

**Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# O ensino de língua portuguesa e a curadoria da informação nas escolas públicas de Pires do Rio/GO

The teaching of portuguese language and information curation in public schools in Pires do Rio-GO

La enseñanza de la lengua portuguesa y la curaduría de la información en las escuelas públicas de Pires do Rio-GO



Renata Passos Teixeira

Instituto Federal Goiano (IFG), Urutaí, Goiás, Brasil

[renatapassos08@gmail.com](mailto:renatapassos08@gmail.com)



Cleber Cezar da Silva

Instituto Federal Goiano (IFG), Urutaí, Goiás, Brasil

[cleber.silva@ifgoiano.edu.br](mailto:cleber.silva@ifgoiano.edu.br)

**Resumo:** Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada nas escolas públicas de Pires do Rio/GO e objetiva verificar se os docentes possuem conhecimento sobre as teorias relacionadas aos gêneros, textual e do discurso, e sobre os documentos normatizadores da educação. O questionário foi aplicado via Google Forms e a análise dos dados foi feita de acordo com Marchuschi (2008), Bakhtin (1992), Garcia (2019), a BNCC (2018) e o

DCGO-EM (2021). Os resultados da pesquisa mostraram que a curadoria da informação ainda não é uma atividade constante nas aulas de Produção Textual e que alguns professores ainda não conhecem esta prática. Também foi constatado que os gêneros emergentes oriundos da internet não são estudados em sala de aula. Portanto, ao consultarem a *internet*, os alunos estão sujeitos a serem vítimas das *fake news* e da desinformação, além de poderem propagar tais conhecimentos errôneos ou incorretos. Após analisar os resultados obtidos pela coleta de dados, foi proposto um projeto de extensão sobre curadoria da informação para os docentes de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa e aos docentes que se interessam pelo tema.

**Palavras-chave:** Curadoria da Informação. Ensino. Ensino Médio.

**Abstract:** This article was developed based on research conducted in public schools in Pires do Rio-GO and aims to verify whether teachers have knowledge about theories related to genres, textual and discourse, and the regulatory documents of education. The questionnaire was applied via Google Forms, and data analysis was carried out according to Marchuschi (2008), Bakhtin (1992), Garcia (2019), BNCC (2018), and DCGO-EM (2021). The research results showed that information curation is still not a constant activity in Text Production classes and that some teachers are not yet familiar with this practice. It was also found that emerging genres from the internet are not studied in the classroom. Therefore, when consulting the internet, students are subject to being victims of fake news and misinformation, as well as potentially spreading such erroneous or incorrect knowledge. After analyzing the data collection results, an extension project on information curation was proposed for

the Portuguese Language teachers who participated in the research and for teachers interested in the topic.

**Keywords:** Curation. Education. High School. Information.

**Resumen:** Este artículo fue desarrollado a partir de una investigación realizada en las escuelas públicas de Pires do Rio-GO y tiene como objetivo verificar si los docentes poseen conocimiento sobre las teorías relacionadas con los géneros, textual y del discurso, y sobre los documentos normativos de la educación. El cuestionario se aplicó a través de Google Forms y el análisis de los datos se realizó de acuerdo con Marchuschi (2008), Bakhtin (1992), García (2019), la BNCC (2018) y el DCGO-EM (2021). Los resultados de la investigación mostraron que la curaduría de la información aún no es una actividad constante en las clases de Producción Textual y que algunos profesores aún no conocen esta práctica. También se constató que los géneros emergentes provenientes de internet no se estudian en el aula. Por lo tanto, al consultar internet, los alumnos están sujetos a ser víctimas de noticias falsas y desinformación, además de poder propagar dichos conocimientos erróneos o incorrectos. Tras analizar los resultados obtenidos por la recopilación de datos, se propuso un proyecto de extensión sobre curaduría de la información para los docentes de Lengua Portuguesa que participaron en la investigación y para los docentes interesados en el tema.

**Palabras clave:** Curaduría de la Información. Educación Secundaria. Enseñanza.

*Data de submissão:* 25/11/2023

*Data de aprovação:* 19/11/2024

## Introdução

Esta pesquisa é fruto de um questionamento pessoal feito a partir de observações diretas realizadas nas salas de aula, pois, ao desenvolver o trabalho de docente em relação à Produção Textual (Língua Portuguesa), foi observado que os alunos sentem a real necessidade de consultar a internet para produzir textos. Por essa razão e com o intuito de auxiliar os docentes, este estudo visa problematizar a produção de texto (ancorada à leitura), preconizada pela BNCC e pelo DCGO-EM, nos colégios estaduais de Pires do Rio, em face da implementação da etapa Novo Ensino Médio.

A relevância desta pesquisa está na compreensão da atuação do professor de Língua Portuguesa, especificamente nas aulas de Produção Textual, a fim de compreender esse processo na sala de aula e, concomitantemente, oferecer possibilidades reais de trabalho por meio de um projeto de extensão através de um produto educacional, um dos requisitos para obter o título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, ofertado no Instituto Federal Goiano – *Campus Urutaí*.

Mediante o que foi exposto, questionou-se: a curadoria de informações é uma prática comum e constante nas atividades desenvolvidas com os alunos com o intuito de

selecionar informações pertinentes ao tema proposto para escrita em sala de aula?

Por essa razão, foi desenvolvida uma pesquisa, através de um questionário com os professores regentes de Língua Portuguesa e disciplinas eletivas afins, nas escolas públicas de Pires do Rio/GO. O objetivo foi verificar se os docentes possuem conhecimento sobre as teorias relacionadas aos gêneros, textual e do discurso, e sobre os documentos normatizadores da educação – BNCC (Brasil, 2018) e DCGO-EM (Goiás, 2021) – em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e curadoria da informação, durante as aulas dos componentes curriculares supracitados.

Esta pesquisa foi desenvolvida no ano de 2023, apenas em escolas públicas e exclusivamente com professores do ensino médio que ministram aulas de Língua Portuguesa ou eletiva afim. De acordo com esses critérios, foram incluídas na pesquisa quatro unidades escolares e 09 (nove) docentes, dos quais 08 (oito) concordaram em participar.

O questionário respondido por esses profissionais foi elaborado e dividido em três partes distintas:

- **Parte I:** o intuito é caracterizar o docente regente em relação à formação profissional e à atuação no magistério. É composta por 08 (oito) questões, todas objetivas;

- **Parte II:** o objetivo é pormenorizar a atuação docente em relação ao estudo do gênero, seja ele discursivo ou textual. São 06 (seis) perguntas, todas objetivas;

- **Parte III:** o propósito é diagnosticar a prática e o nível de conhecimento do professor quanto aos documentos normatizadores da educação: a BNCC (Brasil, 2018) e DCGO-EM (Goiás, 2021), com ênfase na curadoria da informação. Estruturada em 16 (dezesesseis) questões, das quais 12 (doze) são objetivas e 04 (quatro) subjetivas.

Os dados colhidos foram devidamente tabulados e, a partir de então, os gráficos foram criados. A pergunta e as alternativas foram transcritas para este artigo sem nenhum tipo de alteração, ainda que o item não tenha sido marcado (questões de múltipla escolha). Todos os gráficos, após expostos, são analisados de acordo com as teorias linguísticas que sustentam as discussões acerca da temática da pesquisa.

