam conceituando o gênero reportagem e, em seguida, apresentam um texto como proposta de leitura e resolução de atividades. Como já mencionado, o foco das atividades é a leitura e a compreensão do texto. A seguir, apresentaremos algumas atividades dos cadernos do 8º e 9º com atenção àquelas que acionam o conhecimento da língua como requisito para uma boa compreensão do texto (Figuras 10 e

11).

Figura 10 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 8º ano

10 Releia este trecho:

“Entre os entrevistados, 41,3% contaram consumir guloseimas (doce, balas, chocolates, chicletes etc.) em cinco dias da semana ou mais. **Em contrapartida**, somente 30,2% afirmaram comer frutas com a mesma frequência.”

- Que relação é estabelecida entre a expressão em destaque e a frase anterior?
 - a) Comparação
 - b) Conclusão
 - c) Explicação
 - d) Acréscimo

Fonte: Cabral (2019, p. 81).

Figura 11 - Atividades sobre o gênero entrevista. Livro “Aprova Brasil” 9º ano.

4 No trecho “E, com o tempo, surgiram outras formas de conservar os escritos até que se chegou ao códex: algo com formato muito parecido com o dos livros atuais. No início, **ele** era feito de folhas de pergaminho, ou seja, de couro animal lavado, esticado e seco.”, a palavra em destaque se refere ao

- a) caderno
- b) diário
- c) livros
- d) códex

Fonte: Cabral (2019, p. 127).

A proposta de leitura apresentada, além das atividades que se destinam à compreensão global do texto, buscam acionar conhecimentos específicos sobre a língua para proporcionar determinado entendimento. Para isso, além de desenvolverem procedimentos e estratégias de leituras adequados aos diferentes objetivos e gêneros textuais, o estudante é instigado a compreender os efeitos de sentidos decorrentes dos usos de recursos expressivos da linguagem, as escolhas de determinadas palavras, a conhecer recursos de coesão referencial e sequencial, entre outros. Ainda que essas atividades não busquem, prioritariamente, desenvolver a escrita, é possível concluir que o estudante que dominar, de maneira

competente, as técnicas de leituras propostas pelas atividades aqui apresentadas terá grande chance de desenvolver uma produção escrita com autonomia e competência.

Não somente, pode-se argumentar a favor de como exercícios por meio de uma Sequência Didática bem localizada e ancorada no mundo real podem colaborar para o desenvolvimento da compreensão crítica dos alunos, em um sentido de letramento que ultrapassa a simples alfabetização. Tal menção se faz necessária, uma vez que autores, como Freire (2011), com frequência salientam a necessidade de que o ensino englobe as importantes partes contextuais da realidade em que os alunos se encontram, com suas dificuldades e seus paradigmas, o que, por sua vez, pode ajudar na formação do pensamento crítico de um aluno que se torna informado sobre suas características sociais, bem como se torna capaz de discorrer sobre elas.

A questão é, portanto, precisamente esta: a necessidade de trabalhar com a perspectiva de que os sujeitos não somente aprendem ou fazem uso de um determinado conhecimento linguístico, mas também utilizam essa parte tão fundamental de nossa cognição em suas práticas diárias e em suas relações interpessoais cotidianas, sejam elas pessoais ou profissionais. Soares (2017, p. 64), por exemplo, adiciona que o letramento deve ser “[...] entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Essa é uma das razões pelas quais o uso real e prático da língua precisa ser levado em consideração em seus variados contextos e nas diferentes classes sociais presentes na sociedade, como a capacidade de ler fachadas de lojas enquanto na rua e no uso do transporte público, a escrita e leitura de e-mails, a compreensão de práticas de leitura e interpretação em ambientes digitais, como redes sociais, e a percepção de quando uma reportagem possui um viés que a determina ou como uma entrevista deve ser conduzida com um entrevistado.

2 O ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA POR MEIO DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa baseou-se no estudo de sua gramática, assim, com frequência, ter bom domínio da língua portuguesa era considerado sinônimo de dominar sua gramática. As aulas concentravam-se em ensinar regras gramaticais predominantemente focadas na memorização, na classificação de palavras, na análise sintática e na correção ortográfica. Isso era feito com o objetivo de fornecer aos estudantes um conhecimento sólido das normas da língua, a fim de que pudessem escrever e falar de acordo com os padrões considerados “corretos”.

A partir das últimas décadas do século XX e do início do século XXI, a teoria de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros do discurso, com ênfase na interação social e na dialogicidade das formas de linguagem, ganha corpo e começa a ser considerada na construção de materiais didáticos. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) contribui com a discussão ao trazer uma abordagem mais específica aplicada aos gêneros, ao investigar como eles funcionam em contextos reais de uso da linguagem. Com isso, o ensino de língua portuguesa passa a ser trabalhado em sala de aula por meio de uma abordagem mais comunicativa e interativa, o que expande as concepções em sala de aula para além de gramática e ortografia, ao abordar também as habilidades de compreensão oral, leitura, expressão escrita e oral, bem como as variações linguísticas.

Conforme assinala Marcuschi,

Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gênero, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de um tratamento mais clara da compreensão (Marcuschi, 2008, p. 53).

Entretanto, muitos manuais ainda se encontram defasados. Em nosso caso, na escola avaliada para este trabalho, não há mais a utilização dos manuais do MEC, mas sim os manuais do sistema estruturado do estado de Mato Grosso. Ademais, como observado nas análises anteriores, os últimos, de certo modo, atendem bem às diretrizes da BNCC. No entanto, ao nível mais profundo de análise, percebe-se que os referidos materiais carecem de revisões, atualizações e ajustes para acompanhar as necessidades impostas ao ensino atual e para compreender todos os pontos expostos por Marcuschi (2008).

Por outro lado, mesmo que os manuais contemplem, de maneira satisfatória, o trabalho com gêneros textuais, em muitos casos, ainda existe um grande abismo entre teoria e práxis em sala de aula. Ainda hoje, como demonstrado pelas avaliações do IDEB, o fato é que uma grande parcela dos estudantes do Ensino Fundamental chega ao 9º ano com sérias dificuldades tanto na comunicação escrita como na compreensão de textos. Aulas de Língua Portuguesa que utilizem por base o estudo dos gêneros textuais, tais como a entrevista e a reportagem que são aqui analisados, são uma tentativa de mudar esse cenário.

No artigo intitulado *A pedagogia da variação é possível?*, Lucia Mendonça Cyranka (2015, p. 31) faz um questionamento bastante impactante e nos leva a refletir seriamente sobre o trabalho do professor em sala de aula quando questiona: “que pedagogia estamos adotando quando nossos alunos se sentem incapazes de falar e escrever ao longo de toda a sua vida escolar? [...] como passar do método da transferência de conhecimento para os métodos dialógicos?”.

A pergunta é necessária, mas sua resposta não é fácil, uma vez que perpassa por diversos outros questionamentos: como equalizar o ensino de maneira que possa estabelecer o uso consciente entre variação e norma?; como vencer a questão do preconceito linguístico?; entre outras. Para Neves (2004), a linguagem pode constituir um arame farpado poderoso que pode ser utilizado para bloquear o acesso ao poder. Isso implica afirmar que, dependendo da maneira como alguns conteúdos são abordados, eles podem contribuir mais para o fracasso do que para o sucesso do estudante. Segundo Callau, a ineficácia no ensino de língua materna está relacionada às diferentes causas de natureza sociocultural, socioeconômica e pedagógica: “as causas de natureza pedagógica dizem respeito não só ao conteúdo da disciplina a ser ministrada, mas também e principalmente a formação de professor” (Callau, *apud* Vieira; Brandão, 2007, p. 14).

Não haverá mudanças significativas no ensino de língua sem que necessariamente se passe pela formação de professores, uma vez que, para que o estudante possa transpor os muros do isolamento imposto pela dita norma padrão, é necessário que o professor adote uma postura que favoreça esse processo. Isso significa trabalhar na reformulação de conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, atualizando-os e reajustando-os conforme as necessidades dos alunos. Afinal, é necessário que proporcionemos meios para que o estudante assuma o protagonismo do seu aprendizado. Freire (2011, p. 245) já falava dessa propositura. Para o teórico, o professor precisa dar voz aos alunos, ouvi-los. Para isso, deve “[...] captar a linguagem deles e, necessariamente, seus temas que vem através de suas palavras e de sua sintaxe. É claro, exatamente porque a linguagem é um problema de classe social”.

Esse centralizar o aluno como protagonista significa incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem na medida em que lhe seja permitido expressar em seu dialeto natural e, assim, passe a ter como dizer o que necessita dizer. Como expõe Bakhtin (2003), “o homem se constitui pela linguagem”, a qual tem sido o instrumento principal na definição da posição de prestígio dos indivíduos, dado que os que não se apropriam adequadamente da norma padrão tendem a ser discriminados e a sofrerem preconceito linguístico.

Quando as escolas fornecerem espaços de inclusão e considerarem verdadeiramente as necessidades de indivíduos de classes sociais menos prestigiadas, compreendendo que esses possuem diferentes maneiras de falar e escrever daquelas propostas pelos manuais de gramática, elas passarão a cumprir, de fato, o papel de ensinar, pois, ao contrário, a instituição escola servirá como uma das formas de acentuar ainda mais as diferenças entre as classes sociais. A língua é, como estabelece Marcuschi (2008, p. 61), “[...] um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, [...] um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua”.

Consideramos aqui que o estudo e o uso dos gêneros textuais é uma importante ferramenta para que possamos dar visibilidade às diferentes classes sociais e aos seus contextos, sendo que, nos últimos anos, houve uma “explosão” de trabalhos e estudos variados sobre gêneros. Contudo, segundo Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema”. Hoje, a noção de gênero textual não está mais vinculada à arte e à religião como na época de Platão, assim como cada vez mais os gêneros textuais têm sido objeto de estudo para pesquisadores de diversas áreas da linguagem que expandem as noções de aplicação e uso desses gêneros.

Dessa forma, os estudos sobre gêneros há muito têm rompido as fronteiras estabelecidas por Platão, em *A República*, e por Aristóteles, em sua *Poética*, e tem se ancorado na área da Linguística, principalmente na figura de Bakhtin, que fornece a base que sustenta diversos estudos. Conforme assinala Marcuschi (2008, p. 152),

Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macro analítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação a concepção de linguagem.

Todavia, em nosso trabalho, não temos a intenção de discutir as diferentes linhas

teóricas sobre os estudos dos gêneros, pois nosso objetivo é reportar aos estudos sobre os gêneros textuais de forma a subsidiar o trabalho que visa à produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, é possível que tenhamos uma tendência a aproximar nossos estudos da linha bakhtiniana na perspectiva sociointeracionista. Outrossim, não temos a intenção de distinguir os termos “gênero textual”, “gênero discursivo” e “gênero do discurso”, dado que, segundo Marcuschi (2008), todas essas expressões podem ser intercambiáveis, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito, identificar algum fenômeno específico. Como nosso estudo está relacionado ao ensino de língua materna por meio da produção textual, daremos preferência ao termo “gênero textual”.

Assim, consideramos que o ensino de língua materna por meio dos estudos dos gêneros textuais representa uma abordagem pedagógica profundamente enraizada na compreensão do processo de aprendizagem da linguagem e na interação social. Essa abordagem, que tem suas raízes nas teorias de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, ressalta a importância de considerar o contexto social, cultural e histórico no qual a linguagem é utilizada e aprendida.

Para Bakhtin (2003), a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, é moldada pelas interações sociais e pelos diferentes contextos em que é empregada. O teórico enfatiza a importância dos gêneros textuais como unidades de comunicação que refletem essas condições específicas. Diante desse contexto, surge a proposta de trabalhar o ensino da língua por meio dos gêneros textuais, uma vez que “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (Marcuschi, 2008, p. 150).

Conforme Cyranka (2015), o fracasso escolar tem se agigantado diante de nós. Contudo, no contexto aqui analisado, o governo do estado de Mato Grosso tem investido em programas, projetos, materiais e recursos tecnológicos com vistas a melhorar os índices educacionais, pois, como relembra Cyranka (2015, p. 34), “o perfil da escola tradicional já não responde ao que já somos capazes de saber e de produzir”. Ainda há uma distância significativa entre o que é necessário obter de conhecimentos práticos e teóricos na sociedade contemporânea, dominada pela escrita, e no que as crianças e os jovens têm, de fato, demonstrado domínio em relação à leitura e à escrita. Na visão do professor Faraco (2008, p. 20), “[...] no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, [...] se lança mão, ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos”.

Nesse sentido, o ensino de língua materna baseado no gênero textual busca

proporcionar aos alunos não apenas a habilidade de decodificar e produzir textos, mas também a compreensão das diferentes situações comunicativas em que esses textos são utilizados. Os alunos são incentivados a reconhecer os diferentes tipos de textos, entender seus propósitos e características linguísticas e desenvolver habilidades de produção textual adequadas a cada contexto específico.

O estudo da língua materna por meio dos gêneros textuais tem se mostrado bem proveitoso, uma vez que requer o trato da língua em seu cotidiano em situações reais e nas mais diversas formas de manifestações. Assim, a aprendizagem da linguagem não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto social e cultural rico em interações, o que faz com que os alunos se sintam incentivados a participar de atividades de linguagem autênticas e significativas, nas quais possam interagir com os outros e desenvolver significados, de maneira a construir seu conhecimento linguístico e sua competência comunicativa.