## A curadoria da informação nas aulas de língua portuguesa: Do estudo do gênero à checagem dos fatos

A tecnologia usualmente é utilizada nas escolas como uma forma de organizar as aulas e como um recurso metodológico. Nesse contexto midiático e mediante as diversas possibilidades de uso das ferramentas digitais, é

necessário que a curadoria da informação seja um conceito não apenas ensinado, mas discutido e refletido.

A curadoria é um ato de resolução de problemas. Curar informações para organizar novas narrativas cria um senso de responsabilidade de alfabetização em mídia de análise, avaliação e criação.

Ao curar, os alunos podem compor uma narrativa usando o conteúdo adquirido em sua pesquisa com maior conscientização de propósito e público. Todas as mídias online são pesquisáveis por qualquer usuário da *web*, mas a tarefa de curador é organizar a informação para a construção dessa narrativa, para compartilhar com os outros de forma coerente, matizada e clara (Garcia; Cezak, 2019, p. 57).

Nessa perspectiva, o professor pode conduzir o aluno por esse processo de escrita e, muitas das vezes, ensiná-lo a ser protagonista da produção do conhecimento, além do desenvolvimento do senso crítico e reflexivo. Por essa razão, o estudo dos gêneros textual e do discurso não deve ser separado da curadoria da informação, visto que ambos se complementam em relação à produção do texto escrito.

## Parte I: Formação Profissional Docente e atuação no Magistério

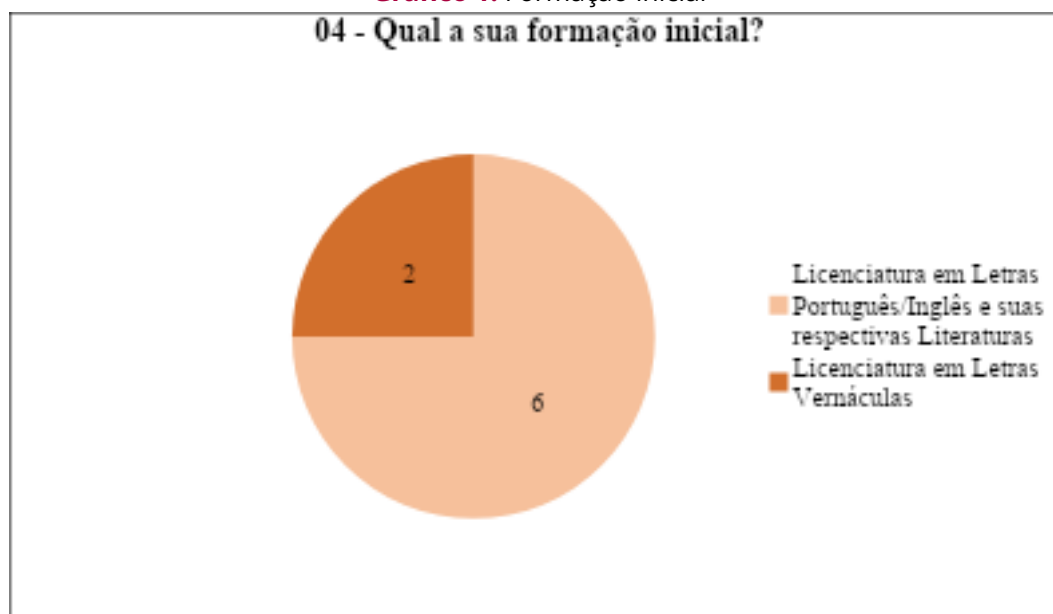
Esta parte é composta por oito perguntas, das quais apenas cinco (todas objetivas) foram analisadas e descritas aqui. Por questões éticas, a primeira pergunta desta pesquisa não será exposta neste artigo, pois refere-se ao nome do professor. O segundo questionamento feito ao



docente pede para que ele escolha um nome fictício, para referenciação a ele (caso seja necessário) durante a análise das questões subjetivas na parte III. A terceira pergunta objetiva identificar em qual unidade escolar o docente ministra aulas.

Conforme observado nas respostas, há dois professores de Língua Portuguesa em cada uma das quatro unidades escolares da referida cidade. Em relação à formação inicial do docente, o propósito é confrontar a formação inicial do docente para verificar se a modulação das aulas está em consonância com a legislação vigente. Essa indagação surgiu do fato de ainda ser uma realidade o fato de nem todos os professores possuírem formação na área em que trabalham

**Gráfico 1.** Formação inicial



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Em relação à pergunta 04, o propósito é confrontar a formação inicial do docente em relação às aulas ministradas por ele. Essa indagação surgiu do fato de ainda ser uma realidade o fato de nem todos os professores possuírem formação na área em que trabalham. Essa é uma possibilidade prevista pela própria legislação que permite que os profissionais atuem por área e por áreas afins.

Os critérios para efetivar a modulação de professor devem ser observados, por ordem de prioridade:

- professor efetivo licenciado na área, para docência da disciplina;
- professor efetivo cursando a licenciatura da disciplina;
- professor efetivo graduado ou licenciado em outra disciplina e na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de 3 (três) anos na disciplina que vai ministrar;
- professor efetivo cursando graduação em outra disciplina e na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de 3 (três) anos na disciplina que vai ministrar;
- professor com maior tempo de permanência/lotação na unidade escolar;
- professor temporário já incluído na folha, observando a ordem dos critérios anteriores (Goiás, 2020, p. 252).

Em 2023, foram publicadas novas diretrizes e, em relação à situação citada anteriormente, não há nenhuma menção. No entanto, a rede já consolidou como prática comum as orientações dos anos 2020-2022.

Em relação à pesquisa, 75% dos entrevistados possuem formação inicial em Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas e 25% são formados em Letras Vernáculas, ou seja, ministram aulas apenas de Língua Portuguesa e literaturas deste idioma. Portanto, todos os

professores estão legalmente capacitados para ministrarem aulas de Língua Portuguesa ou de Eletiva afim.

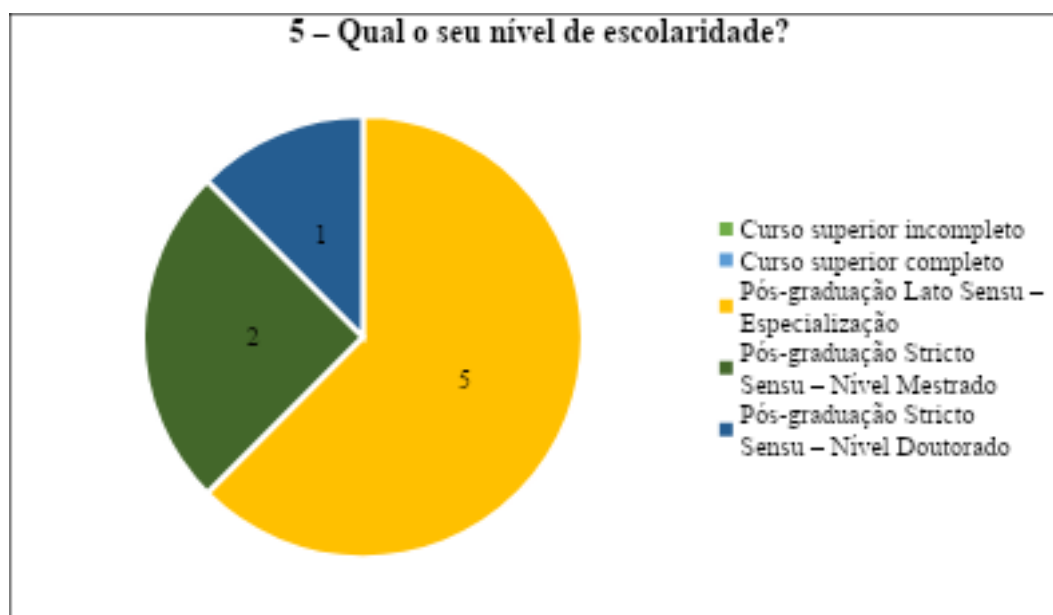
A formação inicial, ou na disciplina em que ministra aulas, é importante e pode ser, de maneira sucinta, compreendida como um aperfeiçoamento contínuo do docente. Pode ser feita através de estudo diários, de participação em eventos (palestras, *workshops*), da formação de grupos de estudo, dentre tantas possibilidades. No entanto, essa profissionalização pode acontecer através de estudos acadêmicos de pós-graduação em diversos níveis. Para Galindo e Inforsato (2016, p. 464):

Por formação continuada subentende-se a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar.