No entanto, Bakhtin (2003) faz um importante alerta ao chamar a atenção quanto ao trabalho com os gêneros textuais, pois, para o teórico, não devemos os conceber como modelos estanques nem estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social. Pois, assim como o ensino que tem por base a memorização de regras e a rigidez gramatical pode sufocar a expressão autêntica e a diversidade linguística do estudante, o ensino da língua por meio dos gêneros textuais que busca a simples categorização pode restringir o potencial dos estudantes ao promover uma abordagem mecânica e desprovida de criatividade.

Quando optamos por trabalhar a produção textual tendo por base os gêneros textuais, é importante reconhecer que esses não existem isoladamente, mas sim dentro de um sistema complexo de comunicação de maneira intrincada com a realidade. Eles são moldados e influenciados pelos padrões linguísticos e sociais de uma determinada comunidade, logo, cada gênero textual é concebido para cumprir uma série de situações comunicativas específicas, que podem variar de intenção, forma e aplicação, podendo informar, persuadir, entreter e expressar sentimentos. Essa função social está intrinsecamente ligada ao contexto cultural, histórico e ao propósito comunicativo: “[...] a escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito, da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para que escreve, com que finalidade, em que contexto histórico ocorre a comunicação” (Köche; Boff; Marinello, 2014, p. 11). Além disso, os gêneros textuais desempenham um papel crucial na construção e na negociação de identidades individuais e coletivas, sendo que eles nos permitem expressar nossa posição social, nossa filiação a grupos específicos, nossas crenças e nossos valores. Por exemplo, um discurso político ou religioso pode ser utilizado para

articular uma visão de mundo particular e mobilizar um grupo de apoiadores em torno de uma causa comum para todos.

Outra função social importante dos gêneros textuais é facilitar a interação e a cooperação entre os membros de uma comunidade. Isso se dá pois eles estabelecem padrões compartilhados de comunicação que permitem uma compreensão mútua e uma realização de tarefas colaborativas. A título de exemplo, pode-se citar um manual de instruções que fornece orientações claras e sequenciais para a realização da construção de um objeto específico ou, ainda, como um contrato define os direitos e os deveres das partes envolvidas em uma transação.

Os gêneros textuais são veículos poderosos por meio dos quais as normas, os valores e as ideologias de uma cultura podem ser transmitidos e reforçados. Dessa forma, eles exercem influência significativa sobre as interações humanas, os comportamentos e as percepções dentro de uma sociedade. Conforme Marcuschi (2008, p. 162), “quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar as cordas vocais ou os tímpanos alheios”. Desse modo, em sua essência, os gêneros textuais refletem as estruturas sociais e hierárquicas de uma comunidade específica, dado que estabelecem padrões de comunicação e comportamento que são considerados aceitáveis para expressar uma comunicação efetiva, delineando as expectativas sobre como interagir e se comunicar em diferentes contextos sociais. Aqui, pode-se citar, por exemplo, um gênero textual como o memorando empresarial, que pode estabelecer protocolos específicos para informar dentro de uma organização, reforçando a autoridade hierárquica e as relações de poder existentes.

Marcuschi (2008) acrescenta que como seres sociais nos achamos envolvidos em uma máquina socio discursiva,

E um dos instrumentos mais poderoso dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. Enfim: quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, [...] e assim por diante? (Marcuschi, 2008, p. 162).

A função social dos gêneros textuais é multifacetada e dinâmica, uma vez que reflete e molda os processos de comunicação dentro de uma sociedade. Eles desempenham um papel essencial na transmissão de conhecimento, na expressão de identidades e na facilitação da interação social, o que contribui para a coesão e o funcionamento eficaz das mais diferentes comunidades linguísticas.

2.1 O GÊNERO REPORTAGEM

A reportagem é um gênero textual da esfera jornalística que desempenha um papel fundamental no meio escolar, pois oferece uma oportunidade valiosa para os estudantes desenvolverem habilidades essenciais de leitura, escrita e pensamento crítico. Ao trabalhar com esse gênero, os alunos são desafiados a explorar questões atuais, investigar informações, analisar diferentes perspectivas e comunicar suas descobertas de forma clara e objetiva.

Uma das principais vantagens do uso de reportagens como parte do currículo escolar é que elas encontram conexões imediatas com os alunos e o mundo ao seu redor, uma vez que se pode discutir temas relevantes e atuais, assim como os estudantes têm a oportunidade de se envolver com questões sociais, políticas, científicas e culturais que impactam as suas vidas. Isso não apenas aumenta o interesse dos alunos no processo de aprendizagem, mas também os ajuda a desenvolver um letramento crítico, dado que podem lançar um olhar mais profundo sobre o mundo e adquirir uma compreensão mais crítica da realidade que os cerca.

A BNCC (Brasil, 2017), ao abordar o tema, tratou esse gênero com tal relevância que ele aparece relacionada às atividades de leitura e produção textual nas habilidades EF69LP08, EF69LP29 e EF69LP35, as quais podem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano, e, de maneira mais específica, como texto informativo, que pode encontrar usos nos 8º e 9º anos, como se pode conferir nas habilidades EF89LP08 e EF89LP09. Sendo assim, por meio da habilidade EF89LP09, percebemos como o gênero pode ser utilizado de muitas formas.

EF89LP09 - Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão (Brasil, 2017, p. 179).

Aqui, também se observa o contexto rico oferecido para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, o que torna a reportagem relevante, por exemplo, para os alunos aprenderem a avaliar a credibilidade das fontes, como também identificar vieses e reconhecer diferentes estratégias retóricas usadas na apresentação de informações. Além disso, é conferida a oportunidade de aprimorar suas habilidades de pesquisa, dado que pode ser desenvolvido um trabalho de como encontrar e utilizar uma variedade de fontes, para que, assim, possam melhor apoiar os argumentos e as análises que sustentam em seus textos.

Assim, no processo de escrever as suas reportagens, os alunos praticam a organização

de informações de forma lógica e coerente, trabalham na elaboração de títulos e subtítulos eficazes e aprendem a utilizar uma linguagem clara e concisa para transmitir suas ideias. Eles também têm a chance de desenvolver sua voz autoral, expressando suas opiniões e suas perspectivas de maneira responsável e fundamentada. Além disso, ao discutir e debater as reportagens em sala de aula, os alunos praticam habilidades de comunicação oral, aprendendo a articular ideias de forma clara e persuasiva, ao passo que devem respeitar as opiniões divergentes de seus colegas.

Ademais, relembremos que a reportagem é um gênero que pode ser utilizado de modo bastante democrático, pois a sua divulgação permite o uso de suportes midiáticos variados, desde os mais conservadores, como jornais, revistas, rádio e televisão, até os mais modernos, como a internet e as redes sociais de modo geral. Dessa forma, há uma possibilidade não só de alcançar um grande público espectador, como também um público mais variado, posto que os diferentes suportes podem atingir diferentes estratos populacionais, grupos etários e de poder econômico e classes sociais. Para se ter uma dimensão do poder político que esse gênero textual pode ter, lembremos que “uma série de reportagens do *Washington Post* sobre a invasão da sede do Partido Democrata norte-americano provocou a derrubada do presidente Nixon, nos idos de 70” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 9). Mesmo que hoje pareça distante no tempo, os seus efeitos atuais não são diferentes, há um grande poder denunciante do jornalismo sério na sociedade contemporânea.

Relembremos que, diferentemente da notícia, a reportagem oferece uma análise mais detalhada e contextualizada sobre um assunto específico, mas “isso não significa que a notícia e a reportagem se distinguiriam apenas pela extensão e abrangência” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 9). De acordo com Sodré e Ferrari (1986), o anúncio de um fato está ligado ao interesse que ele possa vir a despertar, por isso, geralmente, a notícia apresenta um texto curto e sucinto em seu início, a *headline*, que procura destacar apenas as informações mais importantes, como quem, o quê, quando, onde e o porquê. Para além disso, o texto deve ser escrito em terceira pessoa, sem a opinião do autor, e deve caracterizar-se pela objetividade, sendo que o foco está no fato e na imparcialidade.

Um outro ponto relevante na notícia e determinante para a sua circulação é o tempo. Segundo Sodré e Ferrari (1986, p. 18), “[...] o fato deve ser recente, e o anúncio do fato imediato. Este é um dos principais elementos de distinção entre a notícia e [...] reportagem: a questão da atualidade”. O texto de uma reportagem também requer do autor um aprofundamento maior sobre o tema, pois é necessário oferecer ao leitor uma análise mais detalhada e contextualizada do assunto abordado no texto. É desse ponto que parte o interesse

em se trabalhar o gênero textual reportagem atrelado à entrevista, pois, por meio desta, é possível conhecer os vários aspectos do assunto em questão. Conforme Sodré e Ferrari (1986, p. 18),

[...] a reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado, mesmo que seu teor seja predominantemente informativo. [...] um fato importante acontecido a cinco ou dez anos poderá ser “comemorado” por uma reportagem, que reproduza quase que a mesma forma original.

Consoante Lage (1987), a reportagem é um gênero próximo do artigo de opinião, na medida em que ambos têm o propósito de informar e persuadir o leitor sobre determinado assunto. Ainda que apresentem abordagens diferentes, ambos buscam transmitir informações relevantes e argumentos convincentes. Embora a reportagem deva se ater mais aos fatos e à objetividade, é comum que, ao redigi-la, o escritor insira sua interpretação ou sua visão sobre os eventos relatados sem, contudo, contrariar os fatos, uma vez que o papel de avaliação é do leitor.

Mencionamos também o importante fato de que tanto na reportagem quanto no artigo de opinião é comum o uso de fontes e evidências para embasar os argumentos apresentados. Entretanto, enquanto na reportagem as fontes podem ser entrevistas, documentos e dados mais generalistas, no artigo de opinião, as fontes podem incluir pesquisas, estudos científicos e relatos. Essas características da reportagem evidenciam o hibridismo na configuração dos gêneros apresentado por Bakhtin (2003).

2.2 FORMATOS DE REPORTAGENS

O jornalismo contemporâneo comporta uma variedade de tipos de reportagem, entretanto, de acordo com os trabalhos de Sodré e Ferrari (1986), vamos apresentar três modelos fundamentais: a reportagem de fatos, a reportagem de ação e a reportagem documental. Esses formatos de reportagem representam diferentes abordagens jornalísticas para a narrativa e a cobertura de eventos, sendo que cada tipo tem as suas características distintas que influenciam a forma como os acontecimentos são apresentados ao público.

Começamos pela reportagem de fatos, a qual é uma forma direta de relatar eventos e concentra-se principalmente nos acontecimentos em si. Por meio dela, o jornalista busca transmitir as informações essenciais de maneira clara e objetiva, sem adicionar, demasiadamente, interpretações ou análises pessoais. Os fatos são narrados por ordem de importância, obedecendo “à forma de uma pirâmide invertida” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 45).

Portanto, o foco está na apresentação dos fatos de forma precisa e imparcial, sem distorções ou vieses que comprometam os fatos.

Já a reportagem de ação é mais dinâmica e envolvente, pois não apenas relata os eventos, mas também busca capturar a atmosfera e a emoção do momento. Sendo assim, o escritor busca apresentar as informações mais relevantes e, depois, narra de maneira sequencial, apontando para um clímax. Como consequência de aderir a esse estilo, o escritor tende a se envolver mais diretamente com os personagens e os cenários, uma vez que busca transmitir a sensação de estar presente no acontecimento, assim, “o importante, nessas reportagens, é o desenrolar dos acontecimentos de maneira enunciativa, próxima ao leitor, que fica envolvido com a visualização das cenas, como num filme” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 52). Desse modo, a narrativa deve ser mais descritiva e detalhada, com o objetivo de envolver o leitor ou o espectador de forma mais profunda.

Em relação à reportagem documental, esta possui uma abordagem mais analítica e reflexiva. Nesse tipo de reportagem, o foco não está apenas nos eventos em si, há um olhar para o todo, de forma que busca também expor as causas, as consequências e o seu contexto mais amplo. Por conseguinte, esse estilo de reportagem requer a realização de uma investigação mais aprofundada, que busque entender as complexidades do tema em questão e apresente diferentes perspectivas. Por isso, deve estar sempre “acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 64). Deve-se atentar ao fato de que a narrativa é mais elaborada e contextualizada, muitas vezes, de modo a incluir entrevistas, análises e dados complementares para enriquecer a compreensão do público. Por fim, Sodré e Ferrari (1986) também chamam a atenção para o fato de que esses modelos não são rígidos, podendo haver combinações entre eles.

2.3 ESQUEMA DO TEXTO DA REPORTAGEM

Aqui, estabelecemos que, independentemente do modelo adotado, seja uma reportagem de fato, ação ou documental, conforme discutido por Sodré e Ferrari (1986), é fundamental a elaboração de um plano ou um modelo que guie a organização e o desenvolvimento do texto, de forma a proporcionar coesão e coerência ao conteúdo apresentado. Isso, de acordo com os autores, representa “escolher bem um plano e realizá-lo a contento vale como demonstração de que a reportagem não é uma dissertação nem tese, mas uma mensagem de natureza narrativo-expositiva, voltada pura e simplesmente para a comunicação” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 58).