Portanto, trata-se de aperfeiçoamento em relação às bases teóricas a fim de que, na educação especificamente, o professor esteja atualizado e devidamente preparado para ministrar a disciplina a que se propõe dar aulas.

Ainda em relação à formação do professor, a pergunta 05 (cinco) objetiva identificar o seu grau de escolaridade, ou seja, a progressão do professor em relação ao nível de estudo em que ele se enquadra.

Gráfico 2. Nível de Escolaridade



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em relação a esse aspecto, 62,5% dos professores possuem especialização *Lato Sensu* e 37,5% possuem especialização *Stricto Sensu* (25% concluíram o mestrado, e 12,5%, o doutorado). Em termos gerais, são bons dados, pois indica capacitação profissional adequada ao docente, porém, ao se comparar os gráficos 2 e 3, algumas reflexões são necessárias.

O tempo de formação em relação à última formação permite estabelecer se o professor se mantém em estado contínuo de formação ou se estagnou em relação aos próprios estudos.

Gráfico 3. Tempo de Formação



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

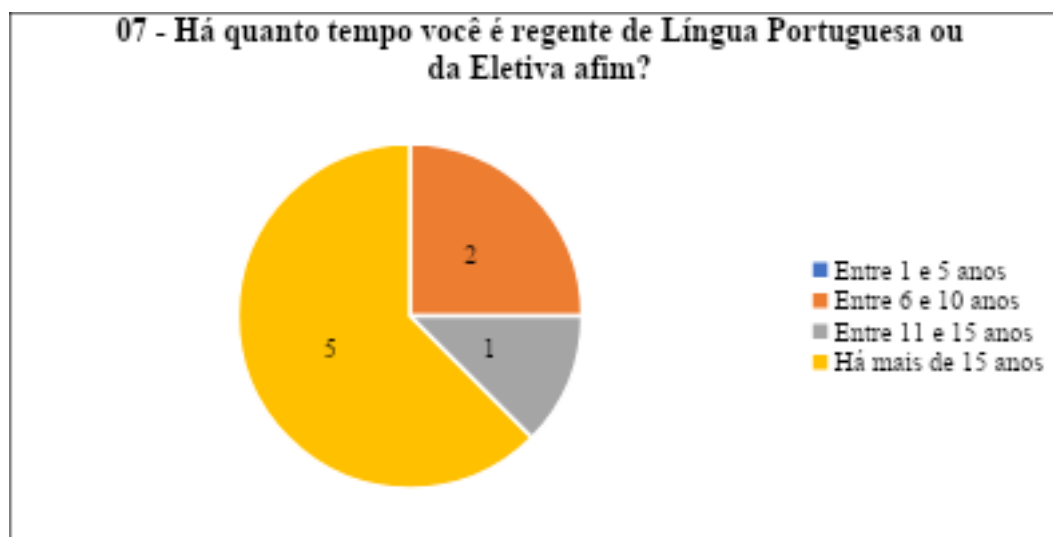
Esse gráfico faz referência ao tempo da última formação do professor e estabelece diálogo com a questão anterior (5 – Qual o seu maior grau de escolaridade?). 50% dos entrevistados estão há mais de 10 anos sem desenvolver estudos ou especializar-se, ou seja, 37,5% estudaram há mais de 15 anos e 12,5% estudaram entre 11 e 15 anos atrás. Em relação aos demais, 25% estudaram entre 6 e 10 anos e outros 25% entre 1 e 5 anos.

Em relação aos 50% dos profissionais que estudaram há mais de 10 anos, 03 deles possuem pós-graduação *Lato Sensu* e 01 concluiu o curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado) neste mesmo espaço de tempo. O profissional que estudou há menos tempo concluiu o doutorado nesse período.

Ainda em relação a tempo, a duração do trabalho desenvolvido especificamente como regente de Língua Portuguesa permite sondar a experiência do professor, aspecto importante a ser observado visto que a trajetória profissional percorrida pelo docente oferece a ele a possibilidade de um trabalho mais efetivo e cada vez mais bem direcionado.

A experiência de trabalho, adquirida através do tempo de atuação na profissão, pode ser enriquecedora, pois cada desafio pode ser configurado como uma oportunidade de aprimorar estratégias de ensino, seja pela troca de ideias, pela experiência de outro docente e ainda pelo esforço individual em buscar alternativas capazes de solucionar as dificuldades enfrentadas.

**Gráfico 4.** Tempo de Regência de Língua Portuguesa



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

O gráfico 4 analisa o tempo de atuação dos professores entrevistados como regentes de Língua Portuguesa ou Eletiva afim. Foi constatado que 62,5% dos professores estão há mais de 15 anos como regentes dessa disciplina; 12,5 estão em sala de aula como regentes entre 11 e 15 anos; e 25% entre 6 e 10 anos. Nenhum profissional está há menos de 6 anos na regência. Portanto, todos possuem experiência e conhecem bem tanto os pontos fortes quanto as fragilidades do ensino desse componente curricular.

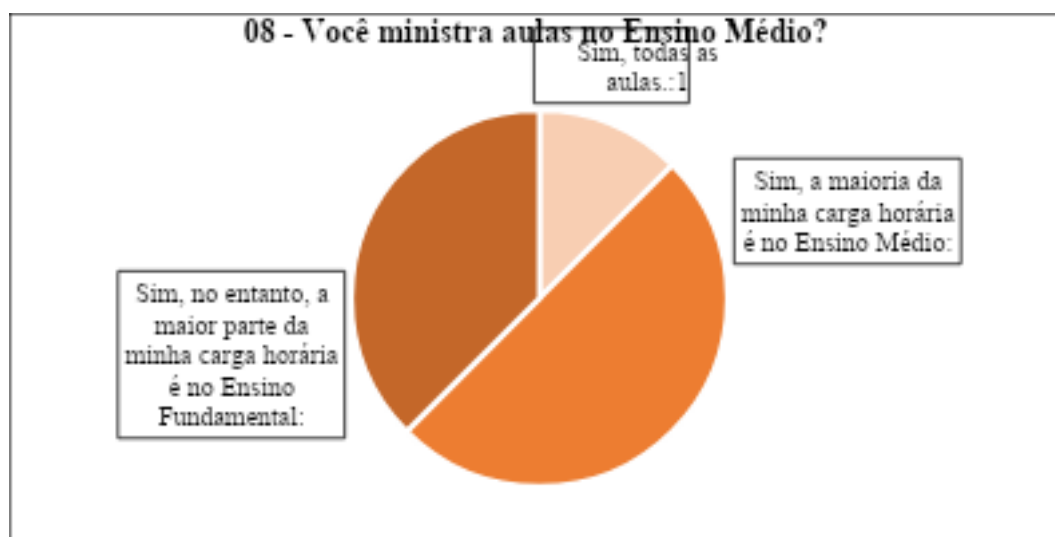
Outro fator a ser considerado é a carga horária do professor nas escolas em que ministra aulas. Esse aspecto, além de interferir no preparo das atividades que devem ser diferenciadas e estar de acordo com o público a ser atendido, pode indicar com qual público o profissional mais se identifica, ou seja, se ele prefere desenvolver o trabalho com crianças (ensino fundamental) ou com adolescentes e jovens (Ensino Médio).