Sodré e Ferrari (1986), também estabelecem que os esquemas mais comuns são o cronológico e o dialético. O esquema cronológico é caracterizado pela disposição dos fatos na ordem em que ocorreram, seguindo uma linha temporal de um início ao seu final, “é o contrário do esquema da ‘pirâmide invertida’, hoje obrigatório em redação de notícias” (Sodré; Ferrari, 1986, p. 59). Nesse modelo, o texto pode iniciar pelos fatos mais remotos ao invés de iniciar pelos fatos mais importantes, sendo que o que importa é apresentar os eventos de maneira sequencial, do início até o desfecho, a fim de que proporcione uma narrativa fluida e linear. No entanto, essa estrutura vem sendo abandonada pela prosa jornalística contemporânea por se aproximar do velho “nariz-de-cera”, ou seja, a prática de “enrolar” ao escrever um texto, de maneira a trazer informações que não sejam relevantes para o texto em questão. Apesar disso, esse formato ainda pode ser muito útil ao relatar acontecimentos históricos, investigações policiais ou evolução de processos sociais ao longo do tempo, sendo que, ao adotar essa abordagem, o escritor oferece ao leitor uma compreensão clara por meio de uma sequência de eventos, o que facilita a contextualização e a compreensão dos fatos.

Já o esquema dialético, “muito comum na prosa documental”, baseia-se na apresentação de diferentes pontos de vista ou perspectivas em relação ao tema abordado, o que significa que, nesse modelo, o jornalista procura explorar as contradições e os conflitos inerentes ao assunto para oferecer ao leitor uma análise mais profunda e multifacetada dos fatos. Essa abordagem permite que diferentes vozes sejam ouvidas, enriquecendo o debate e promovendo uma reflexão crítica ampla sobre o tema em questão. O esquema dialético é frequentemente utilizado em reportagens investigativas, entrevistas e análises políticas em que as diferentes opiniões e interpretações desempenham um papel central na compreensão dos acontecimentos dispostos ao leitor.

2.4 AS ABERTURAS

A abertura, ou o começo de uma reportagem, desempenha um papel importante na captação da atenção do público e na definição do tom do conteúdo que será apresentado, afinal, conforme Sodré e Ferrari (1986), nem sempre é fácil ser original, tampouco é bom deixar o leitor na expectativa de algo fantástico e depois decepcioná-lo. Assim, a abertura é a porta de entrada para a narrativa que será contada, logo, sua qualidade pode determinar se o leitor ou o espectador permanecerá engajado ou se abandonará a leitura logo no início.

Assim, o início serve para estabelecer o contexto da reportagem e para fornecer informações básicas sobre o tema, tais como quem, o quê, onde, quando e o porquê. Isso

permite que o público compreenda imediatamente do que se trata o assunto e decida se deseja continuar a consumir a matéria. Em uma boa abertura, sempre que possível, o escritor apresenta o gancho, ou seja, um elemento surpreendente, intrigante ou emocionalmente envolvente que desperta o interesse do leitor e o motiva a prosseguir. Para Sodré e Ferrari (1986, p. 67), “a abertura destina-se basicamente a chamar a atenção do leitor e conquistá-lo para a leitura do texto. Costuma-se usar palavras concretas, frases curtas, incisivas e afirmativas, estilo direto”. Além disso, a abertura cria uma conexão emocional com o público, o que é feito pelo uso, muitas vezes, de técnicas narrativas poderosas, como a descrição sensorial, o uso de citações ou comentários impactantes e a narração de uma cena vívida. Esses elementos buscam humanizar a história e torná-la mais envolvente, o que pode permitir que o leitor se identifique com as pessoas envolvidas e se sinta emocionalmente investido no desenrolar dos eventos.

Outro aspecto importante da abertura é a sua capacidade de estabelecer o tom geral da reportagem. Aqui, a importância se dá pois, a depender do assunto e do objetivo do escritor, a abertura pode ser séria e solene, ou descontraída e humorística, até mesmo emocional e comovente. Essa escolha não apenas reflete o estilo do veículo de comunicação e de seus interlocutores, mas também influencia a percepção do público sobre a gravidade ou a relevância do tema que está sendo abordado.

Para encerrar, a abertura eficaz não apenas atrai o público, mas também estabelece as expectativas para o que está por vir na reportagem ao fornecer uma amostra do estilo de escrita, do ponto de vista do autor e da profundidade da cobertura, o que prepara o terreno para o desenvolvimento dos argumentos e a apresentação dos fatos ao longo do texto que se encontra na sequência.

2.5 A ENTREVISTA

A entrevista é um gênero textual que tem se mostrado propício ao ensino da língua portuguesa, uma vez que, enquanto prática comunicativa, oferece uma gama de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes, além de possibilitar uma interação autêntica e significativa.

Um dos principais aspectos destacados por Hoffnagell (2010) é a natureza contextualizada da entrevista. Ao se engajar nesse tipo de interação, os estudantes têm a chance de aplicar os conhecimentos linguísticos adquiridos em situações reais de comunicação. Isso não apenas reforça o aprendizado, mas também ajuda na internalização e

na apropriação da língua, aproximando as práticas do uso cotidiano.

Segundo Hoffnagell (2010, p. 195), “a entrevista já se tornou uma força poderosa na sociedade moderna. Desde muito cedo enfrentamos perguntas colocadas por educadores, psicólogos, [...]. Nossas habilidades em desenvolver o papel de entrevistado influem em nosso sucesso”. Nesse sentido, a entrevista também oferece um ambiente propício para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da expressão oral. O alunato é desafiado a compreender as perguntas e as respostas e a seguir o fluxo da conversa em tempo real, o que contribui para o aprimoramento da habilidade de escuta ativa. Da mesma forma, ao responderem às perguntas do entrevistador, eles praticam a formulação de respostas coerentes e relevantes, o que colabora com o trabalho na fluência e a precisão na expressão oral, buscando as respostas corretas para as perguntas ou os comentários apresentados pelo entrevistador.

Outro ponto relevante é a diversidade de tópicos que podem ser abordados em uma entrevista. De acordo com Hoffnagell (2010, p. 195), “podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gênero (ou subgêneros) diversos.” Desde questões pessoais e experiências individuais até assuntos mais amplos e relevantes para a sociedade, a entrevista proporciona um leque de temas que podem ser explorados em sala de aula, isso permite que os estudantes ampliem seu vocabulário, aprendam a usar diferentes registros linguísticos e desenvolvam a capacidade de argumentação e reflexão crítica.

Ao adotar a prática da entrevista como gênero textual a ser trabalhado na escola, o professor tem a chance de promover a aprendizagem baseada em projetos (PBL). O trabalho baseado nessa metodologia permite o desenvolvimento das habilidades sociais dos aprendizes, de maneira que eles assumam o protagonismo do próprio aprendizado. Assim, eles aprendem a interagir de forma respeitosa e empática, a fazer perguntas pertinentes e a demonstrar interesse genuíno pelo interlocutor. Todas essas habilidades são essenciais não apenas para uma comunicação eficaz, mas também para a integração social e cultural.

Da mesma forma, há um forte vínculo interacional, dado que os alunos podem trabalhar em grupos para preparar e conduzir entrevistas. Isso promove um trabalho colaborativo, enquanto desenvolvem habilidades de comunicação e pensamento crítico. Além disso, é possível abordar questões ou problemas do mundo real por meio de entrevistas com especialistas, membros da comunidade ou pessoas públicas. Os alunos podem utilizar essas entrevistas para obter *insights* e informações relevantes na resolução de problemas. Nesse trabalho, as informações colhidas nas entrevistas servirão de base para a elaboração posterior

do texto do gênero reportagem.

Conforme Hoffnagell (2010), a entrevista é um gênero primordialmente oral. Na lista de subgêneros da entrevista, a maioria oferece interações orais, como uma entrevista para conseguir um emprego, uma entrevista com médico, entre outras. Até mesmo quando presente em jornais e revistas, na maioria das vezes, a entrevista foi realizada primeiramente de maneira oral para depois ser transcrita e publicada.

A BNCC estabelece que o estudo da entrevista pode servir como prática para o desenvolvimento da oralidade, como se pode ver na habilidade transcrita a seguir.

EF89LP13 - Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática (Brasil, 2017, p. 181).

No entanto, neste trabalho, o objetivo principal é o desenvolvimento da produção escrita, assim, ainda que seja trabalhada a oralidade dos estudantes, o foco da atividade estará em sua produção textual, no planejamento das perguntas a serem realizadas e na revisão delas. Até mesmo a entrevista realizada de maneira oral será precedida de um processo cuidadoso de planejamento e elaboração escrita.

Segundo Hoffnagell (2010), as entrevistas variam muito de acordo com seus objetivos e propósitos. Assim, a autora apresenta três tipos principais de entrevistas, cada uma com sua própria dinâmica e propósito, sendo elas: entrevistas com especialistas, autoridades e pessoas públicas.

A entrevista com um especialista geralmente é conduzida por alguém que possui um conhecimento profundo em uma área específica, o qual pode ser um acadêmico, um profissional experiente, um cientista ou qualquer pessoa que tenha expertise reconhecida em seu campo de atuação. O objetivo principal dessa entrevista é obter informações detalhadas e precisas, ou ainda análises aprofundadas sobre um determinado tópico, por essa razão, o entrevistador geralmente prepara perguntas detalhadas e específicas para extrair o máximo de conhecimento possível do especialista. Além disso, o entrevistado especialista “raramente é conhecido pelo público em geral” (Hoffnagell, 2010, p. 198), dessa forma, esse tipo de entrevista é muito comum em programas de rádio e TV, como também em jornais e revistas.

Para a entrevista com autoridade, considera-se que envolve a conversa com alguém que detém poder ou influência em uma determinada área ou instituição, “geralmente conhecida pelo público”. Isso pode incluir líderes governamentais, executivos corporativos, líderes comunitários ou religiosos, em suma, qualquer pessoa com autoridade reconhecida em seu domínio. O propósito dessa entrevista é esclarecer pontos de vista sobre questões consideradas importantes, como entender políticas públicas, decisões, diretrizes e estratégias futuras ou ainda perspectivas relevantes para a autoridade em questão. O entrevistador geralmente busca informações que afetam diretamente o público em geral ou até parcelas mais específicas dentro da sociedade.

Em relação às entrevistas com pessoas públicas, essas envolvem indivíduos que são figuras reconhecidamente proeminentes na esfera pública, como celebridades, artistas, ativistas ou qualquer pessoa cujas ações e opiniões sejam de interesse geral. Essas entrevistas podem ser realizadas para discutir uma variedade de tópicos, desde projetos pessoais ou profissionais até questões sociais e políticas. Desse modo, o objetivo principal ao entrevistar pessoas públicas é entender suas perspectivas pessoais, explorar suas motivações, promover ou publicizar projetos ou campanhas em que estejam envolvidas e, muitas vezes, construir uma conexão mais próxima com o público. Assim, o entrevistador pode abordar uma ampla gama de questões, como experiências de vida e opiniões sobre assuntos relevantes da atualidade.

É estabelecido que cada suporte de circulação do gênero entrevista possui regras e estilos próprios. Vejamos algumas formas padronizadas em que as revistas abordam o gênero entrevista.

A *Veja* e a *Isto É*, por exemplo, dedicam o mesmo número de páginas em cada edição a uma entrevista, [...]. A revista *MTV* tem uma seção de entrevistas que ocupa em torno de 20 a 25 páginas e consiste de várias entrevistas de 1 a 3 páginas cada uma. [...]. *Galileu*, com outro estilo, utiliza a entrevista como complementação da reportagem (Hoffnagell, 2010, p. 199).

Contudo, neste trabalho, a princípio, não temos a intenção de publicar as entrevistas, mas nosso objetivo principal é que elas sirvam de base para a elaboração do texto da reportagem, na medida em que os entrevistadores obtiverem informações relevantes sobre fatos e declarações oficiais dos envolvidos, de forma a adicionar credibilidade e dar voz às diferentes perspectivas. Isto é, as entrevistas servirão para que, ao elaborarem o texto da reportagem, os estudantes “tenham o que dizer”.

Consideramos que, ao transformar as entrevistas em reportagens escritas, os

estudantes exercitam a organização das informações, a escrita narrativa e descritiva, além da estruturação textual adequada. Essas práticas não só estimulam a criatividade e a expressividade, bem como promovem a compreensão sobre temas diversos, o que amplia seu repertório cultural e social. Dessa forma, integrar o gênero entrevista à reportagem no 9º ano do Ensino Fundamental contribui para uma formação mais completa e para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida acadêmica e profissional dos estudantes.

2.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ALTERNATIVA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL CENTRADA NO GÊNERO

O ensino da língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve ser abordado de forma a priorizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas essenciais para uma comunicação eficaz. Dessa forma, Geraldi sugere “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1999, p. 135). É fundamental que os alunos sejam estimulados a ler e a compreender uma variedade de gêneros textuais, desde narrativas até textos informativos e argumentativos, promovendo, assim, a ampliação do repertório linguístico e cultural.

É importante, também, que haja um foco especial na produção textual escrita e oral, “sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade” (Geraldi, 1999, p. 135). O uso de atividades práticas, como projetos de escrita criativa e análise de textos autênticos, e metodologias, como a Sequência Didática, que possuem por base o estudo dos gêneros textuais, podem tornar o aprendizado mais significativo e envolvente.