Em relação ao trabalho docente em sala de aula, no Ensino Fundamental, além de as atividades desenvolvidas serem mais adequadas a crianças, o regente de Língua Portuguesa trabalha leitura, produção textual, gramática e interpretação de textos. No Ensino Médio, além de desenvolver atividades nos eixos recém-citados, também faz estudos relacionados às escolas literárias brasileira e portuguesa, agregando a isso a leitura e análise de algumas obras e/ou textos de autores pertencentes aos movimentos

literários. Há também a imperatividade de desenvolver atividades mais abstratas.

Nesse sentido, é preciso que o professor repense constantemente a prática desenvolvida em sala de aula, pois ela deve estar de acordo tanto com os interesses do aluno quanto com as necessidades que ele possui. É previsto sempre estar adequado ao nível cognitivo do discente para que possa ser compreendido por ele.

**Gráfico 5.** Etapa da Educação Básica com Maior Carga Horária



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Para finalizar a primeira parte, foi questionado sobre o quantitativo de aulas no Ensino Médio. Como a carga docente de aulas é bastante variável de professor para professor e de escola para escola, não há uma especificação exata, mas foi feita uma referência a três possibilidades viáveis: todas as aulas no Ensino Médio, a maioria das aulas



no Ensino Médio e a maioria das aulas no Ensino Fundamental.

Apenas 01 professor (12,5%) trabalha exclusivamente no Ensino Médio (possui doutorado). 50% possuem a maior parte das aulas no Ensino Médio (03 especialistas e 01 mestre) e 03 entrevistados possuem a maior parte das aulas no ensino fundamental (01 mestre e 02 especialistas).

## Parte II: Ensino de língua portuguesa e gêneros

A segunda parte da pesquisa intenciona compreender melhor a rotina do processo de ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em relação ao gênero, seja ele textual, discursivo ou emergente. São seis perguntas, todas objetivas, elaboradas com base no que preconizam os documentos normatizadores da educação no Brasil e em Goiás.

A área de Linguagens, na BNCC (Brasil, 2018), está organizada em cinco campos de atuação: vida pessoal; artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e vida pública, e cada campo organizado de acordo com as práticas de linguagem.

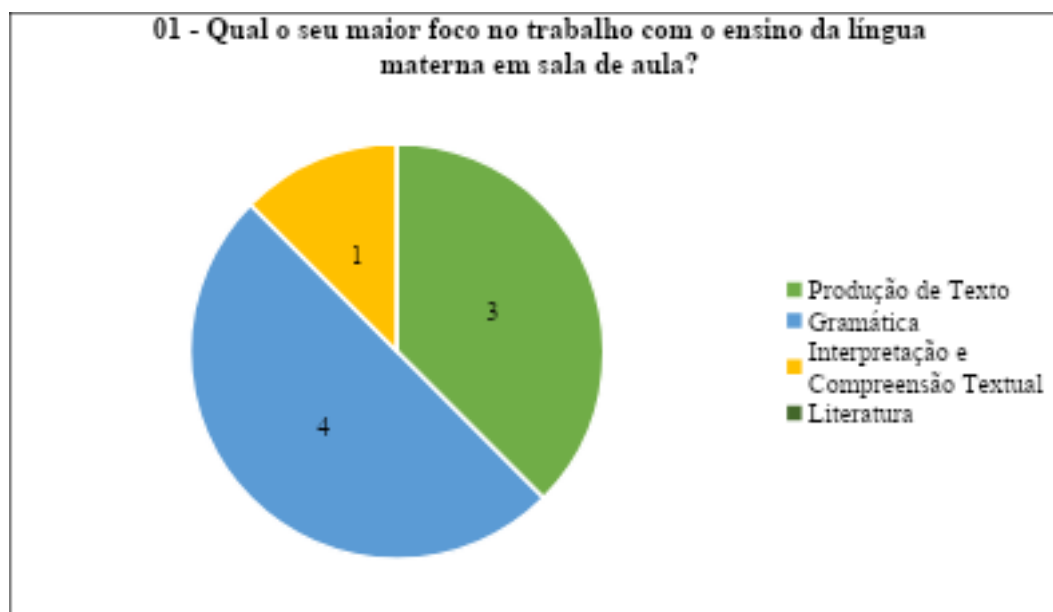
Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.

Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2018, p. 80).

O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGO-EM, 2021) estabeleceu, para cada um desses campos de atuação, seis práticas de linguagem: leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); oralidade; análise linguística e semiótica; práticas corporais; e práticas artísticas. As duas últimas referem-se especificamente aos componentes curriculares Educação Física e Arte, respectivamente, e as demais, ao ensino de línguas portuguesa, inglesa e espanhol.

A leitura/escuta é comumente conhecida por Interpretação e Compreensão Textual/Literatura, a produção (escrita e multissemiótica) como Produção de Texto e a análise linguística e semiótica como Gramática. A oralidade é trabalhada em todos os campos de atuação.

**Gráfico 6.** Principal Eixo de Língua Portuguesa



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

O gráfico 6 objetiva identificar qual aspecto da língua materna é mais trabalhado pelo professor em sala de aula, ou seja, se a maioria das aulas é destinada à produção de texto, gramática, interpretação e compreensão textual ou literatura. Percebe-se que a maioria dos profissionais concentra seus esforços no ensino de gramática. 50% dos docentes dedicam a maior parte de uma aula ou a maior parte das aulas para o ensino da norma padrão. Abreu (2022, p. 191) alerta sobre esse fato ao afirmar que:

[...] o trabalho pedagógico que mira somente na gramática para solucionar as dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua reduz-se a um trabalho simplista, cuja crença é a de que o conhecimento da língua por meio de suas "normas" é suficiente para o seu pleno domínio. Faz-se, assim, necessário repensar quais objetivos norteiam o ensino da linguagem.

Além do ensino de gramática, outro fator que chama a atenção é o fato de não haver nenhuma escolha pelo ensino de Literatura, cuja análise e interpretação de texto em um dado contexto histórico deve ser desenvolvida como habilidade. Além disso, através de estudos desenvolvidos nessa área, há a possibilidade de trabalho com diversos gêneros textuais e o gênero discursivo também, visto que desde os anos finais do Ensino Fundamental são trabalhados textos das culturas indígenas, africana, infanto-juvenil e juvenil.