Joaquin Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 82) nos fornecem elementos para o ensino da língua portuguesa na sala de aula por meio de uma metodologia que ficou conhecida como “ensino por meio de sequências didáticas”, que pode ser realizada com base em gêneros textuais diversos. Eles definem a sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

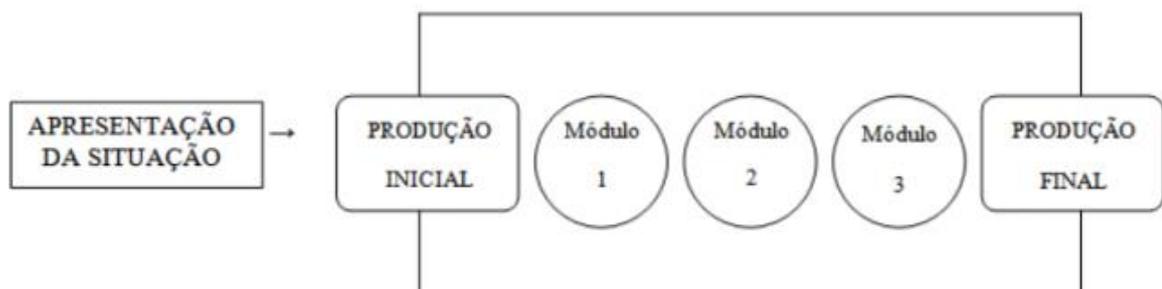
Por conseguinte, a abordagem por meio da sequência didática se baseia em uma série de etapas bem definidas que possuem como intuito promover uma aprendizagem significativa e progressiva por parte dos alunos. Para Marcuschi (2008), o modelo apresentado pelos

autores infere que é possível ensinar gêneros textuais orais e escritos de maneira bem ordenada. Além disso, embora apresentem algumas diferenças, os modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) compartilham princípios fundamentais, como a importância de uma abordagem progressiva e integrada da linguagem, a valorização da expressão oral como ponto de partida para a produção escrita e a ênfase na reflexão metacognitiva durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o principal objetivo em se trabalhar uma sequência didática é proporcionar aos estudantes um contexto significativo para a produção de textos, seguido por oportunidades para praticar, revisar e aprimorar suas habilidades de escrita por meio de uma série de módulos bem sequenciados e estruturados. Além disso, esse modelo oferece condições, por meio da adoção de procedimentos, para cumprir as etapas sequenciais e interdependentes que estimulam a expressão oral, a reflexão sobre a escrita e a produção textual autônoma e significativa por parte dos alunos na produção de um determinado gênero. Essa abordagem visa promover não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também sua capacidade de expressão e comunicação por escrito.

Dependendo das atividades que serão desenvolvidas na parte de produção textual, a estrutura de uma sequência didática pode ter uma representação esquemática como a representada na Figura 12.

Figura 12 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na fase inicial, ou seja, na apresentação inicial, o professor deve expor aos estudantes o que se espera na produção final. Segundo Marcuschi (2008, p. 2014), é nesse momento que “define-se a modalidade: se escrita ou oral”; para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa fase é crucial, pois “a planificação antecipa a textualização” e permite aos alunos “tornarem-se conscientes da dimensão discursiva da linguagem”. A fase inicial prepara os estudantes “para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do

gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99).

Nessa fase, é importante que o professor apresente uma situação que motive a escrita, o que pode ser feito por meio de uma história, um vídeo, uma imagem, uma notícia ou qualquer outro recurso que desperte o interesse dos alunos e os incite à produção do texto. O objetivo é criar um contexto significativo e motivador que estimule a reflexão e a comunicação escrita.

A produção inicial, ou seja, a fase subsequente à apresentação inicial, serve como um ponto de partida para o processo de aprendizagem. Assim, ressaltamos que, nessa fase, o foco não deve estar na perfeição ou na análise linguística, tampouco na correção gramatical, mas sim na expressão das ideias dos alunos e na sua capacidade de comunicar-se por escrito.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), ao contrário do que se imagina, “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado”. Tal concepção nos demonstra que, apesar de ser a primeira produção dos alunos, é muito provável que os estudantes possuam as experiências para entregar um texto que atinja a maioria dos parâmetros estabelecidos pelo professor.

Como já dito anteriormente, nesse momento de produção inicial, não se pode focar nos “erros”, mas é o momento de focar nas potencialidades. Esse sucesso parcial pode funcionar como um catalisador que permita aos estudantes avançarem gradualmente em direção aos objetivos estabelecidos. É nesse processo de tentativa e erro, de revisão e refinamento, que ocorre a verdadeira aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor se faz fundamental, pois atua como um guia, exercendo, verdadeiramente, a orientação da aprendizagem e ajudando na identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, ao mesmo tempo em que incentiva a persistência dos alunos diante dos desafios.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), a produção inicial não tem o objetivo de produzir um texto pronto, acabado em si, com toda solidez, riqueza e complexidade que se espera da produção final. “A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. Por exemplo, uma primeira entrevista pode ser realizada com um colega de classe”. Assim, os alunos passam a se sentirem mais seguros para arriscar e aprender com suas experiências.

Após a produção inicial, seguem-se, então, os módulos em que o professor orienta uma série de exercícios variados, de forma a proporcionar uma progressão natural no processo de aprendizagem da produção textual, partindo do mais simples para, ao final, voltar ao mais

complexo. Ao longo desse processo, são trabalhadas não apenas as habilidades linguísticas dos alunos, mas também sua capacidade de pensar criticamente, argumentar e se expressar de forma eficaz. Conforme Marcuschi (2008, p. 215), “a construção do módulo deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que seja feita decomposição do processo de produção inicial, com o intuito de identificar os problemas apresentados. A exemplo:

- a) O estudante conseguiu representar bem a situação de comunicação? Ou seja, consegue fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade do gênero e da sua posição como locutor?
- b) Como foi a elaboração dos conteúdos? A técnica de elaboração dos conteúdos está muito relacionada à função do gênero e a sua sistemática específica.
- c) Como foi o planejamento do texto? O planejamento do texto deve levar em conta a estrutura do gênero e o destinatário que se pretende atingir, sendo que cada gênero possui uma estrutura mais ou menos fixa.
- d) Como foi a realização do texto? Aqui, vários pontos precisam ser observados, tal como o contexto de comunicação para as escolhas lexicais, uma vez que o gênero textual vai determinar a estrutura do texto, as escolhas verbais com vistas ao objetivo do texto precisam estar patentes, por exemplo, se o objetivo é informar ou convencer o interlocutor.

Ao elaborar um módulo para tratar de problemas de produção textual, o professor pode propor uma série de atividades, quanto mais variadas forem, mais significativo tende a ser o seu trabalho, o que aumenta as chances de sucesso dos estudantes. Segundo Marcuschi (2008), no segundo módulo, pode-se trabalhar aspectos mais pontuais, a fim de resolver problemas mais específicos a partir das atividades de observação e análise dos textos. Uma análise mais cuidadosa sobre o gênero permite aos estudantes e ao professor refletir, de fato, sobre o que está sendo feito, bem como é possível reconhecer melhor o próprio trabalho e identificar se o gênero foi bem produzido. Ao realizar essa tarefa, o estudante pode reorganizar o conteúdo de uma sequência narrativa, por exemplo, para melhorar uma argumentação, inserir uma citação importante, entre outros.

Em um terceiro módulo, após ter resolvido vários tipos de atividades e reflexões sobre a língua e de ter aprofundado os estudos sobre o gênero de maneira a compreender as suas características e peculiaridades, segundo Marcuschi (2008, p. 216), o estudante “deve adquirir

uma linguagem técnica para se expressar sobre o que está fazendo. Pode até elaborar um glossário a respeito do gênero ou das atividades desenvolvidas”. Essa linguagem técnica sobre o gênero passa a ser comum a toda classe e ao professor, sendo que, por meio desses conhecimentos, o estudante consegue planejar melhor a própria escrita em uma atitude reflexiva e, ao mesmo tempo, crítica da própria produção.

Após terem realizados as atividades dos módulos, que podem conter vários exercícios, o que, segundo Marcuschi (2008), forma uma etapa importante para que os estudantes tenham treinado o suficiente para adquirir conhecimentos mais amplos sobre o gênero, é hora de iniciar a produção final. Esse ponto é o momento em que o estudante põe em prática todo o conhecimento que desenvolveu ao realizar as atividades dos módulos, bem como a validade da sua análise sobre a produção inicial. Aqui, espera-se que o estudante tenha sanado todos os problemas apresentados na produção inicial, dado que o trabalho, na produção final, concentra-se exclusivamente no aluno: “aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (Marcuschi, 2008, p. 216).

A critério do professor, se julgar importante, nessa fase, pode-se propor uma avaliação somativa e não apenas formativa. No entanto, vale ressaltar a importância de “que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 107). Sendo assim, sugerimos que o professor elabore uma proposta de avaliação baseada em rubricas, isto é, adote um método sistemático de avaliação que utiliza critérios específicos para avaliar a produção final dos alunos. Uma rubrica é essencialmente uma matriz que descreve os critérios de desempenho e os níveis de proficiência esperados para cada critério, cada célula da matriz combina um critério específico com um nível de proficiência, de forma a oferecer uma descrição clara do que é esperado em termos de qualidade ou competência em cada aspecto da tarefa.

Uma avaliação baseada em rubricas tem por ponto central estabelecer critérios objetivos, fornecer *feedback* detalhado sobre o desempenho dos alunos e os ajudar a identificar seus pontos fortes e em que aspectos eles precisam melhorar. Além disso, preza pela transparência, na medida em que todos os alunos sabem exatamente como serão avaliados e as expectativas em termos de desempenho.

Assim, observamos, neste trabalho, que a construção e a implementação de uma sequência didática para o ensino da produção textual baseada no trabalho com os gêneros revelam-se muito importante sob diversos aspectos. Em uma perspectiva teórica, a sequência didática proporciona uma estrutura sólida para a compreensão dos elementos constituintes dos

gêneros textuais, permitindo aos estudantes a internalização dos padrões textuais e discursivos necessários para sua produção adequada. Assim, “[...] a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como práticas sociais e vê os gêneros nessa mesma linha” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 217). Não somente, essa abordagem teórica promove uma compreensão mais profunda das práticas sociais e culturais associadas ao gênero textual em questão, de forma a ampliar o repertório linguístico e comunicativo dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, a sequência didática oferece uma progressão gradual de atividades, as quais auxiliam no desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e análise crítica. “O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.)” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 109).

Fica bem estabelecido que, a partir do uso de sequências didáticas, é possível estruturar as aulas de forma articulada e planejada, bem como os professores podem atender às necessidades específicas dos alunos, de maneira a promover a inclusão e o desenvolvimento individualizado. Mais adiante, a sequência didática favorece a autonomia dos estudantes ao proporcionar oportunidades para a prática autônoma, a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e a autoavaliação, todos elementos essenciais para a construção de competências sólidas em produção textual.

No âmbito das escolhas linguísticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109), “toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica”. Dessa forma, a sequência didática permite uma abordagem cuidadosa e intencional dos recursos linguísticos e textuais pertinentes ao gênero em estudo. Por meio de atividades específicas, os alunos são incentivados a explorar e experimentar diferentes estratégias de organização textual, recursos estilísticos e mecanismos de coesão e coerência, desenvolvendo, assim, sua capacidade de selecionar e empregar a linguagem de maneira eficaz e adequada às diferentes situações de comunicação.

Em suma, a elaboração e a execução de sequências didáticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114), “[...] visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. Essas podem ser utilizadas para o ensino da produção textual por meio dos gêneros e representam uma abordagem pedagógica fundamental para promover o desenvolvimento

integral dos alunos, ao mesmo tempo em que valorizam a compreensão teórica, a prática pedagógica eficaz e as escolhas linguísticas pertinentes ao contexto educacional.

3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) SOBRE GÊNEROS PARA ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ENTREVISTA E REPORTAGEM

Neste capítulo, concentrar-nos-emos na elaboração de uma sequência didática voltada para o estudo da entrevista e da reportagem, dois gêneros textuais fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, como exposto ao longo deste trabalho. Desse modo, por meio do estudo desses gêneros, buscamos fazer com que os estudantes não apenas compreendam as estratégias discursivas empregadas na construção de textos jornalísticos, mas também aprimorem suas próprias habilidades de escrita e análise textual.

O objetivo central deste capítulo, portanto, é a construção de um material didático que colabore no aprimoramento da produção textual dos estudantes. Para isso, apresentaremos as sequências didáticas elaboradas para o ensino de ambos os gêneros aqui discutidos, destacando suas estruturas, suas atividades propostas e seus objetivos específicos. Além disso, trabalhamos no sentido de evidenciar a importância desses gêneros no contexto educacional, bem como as possíveis contribuições que o estudo e a sua prática podem trazer para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos.

Sendo assim, apresentaremos uma proposta de ensino, além de sugestões para sua implementação em sala de aula, de uma maneira que as atividades sugeridas possam ser aplicadas por qualquer interessado. Ressaltamos que as atividades não buscam resolver questões de estrutura gramatical ou fonológica da língua. Nossa proposta é que o estudante possa valorizar a diversidade linguística e que desenvolva habilidades que possam reconhecer e respeitar as diferentes formas de expressão linguística presentes em nossa sociedade. Isso entra em consonância com o exposto por Bagno (2007), pois, para o autor, em se tratando de língua, não podemos falar de erro, assim, a intenção é substituir, na medida do possível, conceitos como “certo” e “errado” por “adequado” e “inadequado”, por meio de reflexões críticas que possam considerar questões de identidade, inclusão e exclusão social, o que trabalha no sentido de uma compreensão mais ampla e profunda da complexidade da linguagem humana.

Contudo, vale salientar que não houve a aplicação desta sequência didática em sala de aula para os alunos, de maneira que não há um instrumento para a aferição formal do desempenho dos estudantes em suas produções textuais na turma de 9º ano para a qual foi idealizado o plano de intervenção. Isso se deu, infelizmente, devido a um acidente que sofri. Assim, foi necessário que me ausentasse das atividades laborais por 180 (cento e oitenta) dias,

o que inevitavelmente comprometeu a aplicação das atividades. No entanto, foi possível a formulação da sequência didática, uma vez que os estudos teóricos e as experiências anteriores da sala de aula puderam fornecer uma boa base para este trabalho, dado que são vários anos de experiência em sala de aula com o ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Além disso, o dia a dia da sala de aula, com frequência, demonstra que um dos desafios constantes dos alunos são suas dificuldades na produção textual, assim, pudemos desenvolver o material para minimizar esses problemas identificados.

Conforme tratado no capítulo 2, uma sequência didática é um conjunto de atividades planejadas e organizadas de forma sequencial, com o objetivo de ensinar um conteúdo específico, desenvolver habilidades e promover uma aprendizagem significativa. Em nosso estudo, como propomos o trabalho com a produção textual, essa ferramenta pode fornecer um roteiro pedagógico que orienta o trabalho com os alunos na elaboração de textos.

Vale ressaltar que a experiência com os gêneros entrevista e reportagem não é novo para o estudante do 9º do Ensino Fundamental, visto que já deve ter desenvolvido estudos sobre ambos os gêneros em anos anteriores. O gênero entrevista, por exemplo, é apresentado aos estudantes ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como pode ser conferido nas habilidades EF01LP22, EF02LP22, EF35LP10 e EF04LP17. Essas habilidades trabalham apenas com o planejamento e a produção escrita da entrevista, sendo que existem outras competências que podem abordar outros aspectos da entrevista, mesmo que, nesse contexto, possa estar relacionada a outros campos da área da Linguagem.

Como se pode ver, a BNCC trata os conteúdos em espiral; isso significa que o gênero textual entrevista é apresentado ao estudante ainda no 1º ano do Ensino Fundamental e é retomado nos anos subsequentes. Vejamos a seguir como essa habilidade é apresentada nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

EF67LP14 - Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (Brasil, 2017, p. 167).

Dessa forma, ao propor o estudo do gênero entrevista no 9º ano do Ensino Fundamental, o professor poderá explorar os conhecimentos que os estudantes já possuem

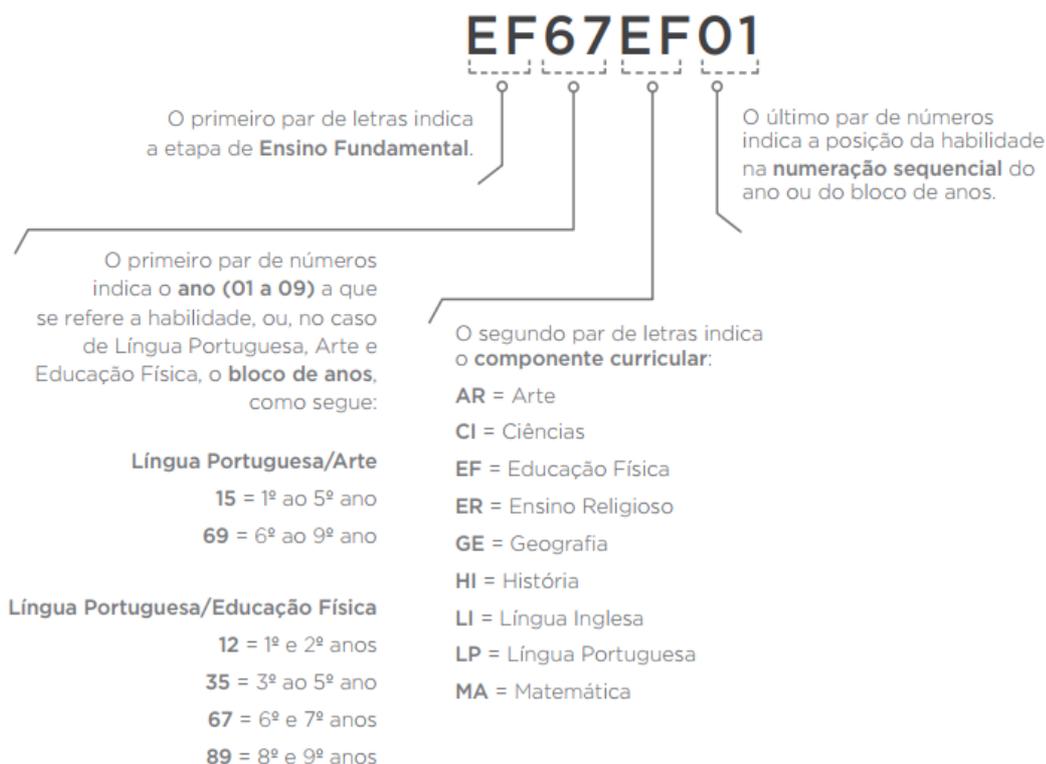
sobre o assunto, para, em seguida, fazer o aprofundamento necessário.

Com o gênero reportagem não é diferente, o qual também é apresentado aos estudantes ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, não aparece de maneira tão precoce como a entrevista, que é trabalhada já no 1º ano, devido à estrutura ser um pouco mais complexa, característica do próprio gênero reportagem, mas é conteúdo do 5º ano do Ensino Fundamental, como se pode conferir na habilidade EF05LP17. Da mesma forma que ocorre com o gênero entrevista, essa habilidade é retomada nos anos seguintes.

EF69LP08 - Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (Brasil, 2017).

Este código alfanumérico demonstra que essa habilidade deve ser trabalhada do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pois compreender esse código é importante para identificar com precisão os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados. Vejamos a Figura 13, a seguir.

Figura 13 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental: código alfanumérico.



A compreensão da figura mostrada acima, além de permitir o direcionamento de esforços do ensino-aprendizagem para áreas específicas que necessitam de melhoria, facilita a contextualização de qual é a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de ensino, uma vez que permite a categorização e a classificação de diferentes aspectos da língua de forma clara e organizada.

Ao analisar a estrutura da habilidade apresentada na tabela acima, de acordo com os critérios da BNCC (Brasil, 2017, p. 30), o código “EF” indica a modalidade de ensino (Ensino Fundamental); o primeiro par de números, “6 e 7”, indica os anos escolares (6º e 7º ano) a que essa habilidade está relacionada; as letras posteriores ao primeiro par de números, “EF”, indica o componente curricular (Educação Física); o último par de números, “01”, indica a posição sequencial da habilidade, do ano ou do bloco de anos a que a habilidade se refere.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), é importante destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa necessariamente uma ordem ou uma hierarquia esperada das aprendizagens.

3.1 PREPARAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA

Como bem estabelecido ao longo deste trabalho, proporcionar meios para que o estudante seja o centro do processo de ensino aprendizagem faz-se necessário, assim, precisamos criar as ferramentas para que ele assuma o protagonismo da própria aprendizagem. Dessa forma, tomar decisões em conjunto com os estudantes para a realização de atividades escolares e de desenvolvimento de projetos promove um senso de pertencimento e engajamento, uma vez que eles se sentem valorizados e respeitados ao terem suas opiniões consideradas na decisão tomada.

No final de 2022, em conjunto com a turma que se encontrava naquela ocasião como alunos do 8º ano, decidimos desenvolver no próximo ano (2023) uma proposta de trabalho que visasse à produção textual, sendo que, para isso, a decisão foi que trabalharíamos o gênero reportagem. A princípio, haveria uma divisão em três grupos que trabalhariam na produção de uma reportagem própria, naquela ocasião, decidimos também que o tema seria duas obras do governo municipal que se encontravam paralisadas por vários anos, sendo elas uma Quadra Poliesportiva, vinculada à Escola Joana Alves de Oliveira, e um Centro de Educação Infantil, que teve sua construção iniciada na área urbana do município.

No entanto, faltava ainda o tema para o terceiro texto, sendo assim, surgiu entre os estudantes a ideia de fazer uma reportagem sobre a evolução no número de abates de bovinos, oriundos do município de Rondolândia, os quais são abatidos em frigoríficos do estado de Mato Grosso e de Rondônia. Vale explicar que Rondolândia não possui frigorífico para o abate de animais, o que obriga o pecuarista a abater o seu gado em Rondônia ou transportá-lo mais de 600 km para abatê-lo em outros locais presentes pelo estado de Mato Grosso.

A ideia da última reportagem surgiu por dois fatos: primeiro, os estudantes da Escola Joana Alves de Oliveira são moradores da zona rural engajados na produção do café, leite e gado de corte. Ainda, segundo, a inexistência de um frigorífico local exige uma decisão do pecuarista, que precisa decidir entre transportar o gado por longas distâncias para abatê-lo dentro do próprio estado e, assim, perder no valor pago à arroba devido ao gasto com fretes longos ou, por outro lado, abatê-lo nos frigoríficos de Rondônia, mais próximos, o que, por sua vez, submete-os ao ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias referente à transferência do produto de um estado para o outro, o que aumenta a carga tributária que incide sobre o valor da arroba. Destacamos, também, que alguns dos grandes pecuaristas que possuem propriedades rurais no estado de Mato Grosso e no estado de Rondônia têm encontrado uma saída para esse impasse, enquanto os pequenos produtores ainda precisam conviver com essa dura realidade.

Relembremos que, como enfatizado no segundo capítulo, a reportagem requer do autor um aprofundamento maior sobre o tema, sendo que precisa oferecer ao leitor uma análise mais detalhada e contextualizada de um assunto específico. Por essa razão, surgiu o interesse em se trabalhar o gênero textual reportagem atrelado à entrevista, pois, por meio da entrevista, é possível fornecer o aprofundamento necessário aos vários aspectos do assunto em questão.

Ainda na fase inicial do trabalho, decidimos que, para a realização das reportagens referentes às obras paralisadas, a Quadra Poliesportiva e o Centro de Educação Infantil, faríamos uma entrevista com uma autoridade do governo municipal. Nesse caso, o entrevistado seria o prefeito, por ser a pessoa mais indicada para falar sobre as medidas que foram tomadas e as estratégias planejadas para a retomada de obras tão relevantes para a comunidade.

Em relação à reportagem sobre a evolução no número de animais abatidos em frigoríficos do estado de Mato Grosso e de Rondônia, seria necessária uma investigação mais a fundo. Dessa forma, decidiu-se entrevistar dois pecuaristas, sendo o critério para a escolha dos entrevistados o tamanho do rebanho. Um entrevistado precisaria ter rebanho superior a 10.000 (dez mil) cabeças e o outro, com rebanho inferior a 200 (duzentas). O objetivo dessa

diferenciação seria entender a dinâmica adotada no processo de abate entre o proprietário de um grande e um pequeno rebanho.

Além disso, seria solicitado, junto ao INDEA-MT – Instituto de Defesa Agropecuária de Mato Grosso, dados referentes à GTA/ABATE – Guia de Trânsito de Animais Destinados ao Abate, com a finalidade de identificar os destinos dos animais abatidos. Os dados referentes às Guias de Trânsito visam apenas identificar a quantidade de animais abatidos nos frigoríficos de Rondônia e Mato Grosso.

Por fim, após os objetivos e as ações necessárias para obter o resultado esperado serem delimitados, passou-se para a elaboração da primeira sequência didática para o estudo do gênero entrevista e o desenvolvimento das entrevistas propriamente dito.

3.2 PLANEJANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO ENTREVISTA

3.2.1 Sequência didática: Língua Portuguesa – 9º ano

3.2.1.1 Introdução

Nesta sequência didática (SD), propomos o estudo do gênero textual entrevista, o qual é um gênero amplamente utilizado em diversos contextos, desde o jornalismo até a pesquisa acadêmica. Geralmente, as entrevistas são concedidas de forma presencial, via oral e ao vivo, e apresentadas nos veículos de comunicação multimidiáticos: rádio, TV, internet, além de também poderem ser transcritas para a linguagem verbal escrita, quando em jornais impressos, revistas e livros.

O foco dessa SD é criar condições para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o gênero em questão e promovam a experiência de produção de entrevista oral coletiva, com base em pesquisas e leituras, pois é imprescindível que os entrevistadores tenham conhecimento e domínio sobre o assunto a ser tratado na entrevista, de forma que possam formular um roteiro de perguntas relevantes e, assim, obter êxito na produção desse gênero textual.

Toda entrevista é constituída de, no mínimo, duas pessoas, sendo elas o entrevistador e o entrevistado, que dialogam. Como a entrevista proposta nesta SD é em grupo, na qual os estudantes da turma serão os entrevistadores, essa interação deve acontecer de acordo com os questionamentos previamente planejados e elaborados pelos locutores. Essa organização prévia se dá em função da credibilidade e da seriedade exigidas pelo gênero em questão, que,

embora seja oral, requer certa formalidade e adoção de uma postura adequada para essa forma de comunicação.