Quanto ao ensino de Produção de Texto, 37,5% dos professores consideram-no o mais importante em contrapartida a 12,5% que priorizam o ensino de Leitura e Compreensão de Texto. É interessante aos alunos que as duas atividades sejam trabalhadas de maneira sequencial, ou seja, ler e, depois, escrever, pois as duas práticas se complementam. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

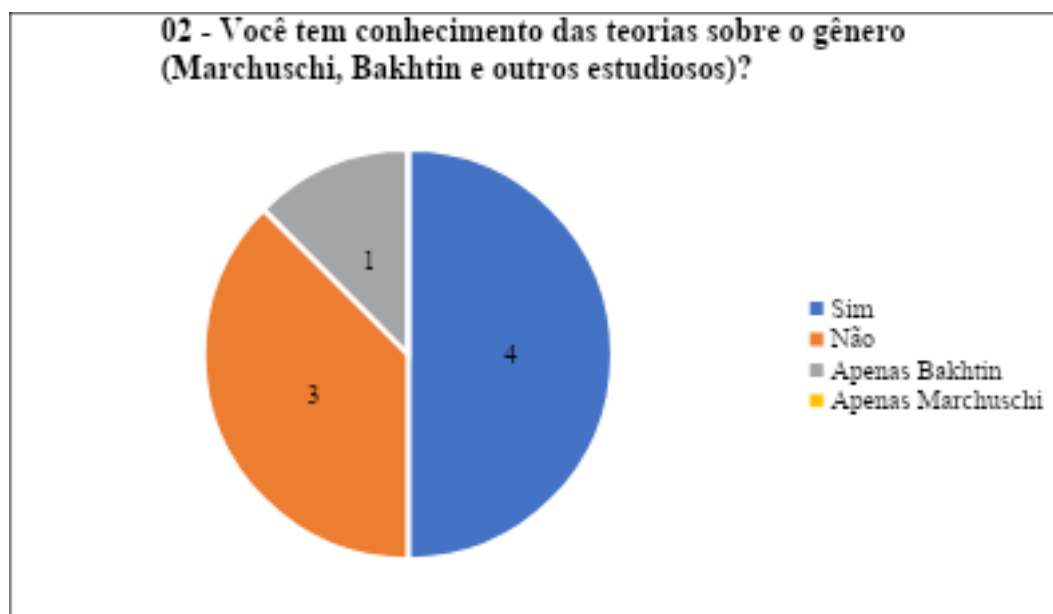
É bom que o aluno leia e tenha muito acesso a textos escritos, que ele compare coisas e “se ligue” no que terá de fazer. Mas só a leitura não fará dele um bom escritor. Ele terá de escrever muito, muitas e muitas vezes, reescrever, repetir, fazer de novo, até ir ganhando experiência, superando desafios e transpondo os obstáculos dessa aprendizagem. É exatamente por isso, porque a aprendizagem da escrita exige que se faça escrita, que se passe pela experiência e que se acumulem experiências ao longo de um determinado período que o fator tempo torna-se tão importante! Tempo para a redação, não em casa, mas na escola (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 83).

Infelizmente, na maioria das escolas, o ensino de gramática ocupa uma posição central nos estudos

desenvolvidos em sala de aula, como se o ensino de regras e padrões, por si só, fosse capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de comunicação escrita e oral. Apenas no final do Ensino Médio, em virtude dos exames de seleção para o ingresso em universidades, a produção textual destaca-se. No entanto, ao ingressar em um curso superior, ainda persiste a dificuldade da escrita (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015).

A análise do próximo gráfico, no qual há um questionamento sobre os dois principais teóricos acerca do estudo do gênero, seja ele textual ou do discurso, permite afirmar que os gêneros talvez não sejam trabalhados de maneira correta.

**Gráfico 7.** Teorias sobre o Gênero



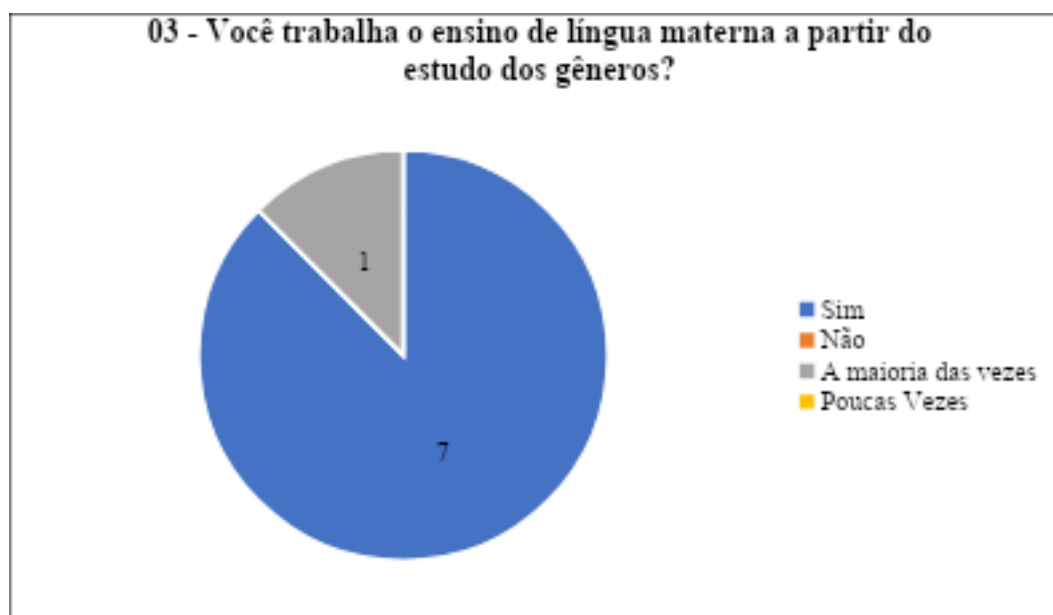
**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

A segunda pergunta da Parte II refere-se ao conhecimento que os docentes possuem sobre as teorias do gênero, seja ele discursivo ou textual. 50% dos professores afirmaram conhecer os gêneros textual e do discurso. Apenas um docente mestre afirmou conhecer somente os gêneros propostos por Bakhtin (1992) e não houve menção à alternativa que afirma ter o conhecimento sobre os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2008), ou seja, sobre gêneros textuais.

Os três profissionais que declararam não conhecer as teorias a respeito do gênero, seja o discursivo ou o textual (37,5%), são especialistas e estão em sala de aula há mais de 15 anos. Ao analisar esse gráfico, é necessário considerar o processo de implementação da BNCC (Brasil, 2018), desde a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), perpassando pelos PCNs (Brasil, 1997), PCN<sup>+</sup> (Brasil, 2000) e OCNs (Brasil, 2006), pela discussão em todos os estabelecimentos de ensino sobre a versão preliminar da BNCC (2015) até as audiências públicas (2017 e 2018), é controverso o fato de eles não conhecerem teoria dos gêneros, visto que muitos estudos aconteceram na rede estadual de ensino do Estado de Goiás e os currículos foram reformulados para o ensino de língua materna pautados nos gêneros.

Outro fator relevante são as avaliações externas (SAEB<sup>1</sup> e SAEGO<sup>2</sup>) nas quais são avaliados os gêneros textuais e discursivos. Esta pergunta incita um novo questionamento: é possível ao professor o trabalho apenas prático com os alunos sobre os gêneros sem o conhecimento teórico que o embasa?

**Gráfico 8.** Gênero e Ensino



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

A pergunta 03 aborda o ensino a partir dos gêneros. Apenas 01 professor (12,5%) respondeu que, na maioria das

<sup>1</sup> SAEB: o Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais (Fonte: Inep).