3.2.1.2. Habilidades da BNCC

EF69LP10 – Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

3.2.1.3 Objetivos de aprendizagem

Práticas de Linguagem

- Identificar as características estruturais e funcionais de entrevistas, como introdução, desenvolvimento e conclusão, perguntas abertas e fechadas e uso de citações diretas;
- Reconhecer a finalidade e o público-alvo das entrevistas, compreendendo como o gênero textual é adaptado conforme o contexto e o propósito comunicativo;
- Desenvolver habilidades de forma que os estudantes sejam capazes de definir um tema de importância social ou cultural, além de definir também o entrevistado;
- Executar pesquisa e leitura sobre o assunto e a personalidade escolhidos, organizando, adequada e coerentemente, o roteiro de perguntas da entrevista para fins de obtenção de informações relevantes;
- Levar os estudantes a desenvolverem sua capacidade de linguagem, a fim de se expressarem oralmente, de forma coerente, objetiva e clara, ao se dirigirem ao entrevistado;
- Desenvolver habilidades de elocução, expressando-se oralmente de forma adequada ao contexto social apresentado;
- Produzir entrevistas planejando perguntas pertinentes e organizando o texto de forma coesa e coerente;
- Analisar criticamente entrevistas, avaliando a adequação das perguntas, a imparcialidade do entrevistador e a veracidade das informações apresentadas.

Produção e interpretação de textos orais e escritos

- Realizar entrevistas, aplicando técnicas de escuta ativa, formulação de perguntas e registro das informações relevantes;
- Apresentar entrevistas de forma clara e objetiva, utilizando recursos verbais e não verbais adequados à situação comunicativa;
- Interpretar entrevistas, identificando o posicionamento do entrevistador e dos entrevistados, bem como as diferentes perspectivas apresentadas.

Análise Linguística

- Identificar os recursos linguísticos utilizados em entrevistas, tais como marcadores discursivos, pronomes de tratamento e formas verbais de modalidade;
- Analisar o uso da linguagem verbal e não verbal em entrevistas, considerando elementos, como entonação, gestos e expressões faciais.

3.2.1.4 Duração

A duração desta sequência didática depende do ritmo de cada turma. No entanto, considerando todas as atividades que se pretende desenvolver, é possível prever um total de 10 aulas de 50 minutos.

3.2.1.5 Materiais

- Textos multimidiáticos (jornais, livros, enciclopédias, sites da internet);
- Folhas ou caderno para anotações.

3.2.1.6 Espaço

Sala, auditório, pátio da escola, entre outros.

3.2.1.7 Processo de avaliação contínua

O gênero entrevista, proposto nesta SD, será desenvolvido em grupo e exige uma

organização prévia: leitura e escrita, uma vez que os estudantes devem se valer dessas práticas para expandir seus conhecimentos sobre o assunto e elaborar um roteiro de perguntas a serem feitas. Essa organização necessita de ser acompanhada no seu passo a passo pelo professor mediador avaliador, assim como o momento da entrevista em si. Com relação aos entrevistadores, os pontos a serem observados são: domínio da pergunta, postura, desenvoltura, linguagem e condução da interação com o entrevistado. É importante que se observe se os estudantes participam efetivamente das aulas, de maneira autônoma, em todo esse processo. A observação feita pelo professor deve servir de base para fornecer *feedback* aos alunos durante o processo de aprendizagem.

3.2.1.8 Desenvolvimento

Marcado pela oralidade, o gênero entrevista revela-se por meio do discurso direto, em que se estabelece a relação entre entrevistadores e entrevistados. A seguir, propõe-se uma série de atividades que buscam, para além de promover o conhecimento e o domínio do gênero, fornecer condições para que o estudante seja proficiente nesse gênero.

- Primeiro momento: Aula 1

Na primeira aula, é fundamental apresentar aos estudantes toda a proposta de atividades que compõe a SD que será desenvolvida nas aulas subsequentes. Isso é feito para que os estudantes se situem de maneira que possam recuperar informações que já sabem sobre o assunto. Aqui, é possível utilizar o laboratório de informática e apresentar alguns sites com entrevistas orais, assim, ao mesmo tempo em que se divertem e conhecem alguns autores renomados, vão se familiarizando com esse gênero que mais tarde também produzirão. Eles podem acessar os seguintes sites: Mônica Toy - entrevista (T04E02)²; Eu maior – entrevista com Rubem Alves³; e Mia Couto⁴.

Após o contato com as entrevistas orais, o professor pode propor aos estudantes o contato com a entrevista impressa ou aquela que foi realizada oralmente e depois transcrita em revistas, jornais e redes sociais. Sugere-se a entrevista de Oprah Winfrey com o príncipe Harry e Meghan Markle, uma vez que essa entrevista foi conduzida por Oprah e foi ao ar em

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8tWPCFaQe-Q>. Acesso em: 12 jul. 2024.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaCFf8L-2dA>. Acesso em: 12 jul. 2024.

⁴ Disponível em: <https://medium.com/blooks/cineblooks-entrevista-de-daniella-zupo-com-mia-couto-2018-49f7046f84f5>. Acesso em: 12 jul. 2024.

março de 2021, sendo posteriormente amplamente coberta pela mídia, logo, trechos foram publicados em várias revistas e jornais em todo o mundo. Essa entrevista gerou muita discussão e interesse público devido às revelações feitas pelo casal sobre sua vida na realeza britânica e suas experiências. Para essas atividades, recomenda-se uma aula de 50 minutos.

- Segundo momento: Aula 2

Em um segundo momento, os estudantes deverão começar a estabelecer o assunto da entrevista, para isso, o professor, a seu critério, poderá dividir a turma em grupos para que cada grupo faça uma entrevista ou deixar que toda a turma trabalhe na mesma entrevista. Para a turma do 9º ano da Escola Joana Alves de Oliveira, pensou-se na possibilidade da divisão da turma em três grupos, em que haveria dois grupos com três participantes e um grupo com quatro participantes.

Após deliberar sobre o assunto, é importante definir quem serão os entrevistados e fazer o convite à personalidade escolhida para desenvolver o tema definido e marcar a data, local e horário da entrevista. A escrita do convite pode ocorrer de maneira simultânea às pesquisas que os estudantes executam sobre o tema, mas é importante que esteja pronto e seja entregue com o máximo de antecedência para que os entrevistados possam se organizar.

Ainda, deve-se motivar a turma a conversar e buscar informações sobre o assunto a ser estudando, sendo assim, o professor pode levar os estudantes ao laboratório de informática e fazer uma pesquisa sobre as obras paralisadas, no caso, a Quadra Poliesportiva e o Centro de Educação Infantil. Uma das formas de obter essas informações é acessando o site do FNDE – Fundo Nacional de Educação. Ao clicar na aba “Liberação de recurso” e inserir o nome do município que se deseja pesquisar, é possível ter acesso a várias obras existentes no município. Uma outra fonte de pesquisa é o SIOPE – Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação. Este é um sistema que possui acesso liberado para qualquer cidadão, por isso, cada ente federado deve suprir esse sistema com informações sobre a contabilidade referente à educação, por exemplo, as despesas empenhadas e pagas dentro de cada bimestre. Além desses dois mecanismos de pesquisa, existe também o “Portal Transparência”, o qual permite ao cidadão obter uma série de informações sobre os recursos públicos não só da educação, mas de todas as pastas que compõem o governo municipal.

O grupo de estudantes que preparar a entrevista sobre a evolução no número de animais abatidos e sobre as medidas que os produtores tomam ao decidirem abater seu rebanho de bovinos, também, precisarão se inteirar melhor sobre o assunto. Para isso, eles

também podem utilizar a internet, por exemplo, pesquisarem dados sobre o último censo agropecuário por município.

Ambos os grupos precisam ser orientados pelo professor para que consigam filtrar as informações, escolhendo as que são mais relevantes e propícias à realização da proposta. Para esse segundo momento, sugerem-se duas aulas. É importante orientar os estudantes que, de maneira informal, conversem com os pais, os vizinhos e as pessoas da comunidade sobre o assunto. É muito provável que elas possuem informações que podem agregar conhecimento na elaboração do roteiro para as entrevistas.

- Terceiro Momento: Aula 03.

Nessa aula, os estudantes deverão discutir e organizar as informações obtidas sobre o tema escolhido para elaborar um texto com essas informações. Como as pesquisas foram feitas em suportes distintos, abrangendo um número variado de gêneros textuais, essa tarefa exige a mediação direta do professor. Portanto, sua finalidade é verificar as dificuldades dos estudantes na seleção e na organização de informações, a fim de realizar intervenções pertinentes, uma vez que esse material será a base para a produção do roteiro de perguntas, ou seja, da entrevista como um gênero oral.

Reunidas as informações, os alunos devem selecionar aquelas que são mais interessantes ou pertinentes e que melhor contribuem para o conhecimento do referido tema, a fim de elaborar o roteiro de perguntas. Nesse roteiro, deverão constar perguntas a serem feitas, ao menos uma por estudante-entrevistador. É importante mediar essa fase da produção, de forma que as perguntas não se repitam e exijam respostas que aprofundem o tema pesquisado previamente, levando em consideração que devem despertar o interesse do leitor-ouvinte.

Os estudantes devem desenvolver também a fala introdutória, que deve acontecer no momento da entrevista, antes da formulação das perguntas ao entrevistado. Essa deve ser uma apresentação do entrevistado e do tema, para que a plateia se situe e que o próprio entrevistado perceba que a turma pesquisou e tem conhecimento sobre o assunto.

O terceiro momento deve contar com a escrita e a reescrita das perguntas, passando pelo processo de revisão dos estudantes e de avaliação e aprovação do professor. Ao final dessa aula, será necessário que todos os grupos tenham um esboço pronto das perguntas que pretendem fazer. Para este terceiro momento, recomendam-se duas aulas de 50 minutos.

- Quarto Momento: Aula 04.

Considerando que os estudantes já possuem um esboço pronto do que se pretende perguntar, este é o momento de concluir o questionário. Os estudantes devem ser orientados a colocarem-se no lugar do entrevistado e refletir sobre as perguntas com a finalidade de verificar se estão claras, se são objetivas e se deixam dúvidas quanto à compreensão, permitindo uma resposta diferente do que se pretende obter. É importante que os participantes do grupo treinem entre si, para que se considere não apenas o que se vai perguntar, mas como vai ser perguntado.

Além da apresentação sobre o entrevistado e sobre o assunto mencionados, no terceiro momento, dependendo da pergunta, é importante que seja feita uma introdução sobre o que vai ser perguntado. É necessário que os estudantes façam essa reflexão juntamente com o professor, a fim de avaliar se uma determinada pergunta não requer que o entrevistador faça uma introdução sobre o assunto específico, de maneira a ajudar o entrevistado a colocar-se a par do que está sendo perguntado.

Ao exercer os papéis das diferentes pessoas do discurso, é possível que o grupo de estudantes entrevistadores consigam prever algumas respostas possíveis. Dessa forma, é necessário que estejam preparados para lançar mão de uma segunda pergunta, se for o caso, isso deve servir para esclarecer dúvidas, resolver mal-entendidos e aprofundar o assunto.

Neste encontro, deve-se concluir as perguntas a serem feitas aos entrevistados, incluindo a introdução sobre o assunto e a apresentação sobre os entrevistados e as introduções às perguntas, caso seja necessário. Recomenda-se a quantidade de duas aulas para essas atividades.

- Quinto Momento: Aula 05.

Antes de realizar a entrevista de maneira oficial, para evitar contratemplos e imprevistos que geralmente ocorrem quando diante de uma situação nova, é importante que os estudantes treinem. Para isso, eles podem realizar uma primeira entrevista, de maneira fictícia, assim, o professor organizará a turma de forma que estudantes de outros grupos assumam o papel de entrevistados e ajudem na entrevista com atividades, como a gravação de áudio e vídeo, tanto na entrevista fictícia como na entrevista oficial.

Se possível, pode-se desenvolver a entrevista fictícia em parceria com o professor de outra disciplina, como Artes. Dessa maneira, os estudantes podem ensaiar a entrevista, assim

como o professor dessa disciplina também pode fornecer dicas, principalmente sobre como se posicionar diante do entrevistado. Além dos protocolos de formalidades que devem ser seguidos, como adequação à variedade culta da língua, tanto na escrita como na fala, a utilização de pronomes de tratamentos adequados e a vestimenta à ocasião, os estudantes precisam ser orientados a organizar o espaço de maneira que a distância entre entrevistadores e entrevistados permita que eles se sintam confortáveis.

Ao dirigir a palavra ao entrevistado, o estudante-entrevistador deve evitar movimentos, como abaixar a cabeça e olhar para os lados, em geral, atitudes que ocorrem devido à timidez. Isso porque o entrevistador precisa pensar sobre a forma de transmitir sua pergunta, pois a fala reúne diversos aspectos que não apenas os linguísticos: a qualidade da voz, a altura, a velocidade e o ritmo, as pausas, a entonação, as expressões corporais e faciais, os olhares, a gesticulação, entre outras. Todos esses elementos colaboram para o entendimento ou não da pergunta elaborada. Além do mais, a fala deve ser coerente e concisa, evitando-se os vícios da linguagem informal oral e respeitando o tempo de resposta do entrevistado.

Após os ensaios, os professores devem fazer os ajustes necessários e organizar a entrevista fictícia, que pode ser no auditório da escola, para um público maior ou para uma plateia mais reduzida, em uma sala de aula, por exemplo. É importante que os estudantes desenvolvam a entrevista fictícia com todo o rigor de que uma entrevista real requer.

Ao concluírem a entrevista fictícia, professor e estudantes precisam avaliar todo o processo, sendo que é importante que o professor dê ênfase aos pontos positivos e aos acertos, para que os estudantes se sintam encorajados e animados, mas não deixe de promover os ajustes necessários. Uma vez isso feito, pode-se aguardar a data e a hora da entrevista de fato.

- Sexto Momento: Aula 06

Este é o momento da realização da entrevista oficial. É importante que o professor oriente os estudantes de maneira para que se sintam seguros.

Evite atrasos e organizem tudo com antecedência no ambiente em que será realizada a entrevista, o qual deve estar adequado e dispor de tudo de que se necessita para a realização do evento: mesa, cadeiras, equipamentos eletrônicos e outros que julgar necessário. Pode-se pedir ajuda da Assessoria de Imprensa do Gabinete do Prefeito para auxiliar na organização do espaço.

Certifique-se de que os equipamentos de gravação estão todos em condições de uso.

Recomenda-se ter equipamentos reserva à disposição. É importante que tenha mais que um estudante treinado a manipular os equipamentos de mídia, caso ocorra algum imprevisto durante os trabalhos.

Tão importante quanto fazer bem a pergunta, é captar bem a resposta, afinal, esse é o objetivo da entrevista. Enquanto um estudante faz a pergunta, é importante que os demais do grupo estejam atentos à resposta, pois esta interessa a todos do grupo.

Caso a entrevista seja na escola, é imprescindível que os responsáveis por esse momento recebam bem o entrevistado, de maneira que ele se sinta acolhido. Se a entrevista for no local escolhido pelo entrevistado, por exemplo, o gabinete do prefeito, é importante que os estudantes não estranhem o local e fiquem à vontade, da mesma maneira que estariam na escola.

Quanto à entrevista referente às obras paralisadas, seria interessante projetar as imagens dessas obras, mostrando toda a deterioração causada pelo tempo.

A entrevista com os pecuaristas não deve ocorrer no mesmo dia em que ocorrer a entrevista com o prefeito, no entanto, quanto à sua organização, esta deve seguir as mesmas instruções.

3.2.1.9 Estrutura para a produção de uma entrevista oralizada

A entrevista está estruturada da seguinte forma:

- Definição do tema (é o primeiro passo para a entrevista acontecer. Somente a partir disso é possível escolher o entrevistado/fonte que tem mais conhecimento sobre aquele assunto e que contribuirá para o enriquecimento e o aprofundamento do tema definido);
- Escolha do entrevistado;
- Pesquisa sobre o tema e/ou o entrevistado;
- Sistematização das informações coletadas;
- Elaboração do roteiro (como o próprio nome diz, é o material que vai guiar o entrevistador no momento da entrevista. Para elaborá-lo, é imprescindível a pesquisa sobre o tema e sobre a fonte. A partir desse momento, podem ser listadas as perguntas que nortearão o trabalho, apesar de que podem surgir outras questões interessantes além do que for planejado);
- Elaboração da introdução da entrevista, da apresentação do tema e/ou do entrevistado (fonte).

3.3 – PLANEJANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO GÊNERO REPORTAGEM

3.3.1 Sequência didática: Língua Portuguesa – 9º ano

3.3.1.1 Introdução

Esta Sequência Didática propõe-se a desenvolver a habilidade de produção de uma reportagem em duplas ou em trios. A reportagem é um gênero textual bastante significativo, pois circula entre nós diariamente por meio de diversas mídias. Com a intenção de informar, possui função social importante, além de também objetivar a formação de opiniões.

O trabalho com esse gênero propicia o desenvolvimento de uma educação voltada para o letramento como prática de interação, uma vez que, para produzi-lo, os estudantes deverão pesquisar, discutir entre os pares e fazer anotações, o que pode promover a alimentação temática e ampliar suas capacidades cognitivas, linguísticas e de comunicação, por meio de uma atividade significativa e real.

O tema a ser desenvolvido nessa produção deverá ser escolhido pela turma. A partir da ampliação do repertório desse mesmo tema, será possível proporcionar práticas sociais de linguagem relacionadas à interação e à produção do produto desta SD: uma reportagem.

3.3.1.2 Habilidades da BNCC

EF69LP06 - Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como **forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico** e do campo midiático **de forma ética e responsável**, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e

“funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

3.3.1.3 Objetivo geral

- Compreender as características estruturais e linguísticas da reportagem;
- Produzir textos do gênero reportagem de forma coerente e coesa.

3.3.1.4 Objetivos da aprendizagem

- Identificar as características da reportagem como gênero jornalístico;
- Analisar reportagens de diferentes fontes para compreender sua estrutura e linguagem;
- Fazer pesquisas em diferentes suportes textuais sobre o tema eleito, para a ampliação do repertório temático;
- Conhecer as características do gênero textual jornalístico reportagem;
- Produzir uma reportagem de acordo com o tema escolhido e com as características do gênero.

3.3.1.5 Objeto do conhecimento – práticas de linguagem

Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais – produção textual.

3.3.1.6 Duração

Seis (06) encontros com duas (02) aulas de 50 minutos por encontro.

3.3.1.7 Materiais

- Impressões de texto;
- Revistas, jornais, textos da internet;
- Computadores conectados à internet.

3.3.1.8 Espaço

- Sala de aula;

- Biblioteca;
- Laboratório de informática.

3.3.1.9 Processo de avaliação contínua

A avaliação deve ocorrer por meio da observação diária dos estudantes pelo professor: suas atitudes, seu interesse e sua participação nas aulas, suas contribuições, suas análises e as resoluções das atividades. Dessa forma, o professor terá uma visão geral do processo de aprendizado e do caminho percorrido por cada estudante de sua turma rumo à compreensão, à apreensão e ao desenvolvimento da habilidade em questão, durante o desenvolvimento de todos os módulos.

3.3.1.10 Desenvolvimento

- Apresentação da situação

Apresentação das atividades a serem desenvolvidas nesta e nas próximas aulas: escolha de tema a ser desenvolvido, pesquisa sobre esse tema, conhecimento do gênero textual reportagem e produção textual.

Organize a turma em semicírculo para uma roda de conversa. A princípio, explique-lhes o que está planejado para esta sequência de atividades. Dessa forma, os estudantes terão conhecimento das ações que serão realizadas e poderão, como protagonistas da própria aprendizagem, sugerir e propor atividades para enriquecer o cronograma, participando ativamente de cada encontro.

Na sequência, é o momento de escolher o tema. Nesta proposta de SD, o tema da reportagem já foi previamente definido. A escolha do tema logo no primeiro momento orienta o planejamento das atividades, promove o interesse dos alunos e direciona a pesquisa e a produção de conteúdo, facilitando a aprendizagem e a compreensão do gênero jornalístico.

- Primeiro encontro (2 aulas)

Para o professor que, porventura, tomar essa sequência didática para desenvolver um trabalho com gênero reportagem, nesta fase, é importante discutir alguns assuntos significativos para a turma, a fim de refletir e fazer uma escolha consciente do tema que seja

mais pertinente para criar uma reportagem naquele momento. Sugerimos um tema que os estudantes tenham interesse em conhecer ou aprofundar os conhecimentos pré-existentes. Algumas sugestões: fenômeno social; acontecimentos produzidos no espaço público, que são de interesse da coletividade, sejam esses locais ou não; *bullying*; consumismo; preconceito (racial, religioso); receptividade e situação dos imigrantes no Brasil; algum gênero musical, como o rap, o funk, o pop ou o sertanejo; religiões de origem africana; sistema *fast food* e a obesidade infanto-juvenil; atividade física como meio de promover a saúde física e mental; adoção de animais domésticos; etc.

Antes de iniciar os estudos sobre o tema escolhido, sugiro apresentar algumas definições que possam contribuir para os alunos conhecerem melhor o gênero reportagem. Comece explicando o que é uma reportagem, destacando suas características principais, como a apresentação de fatos, entrevistas e investigação de um tema específico na abordagem dos eventos. Em seguida, mostre exemplos de reportagens em diferentes mídias, como jornais, revistas, sites de notícias e programas de televisão. Analise com os alunos como essas reportagens são estruturadas e quais elementos são comuns entre elas.

Converse com os alunos sobre a importância da ética na produção de reportagens, prezando pela veracidade das informações antes de publicá-las. Discuta, também, o papel do jornalista na sociedade e como as reportagens podem influenciar a opinião pública. Após, divida a classe, projete no quadro da sala de aula uma reportagem e mostre para os alunos os elementos principais da reportagem, como o *lead* (abertura), os fatos apresentados, as fontes utilizadas e a conclusão. Em nosso caso, trabalharemos com reportagens referentes às obras paralisadas no município, no caso a Quadra Poliesportiva e o Centro de Educação Infantil.

Em seguida, recomenda-se levar os alunos ao laboratório de informática e pedir para cada grupo escolher uma reportagem de um veículo de comunicação; como tarefa de casa, cada grupo deverá analisar criticamente a reportagem escolhida, identificando como deveria ser sua a abertura, os fatos apresentados, as fontes que serviram de sustentação da reportagem, os possíveis vieses tendenciosos e as falhas na apuração dos fatos. Na próxima aula, promova uma discussão em sala de aula sobre as descobertas dos alunos e como eles podem distinguir entre reportagens bem fundamentadas e aquelas que podem ser tendenciosas ou sensacionalistas.

- Segundo encontro (2 aulas)

Aqui, ainda na parte introdutória da SD, a fim de proporcionar condições para que os

estudantes ampliem os conhecimentos sobre o gênero reportagem e após promover a conversa sobre as reportagens analisadas como tarefa de casa, continue com os grupos formados para a próxima atividade. Para os estudantes do 9º ano da Escola Joana Alves de Oliveira, público-alvo dessa sequência didática, considerando que a turma possui apenas 10 alunos, formou-se um grupo com quatro alunos e dois grupos com três. Atenção, é importante determinar uma quantidade de alunos por grupo que permita o bom desempenho das tarefas. Em grupos muito grandes, dificulta-se a interação e a participação de todos os membros. Em sala de aulas com muitos alunos, a dupla, por exemplo, torna-se inviável, dependendo da proposta de trabalho, pela quantidade de produções a serem analisadas em pouco tempo.

Dando sequência, explique aos alunos que você exibirá um vídeo sobre os youtubers que fazem fortuna na internet (<https://youtu.be/EIm2GHDSrP4?si=xSDFoUbwC-vi9sZl>) e que os grupos deverão focar sua atenção no texto verbal (assunto, exemplos, argumentos, comentários) e textos não verbais (imagens, cenários, efeitos musicais). A reportagem cita quatro casos de sucesso. Informe aos estudantes que, ao final, eles deverão escolher um caso que mais lhes chamou a atenção.

Após assistirem à reportagem e escolherem o caso de sucesso, os estudantes devem analisar como a associação entre os recursos verbais e não verbais ajudam a ativar a curiosidade do expectador para descobrir o segredo de fazer fortuna na rede. O professor deve estipular um tempo entre 20min e 40min, conforme o ritmo da turma. Espera-se que os estudantes percebam que, em todos os exemplos de sucesso, os aspectos visuais e sonoros associam a ideia de prosperidade à felicidade e à juventude, influenciando o espectador a aspirar fazer parte do grupo dos privilegiados.

No entanto, é importante ressaltar que a maneira de obter riqueza não é explicitamente mencionada. Os entrevistados não revelam diretamente os métodos que utilizaram para alcançar a fortuna: eles apenas oferecem informações genéricas, como “fale sobre algo que lhe interessa”, “creio que a grande sacada foi” ou “é possível ganhar dinheiro, mas é necessário saber como”. Isso implica que toda a riqueza resultante do sucesso está ligada à competência em aproveitar oportunidades, além de uma boa dose de sorte.

Aqui, o estudo serve como base para a aplicação de técnicas em suas próprias reportagens, percebendo o que pode ser abordado e como trabalhar essa abordagem, além de quais recursos serão necessários para a produção de uma matéria própria, que será o tema do próximo encontro.

- Terceiro encontro (2 aulas)

Para esta aula, recomenda-se uma atividade prática. Sendo assim, agora que os alunos tiveram contato com reportagens em sala e foram levantadas questões sobre a composição das matérias, seu início, meio e fim, bem como sua finalidade última, a divulgação de informação para a população.

Desse modo, o objetivo consiste em que os alunos comecem a produzir suas próprias reportagens, dentro dos mesmos grupos definidos na última aula, para que, assim, escrevam suas próprias reportagens. Para isso, pode-se levar os alunos ao laboratório de informática para pesquisarem a fundo os temas de interesse que serão base das suas reportagens. No caso desta SD, os estudantes darão prosseguimento na sistematização das informações obtidas com as entrevistas, assim, é recomendado que os alunos desenvolvam sua autonomia na escrita, de maneira que se encontrem no centro do processo criativo na produção de seus textos. Pode-se sugerir formatos ou andamentos, assim, é importante ressaltar o papel do aluno como um agente da construção de seu conhecimento e da sua produção e que possui, na figura do professor, um guia que colabora nessa construção, fornecendo as ferramentas necessárias para se atingir os objetivos propostos para a produção da reportagem e a sua apresentação.

Após o período de pesquisa, ou, no caso dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Jona Alves de Oliveira, a sistematização das informações obtidas com as entrevistas, os alunos podem retornar à sala de aula e começar a trabalhar, em conjunto, na produção inicial de suas reportagens.

- Quarto encontro

Após a produção inicial, é o momento de o professor orientar a reescrita do texto. Dessa forma, retomaremos algumas orientações já dispostas nas páginas 70, 71, 72 e 73 deste trabalho, quando discorriamos sobre a Sequência Didática. Seguem-se, então, os módulos em que o professor propõe uma série de exercícios variados, de forma a proporcionar uma progressão natural no processo de aprendizagem da produção textual, partindo do mais simples para, ao final, voltar ao mais complexo. Ao longo desse processo, são trabalhadas não apenas as habilidades linguísticas dos alunos, mas também sua capacidade de pensar criticamente, argumentar e se expressar de forma eficaz.