<sup>2</sup> SAEGO: O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) foi criado em 2011, em parceria com o CAEd/UFJF. Desde então, promove avaliações em Língua Portuguesa e Matemática dos Ensinos Fundamental e Médio. O objetivo é utilizar os resultados para mensurar o desenvolvimento dos alunos das escolas da rede estadual de ensino e conveniadas, visando a melhoria da educação no estado (Fonte: Caed).

vezes, trabalha a partir dos gêneros textuais. Os demais, 88%, responderam “Sim”, ou seja, 87,5%. Há uma discrepância de afirmações em relação à parte II desse questionário, pois, na pergunta anterior, metade dos entrevistados afirmou não ter conhecimento dos gêneros discursivos ou textuais e, na pergunta 03, todos afirmaram trabalhar a partir das teorias sobre gênero textual.

Em relação ao conhecimento sobre os gêneros, Marcuschi (2008, p. 150) alerta para a necessidade de se conhecer e rejeitar teorias, após ponderar sobre a rápida expansão do ensino pautado em gêneros no Brasil. O referido autor afirma que:

E como ocorre com todos os conceitos ou áreas que se tornam populares, proliferam e variam neles as teorias e as interpretações, o que acaba se transformando num inconveniente para o estudo. A variação dos entendimentos existentes é m problema que ocorrer hoje nos estudos de gêneros que recebem todo tipo de contribuição teórica (Marcuschi, 2008, p. 150).

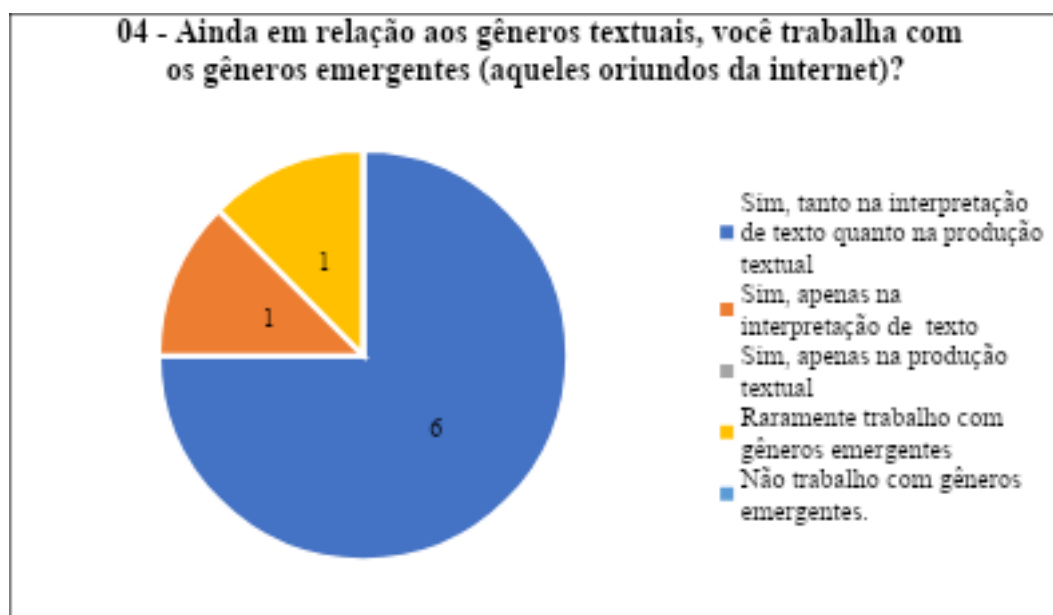
Dessa forma, é importante que o professor mantenha atualizados os estudos a respeito dos gêneros, principalmente porque os documentos orientadores da educação brasileira e, neste caso, goiana preconizam a aplicação de conceitos relacionados aos gêneros textuais e discursivos durante a leitura e estudo de textos em sala de aula.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 499), o componente curricular Língua Portuguesa, no Ensino Médio,



em relação ao Ensino Fundamental, deve levar em conta, dentre diversos apontamentos, “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;”. O DCGO-EM (Goiás, 2012) não faz referência teórica ao estudo dos gêneros, mas, em alguns bimestres, orienta de maneira bastante superficial o estudo dos gêneros discursivos e apenas cita alguns gêneros textuais.

**Gráfico 9.** Gêneros Emergentes



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

A pergunta 04 tem como objetivo analisar o estudo dos gêneros emergentes, especificamente os oriundos da internet, durante as aulas de Língua Portuguesa. Dos 08 entrevistados, 06 afirmaram trabalhar com esse tipo de texto tanto na interpretação quanto na produção textual, 01

docente disse desenvolver as habilidades cognitivas referentes apenas à interpretação desses gêneros e 01 afirmou que raramente realiza estudos em sala de aula com os alunos em relação ao gênero emergente. A BNCC (2018) enfatiza a importância de se estudar os gêneros emergentes ao afirmar que se deve:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da *Web 2.0*: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil, 2018, p. 72).

E, em relação à internet, esclarece que é importante:

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (Brasil, 2018, p. 72).

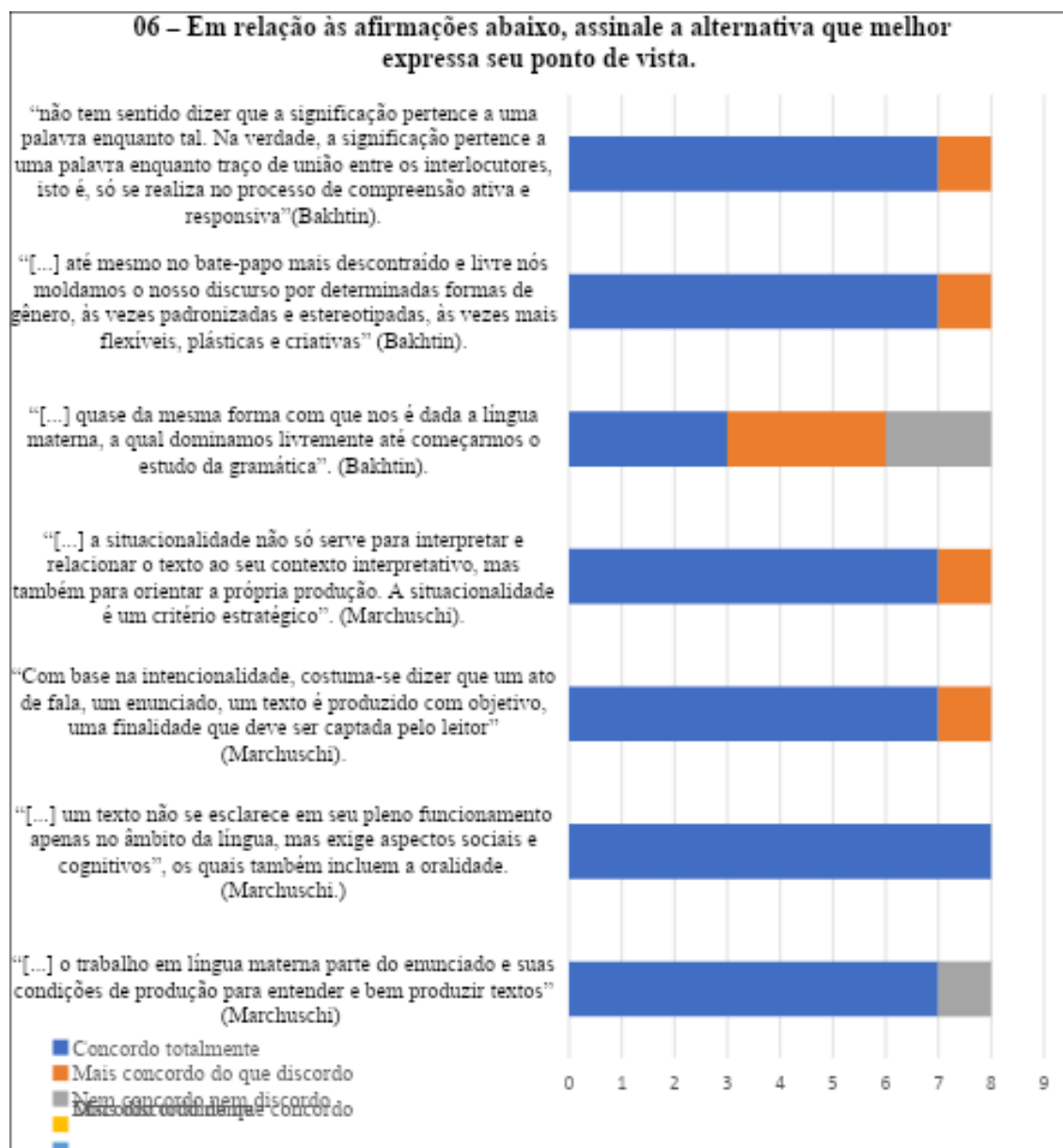
Dessa forma, o estudo dos gêneros emergentes oriundos da internet é uma prerrogativa da BNCC (Brasil, 2018) e o tema deve ser trabalhado em sala de aula, pois a