Neste quarto encontro, que vamos chamar aqui de quarto momento, optamos por não estipular uma quantidade de aulas, pois podem variar de acordo com vários fatores e programação de cada professor.

Ao elaborar o primeiro módulo para tratar de problemas de produção textual, o professor pode propor uma série de atividades, a depender do grau de dificuldade e dos problemas identificados na escrita dos alunos. Quanto mais variadas forem, mais significativo tende a ser o seu trabalho, o que aumenta as chances de sucesso dos estudantes.

Em um segundo módulo, pode-se trabalhar aspectos mais pontuais, a fim de resolver problemas mais específicos. A partir das atividades de observação e da análise mais cuidadosa sobre o gênero, é possível aos estudantes e ao professor refletir, de fato, sobre o que está sendo feito, onde é possível reconhecer melhor o próprio trabalho e identificar se o gênero foi bem produzido. Ao realizar essa tarefa, o estudante pode reorganizar o conteúdo de uma sequência narrativa, por exemplo, para melhorar uma argumentação, inserir uma citação importante, entre outros.

Em um terceiro módulo, após ter resolvido vários tipos de atividades e reflexões sobre a língua e de ter aprofundado os estudos sobre a reportagem, de maneira a compreender as suas características e as suas peculiaridades, o estudante deve ser capaz de utilizar uma linguagem técnica para se expressar sobre o que está fazendo.

Após terem realizado as atividades dos módulos, que podem conter vários exercícios, o que, segundo Marcuschi (2008), forma uma etapa importante para que os estudantes tenham treinado o suficiente para adquirir conhecimentos mais amplos sobre o gênero, é hora de iniciar a produção final. Este ponto é o momento em que o estudante põe em prática todo o conhecimento que desenvolveu ao realizar as atividades dos módulos, bem como a validade da sua análise sobre a produção inicial. Aqui, espera-se que o estudante tenha sanado todos os problemas apresentados na produção inicial, dado que o trabalho, na produção final, concentra-se exclusivamente no aluno.

A critério do professor, se julgar importante, nessa fase, pode propor uma avaliação somativa e não apenas formativa. Sendo assim, sugerimos que o professor elabore uma proposta de avaliação baseada em rubricas, isto é, adote um método sistemático de avaliação que utiliza critérios específicos para avaliar a produção final dos alunos.

- Quinto encontro (2 aulas)

Nesta aula, são feitas as apresentações das reportagens. É recomendado que os grupos tenham tempo suficiente para desenvolver sua apresentação e que possam trabalhar no desenrolar dos fatos que precisam ser contados, assim, como nessa turma são somente 3 grupos, cada um teria até 15 minutos para sua apresentação. Podem ser necessários materiais,

como projetor e dispositivo para transmitir a imagem, então, é preciso estar atento às necessidades que os alunos podem ter em suas produções.

Após as apresentações, pode ocorrer um momento de conversa sobre as reportagens apresentadas. Pode-se levantar pontos de discussão, como sobre o viés apresentado na matéria, e se opiniões próprias ou pessoais sobre a Quadra Poliesportiva e o Centro de Educação Infantil contribuíram ou não para o sucesso das reportagens. Ainda, poderia ser aventado sobre como o assunto poderia ser noticiado nos veículos oficiais de comunicação, como também pode-se levantar tópicos, como dificuldades encontradas, o que funcionou e o que não. É importante que este funcione como um momento de reflexão em que as opiniões dos alunos sejam ouvidas e levadas em consideração, até mesmo para a melhora de futuras aplicações de outros gêneros textuais à turma.

Por fim, de maneira objetiva, é possível avaliar a produção da apresentação da reportagem como um todo, desde seu roteiro, até sobre como se deu o desenvolvimento do assunto de escolha, bem como o sucesso ou não na apresentação dos fatos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, é importante recapitular toda a trajetória feita para chegar até aqui e, assim, refletir sobre em que aspecto os resultados poderiam proporcionar benefícios aos alunos, expondo alguns de seus possíveis frutos, bem como determinadas dificuldades que surgiram durante sua execução.

Desse modo, no capítulo I, trabalhamos na exposição das prerrogativas dispostas pela BNCC e pelo DRC-MT e como esses documentos formam o delineamento do que um trabalho pedagógico deve buscar em sala de aula em termos de competências a serem trabalhadas e abordagens possíveis para tanto, tais como incluir o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, além de ser ressaltada a importância do trabalho com gêneros textuais variados, os quais devem permitir aos estudantes compreender e produzir os mais diferentes gêneros de textos presentes na sociedade. Assim, fica patente a busca pela valorização da língua portuguesa, para que esta sirva como um instrumento de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania e que trabalhe de maneira a promover a inclusão social e cultural.

Na sequência, no capítulo II, discorremos sobre dois importantes gêneros textuais que, com frequência, encontram espaço entre a população brasileira, no caso, a entrevista e a reportagem. Aqui, buscamos esmiuçar como ambos se apresentam e a miríade de formas de trabalho pedagógico que podem surgir com seu uso. Ademais, precisa-se destacar que esses gêneros também são mencionados nos documentos norteadores e que possuem habilidades circunscritas ao seu uso, por exemplo, no caso da reportagem, ela aparece relacionada às atividades de leitura e produção textual nas habilidades EF69LP08, EF69LP29 e EF69LP35, as quais podem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano (Brasil, 2017, p. 179), e formam um pequeno recorte da produção que pode ser ainda mais específica caso forme um texto informativo. Já o estudo da entrevista pode funcionar como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade, como a habilidade EF89LP13, que pode ser trabalhada nos 8º e 9º anos, em que o gênero pode ser utilizado como forma de obter dados e informações sobre os fatos diversos (Brasil, 2017, p. 181). Assim, estabelecemos que há um vínculo entre importantes habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e o trabalho com gêneros textuais específicos que colaborem para fornecer a forma e o contexto necessário para este trabalho.

No capítulo III, discorremos sobre como deveriam ser abordados os gêneros entrevista e reportagem e a busca para fazer com que os alunos não apenas conheçam as estratégias discursivas empregadas na construção de textos jornalísticos, mas que também possam

aprimorar suas próprias habilidades de escrita e análise textual.

Dessa maneira, ficou estabelecido que a turma de 9º ano trabalharia em três diferentes reportagens que deveriam necessariamente estar localizadas em seu contexto social imediato. Por essa razão, produziram duas reportagens sobre duas obras do governo municipal, as quais se encontram paralisadas por vários anos, uma delas a Quadra Poliesportiva, vinculada à Escola Joana Alves de Oliveira, e a outra um Centro de Educação Infantil, que teve sua construção iniciada em 2015, na área urbana do município, e a terceira reportagem trabalharia com outro contexto específico do alunato, no caso, como são moradores da zona rural e estão engajados na produção do café, leite e gado de corte, eles trabalhariam em uma matéria em que buscariam colocar em evidência todo o dilema vivido pelo pecuarista no momento de abater o seu rebanho. Devido à inexistência de um frigorífico local, o pecuarista precisa decidir entre o abate nos frigoríficos do estado de Rondônia, arcando com as altas taxas de impostos, ou pelo abate nos frigoríficos dentro do estado de Mato Grosso, optando pelo transporte a longa distâncias, o que gera perdas materiais significativas. Para essas reportagens, também seriam executadas entrevistas com autoridades da região ou seus representantes, para, assim, colher informações que pudessem ser pertinentes a esses fatos ou, ainda, a indicação de possíveis resoluções ou comentários sobre as razões pelas quais as obras estavam paradas ou o porquê da inexistência de um frigorífico, que é um importante estabelecimento para as características socioeconômicas da região.

Conforme mencionamos na parte introdutória, as atividades práticas sugeridas neste trabalho, no caso, as entrevistas e as reportagens foram preparadas de maneira propositiva, tendo em vista o infortúnio pelo qual passei, em que foi necessário ausentar-me do trabalho da sala de aula para tratamento de saúde. Dessa forma, não foi possível desenvolver as sequências didáticas conforme planejadas, como também se tornou nula a proposta de análise linguística, uma vez que esta passaria a ter sentido a partir das produções dos alunos, em que se adotaria o texto em seu contexto como unidade de análise, buscando proporcionar ao estudante experiências de letramento variadas.

Por meio do trabalho em sala de aula e do desenvolvimento da SD como proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esperava-se fornecer ao estudante ferramentas para que pudesse desenvolver capacidade escritora, contextualizando importantes fatos que o rodeiam, apresentar suas opiniões sobre esses fatos, além de aprimorar habilidades de leitura, que se encontram vinculadas a esse tipo de produção. Aqui, também mencionamos o importante fato de que a SD objetiva um trabalho crítico, que os estudantes não se submetem a informações de maneira ingênua, mas com vistas à formação da própria opinião e à capacidade de

expressar seus pontos de vista.

Além disso, o trabalho é organizado de forma que os alunos também possam identificar os possíveis vieses que já permeiam esses fatos, no caso, as obras paradas e a carência de um frigorífico na região, para que, assim, possam desenvolver a capacidade de perceber e analisar diferentes abordagens, bem como argumentos e pontos de vista, especialmente quando se trata de temas que possuam uma grande relevância social no sentido de uma formação de um letramento crítico.

Portanto, as abordagens preparadas objetivam promover a compreensão e a capacidade de avaliar criticamente as informações que se encontram em textos escritos e em mídias diversas ou até mesmo na obtenção de uma fonte direta, como a entrevista com uma autoridade como o prefeito. Desse modo, salientamos a produção textual oral e escrita como o ponto de partida e o de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua (Geraldi, 1999).

No entanto, além do acidente que ocasionou o meu afastamento, outras dificuldades poderiam ser encontradas na aplicação desta SD, uma vez que, ao decorrer das aulas, os conteúdos muitas vezes precisam de revisão e ajustes, às vezes, requerendo mais ou menos tempo para efeitos de clareza, seja em relação a dificuldades de escrita ou de leitura, seja a necessidade de um aprofundamento dos temas em questão que podem ser observados por muitos prismas diferentes.

Existem também questões de logística que poderiam afetar a execução do trabalho, como na obtenção de dados sobre os números referentes aos abates bovinos, o contato com pessoas que poderiam se encontrar ausentes ou simplesmente se negarem a conceder uma entrevista, como no caso de autoridades que pudessem comentar sobre as obras paradas. É possível também que atividades de análise linguística que visassem à identificação de recursos linguísticos utilizados em entrevistas, tais como marcadores discursivos, pronomes de tratamento e formas verbais de modalidade, ou a análise do uso da linguagem verbal e não verbal em entrevistas, que considerasse elementos, como entonação, gestos e expressões faciais, provassem-se dificultosas aos alunos na esquemática da SD.

Todavia, os gêneros textuais entrevista e reportagem possuem muitas aplicações possíveis, não ficando limitados às possibilidades de uso aqui sugeridas. Paralelo ao trabalho que por hora se conclui, temos iniciado o trabalho com os gêneros em pauta em situações mais imediatas do cotidiano dos alunos, por exemplo, a convivência na escola, suas possibilidades e suas dificuldades, que têm servido de tema para o desenvolvimento de entrevistas entre eles próprios e a criação de um “jornal local”, com reportagens derivadas

dessas entrevistas para serem expostas, a princípio, na própria escola. Essas atividades, em tom de brincadeiras, tiveram como objetivo funcionar como “quebra-gelo” e preparar os estudantes para um trabalho mais elaborado no segundo semestre.

Por fim, ressaltamos também a importância do uso da SD na organização dessas atividades e desses conteúdos didáticos. Como discutido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio desta esquemática, pode-se atingir as mais diferentes habilidades que são hoje requisitadas por parte dos documentos norteadores aos alunos. Além disso, é possível utilizar diferentes gêneros textuais e organizar o material de forma que possua relevância ao contexto dos alunos, ao mesmo tempo em que se dá vazão às diretrizes requisitadas pela BNCC na formação do estudante. Não somente, o formato permite alterações e correções que podem ser aplicadas durante seu desenvolvimento, ou, ainda, percebidas e trabalhadas para que nas próximas aplicações possuam ainda mais profundidade e proximidade com as questões que permeiam o dia a dia dos alunos, que possuem diferentes realidades em um país continental como é o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES. Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRASIL. **Portaria Inep nº 250, de 05 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 316, de 04 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Censo Escolar da Educação Básica que será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=202025#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Censo%20Escolar,Pesquisas%20Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20%2D%20INEP>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- CABRAL, Thaís Ginícolo. **Aprova Brasil: 6º ao 9º ano - língua portuguesa - ensino fundamental - anos finais**. São Paulo: Moderna, 2019.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GORSK, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA,

Christiane Maria N. **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008. 200p

FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J., *et al.* **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOFFNAGELL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

Instituto Nacional de Geografia e Estatística - IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Agência IBGE notícias – PNDA Contínua, 18 de maio de 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20da,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(PNE\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20da,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(PNE).). Acesso em: 15 fev. 2024.

KING, Stephen. **On writing: a memoir of the craft**. 10 ed. New York: Scribner, 2010.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luis A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Mato Grosso. **DRC/MT – Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARIS, Larissa Giacometti; PINA, Maria Cristina. **9º ano - ensino fundamental; anos finais - caderno 1: Língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1996.

QEdU. **Use dados, transforme a educação**. Governo Federal. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1986.

STEIN, Ângela. **Pragmática e ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2015.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. 1 ed. Curitiba: InterSaber, 2012. 168 p.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2015.