internet revolucionou a forma das pessoas se comunicarem e o fenômeno da transmutação de gêneros é uma realidade nesse novo domínio discursivo. Nessa perspectiva, os estudos propostos por Marcuschi (2008) e Bakhtin (1992) devem permear as aulas de Língua Portuguesa ou embasá-las.

Em relação à pergunta 5, ou seja, sobre a importância do ensino pautado nos gêneros, todos os participantes da pesquisa afirmaram que consideram o trabalho com os gêneros muito importante. No entanto, 37,5% dos entrevistados (veja gráfico 07) afirmam desconhecer teorias sobre gêneros e 12,5% declararam conhecer apenas o trabalho desenvolvido por Bakhtin (1992) em relação aos gêneros do discurso. No campo das hipóteses, esse também é um gráfico controverso, pois, conforme dito anteriormente, seria possível o ensino o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros, sejam eles discursivos ou textuais, sem conhecer as teorias que os sustentam?

Em tese, não, pois os aspectos teóricos consolidam uma prática pedagógica mais assertiva, pois, assim, os professores têm melhor compreensão das nuances e especificidades de cada gênero. Dessa forma, as estratégias de ensino tornam-se cada vez mais eficientes e capazes de atender às reais necessidades dos alunos.

**Gráfico 10.** Aspectos teóricos e prática docente.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Em relação ao gráfico 10, o intuito é, além de promover uma reflexão sobre o trabalho docente, avaliar o posicionamento do professor em relação às teorias acerca do gênero do discurso e do gênero textual. O item "Mais concordo do que discordo" foi marcado pelo mesmo docente em todas as afirmações feitas pelos teóricos

referendados, a não ser na última citação, na qual um dos participantes afirmou que “não concorda nem discorda”

A afirmação feita por Bakhtin (1992, p. 282) de que os gêneros nos são dados “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” obteve posicionamentos distintos dos docentes. Essa diferenciação deve-se (talvez) ao fato de os professores avaliarem a gramática como parte mais importante do ensino de Língua Portuguesa (conforme a pergunta 01 da parte II, analisada através do gráfico 7). Em relação à afirmação acima, 03 docentes concordaram totalmente, 03 mais concordam do que discordam e 02 não concordam nem discordam. Isso demonstra que eles ainda não compreendem de fato os conceitos sobre gêneros, pois não há comunicação fora deles.

O ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, preconizado nos documentos normatizadores do Brasil e do Estado de Goiás, deve ser pautado nos gêneros, do discurso e textual. Apesar de os professores assumirem a importância do ensino desse componente curricular ser proposto dessa forma, ainda há a necessidade de aprofundamento teórico acerca desse assunto, pois não se trata de definir se um texto é ou não classificado de uma forma, mas de compreender o processo de comunicação humana na integralidade e, assim, compreender os usos linguísticos estabelecidos na/pela sociedade, seja dos

gêneros já consagrados por ela, seja dos gêneros emergentes, especialmente os oriundos da *internet*.

## Parte III - O ensino de língua portuguesa, a BNCC e o DCGO-EM

A terceira parte desta pesquisa objetiva verificar se o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, nas escolas públicas do município de Pires do Rio/GO, atende ao que os documentos normatizadores da educação, nacional e estadual, estabelecem.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) normatiza toda a Educação Básica e preconiza as habilidades consideradas essenciais. O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021) é um desdobramento da BNCC (2018) e estabelece os conteúdos/objetos do conhecimento a serem trabalhados no Ensino Médio de acordo com as séries e bimestres.

Neste espaço, será discutido sobre o conhecimento que se tem acerca dos documentos supracitados, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e o ensino dos gêneros textuais considerados tradicionais e dos gêneros emergentes oriundos da *internet*, especialmente os que sofreram transmutação.

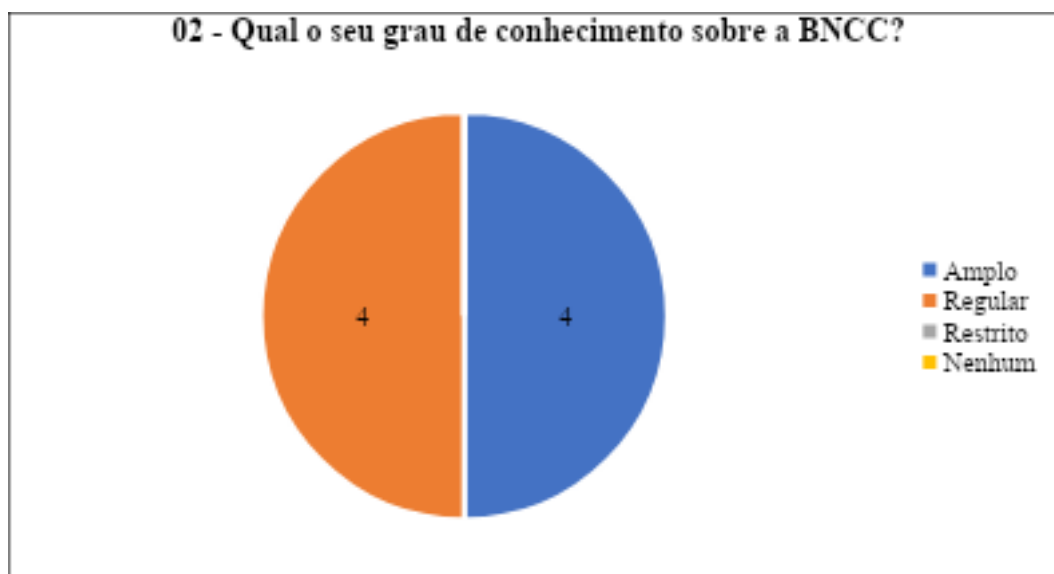
A BNCC (2018) foi elaborada com base na aprendizagem de dez competências que devem ser

trabalhadas por toda a Educação Básica, e, neste artigo, será analisada apenas a competência 5, relacionada à Cultura Digital. De acordo com a redação da BNCC (2018), a Competência 5 pode ser entendida como a capacidade de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 05).

Em relação ao primeiro questionamento, se os docentes conhecem a Competência 5, todos responderam afirmativamente. Portanto, subentende-se que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano escolar e das aulas de Língua Portuguesa.

**Gráfico 11.** Conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.



Em relação à BNCC (Brasil, 2018), 50% afirmam possuir um amplo conhecimento sobre o documento e outros 50% possuem um conhecimento regular. Talvez se deva ao fato de os marcos legais e estudos em grupo sobre as áreas do conhecimento serem mais estudados em toda a rede de educação do Estado de Goiás, relegando a fundamentação pedagógica a um segundo plano. De acordo com o Parecer CNE/CP 14/2020:

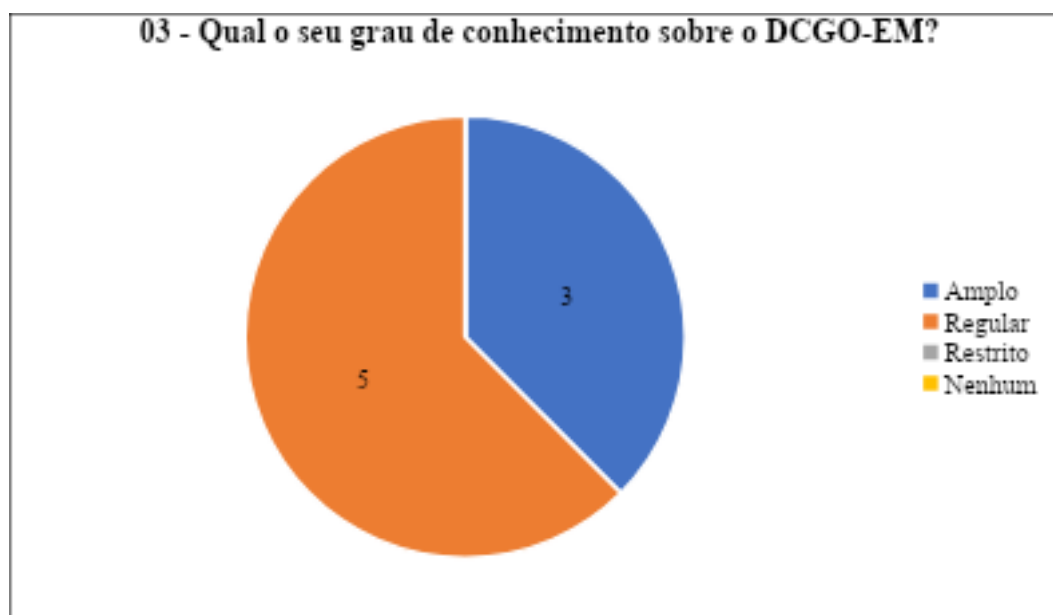
[...] a BNCC demanda que o professor domine, para além dos conhecimentos específicos das diferentes áreas, pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem dos conteúdos curriculares em situações favoráveis ao desenvolvimento das competências sócio-emocionais, ao desenvolvimento integral e ao projeto de vida dos estudantes.

[...] para garantir que os programas destinados à formação de professores resultem em melhoria da prática profissional, é necessário que eles sejam baseados não apenas em conteúdos específicos do currículo escolar, mas também em como ensinar esses conteúdos em seu contexto de atuação, possibilitando ao docente que aprenda a desenvolver estratégias variadas para atingir este fim (Brasil, 2020).

Portanto, é preciso ir além dos conhecimentos específicos do componente curricular, pois a BNCC (Brasil, 2018) requer conceitos específicos da pedagogia. Além disso, uma nova estrutura curricular foi estabelecida. O DCGO-EM (Goiás, 2021) pode ser considerado como um desdobramento do primeiro documento, visto que adequa esse documento normatizador à realidade do Estado de Goiás.



**Gráfico 12.** Conhecimento sobre o Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Em relação ao DCGO-EM (Goiás, 2021), o número de profissionais que possui conhecimento amplo sobre o documento normatizador é um pouco menor, pois apenas 03 (37,5%) declararam conhecê-lo amplamente. É preciso enfatizar que, no estado de Goiás, foram divulgados:

- o DCGO-EM: Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio, versão final do trabalho coletivo desenvolvido no estado para a implementação do Novo Ensino Médio, conforme determina a BNCC (2018).
- o DCGO-EM na Prática: apresenta as habilidades a serem desenvolvidas por bimestre, por área do conhecimento, por componente curricular e por série, além de textos teóricos e exercícios a serem desenvolvidos em sala de aula.

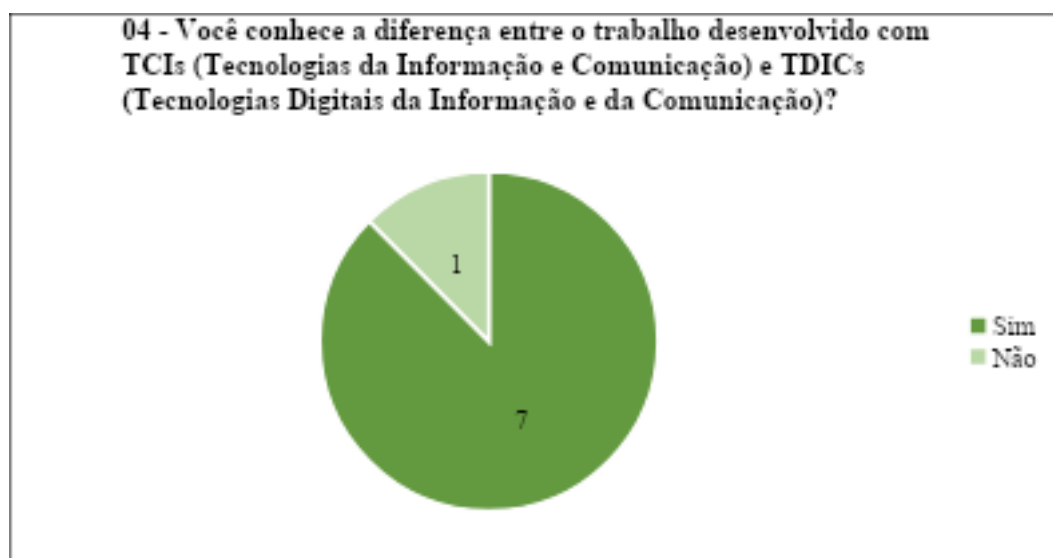
- o DCGO-EM Bimestralização Formação Geral Básica: também dividido por áreas do conhecimento, por bimestre e por série. Difere-se do anterior por apresentar as habilidades da BNCC (2018) a serem alcançadas, bem como os objetivos da aprendizagem e objetos do conhecimento por componente curricular.
- o DCGO-EM – Itinerários Formativos: são apresentados os pressupostos teóricos que embasam os itinerários formativos e, em seguida, as trilhas que podem ser desenvolvidas na escola. Elas estão organizadas de acordo com os eixos estruturantes, as habilidades associadas às competências gerais, as habilidades específicas por área de conhecimento, os objetivos da aprendizagem, os objetos do conhecimento e as práticas sugeridas.
- a Bimestralização das Trilhas de Aprofundamento: apresenta o componente curricular projeto de vida, organizado de acordo com as competências socioemocionais e os objetivos da aprendizagem; quanto às eletivas, são disponibilizadas as ementas de todas as possíveis escolhas; e em relação às trilhas de aprofundamento, foram organizadas por área de conhecimento, bimestre e série, e estão organizadas em eixo estruturante, habilidades e objetos do conhecimento.

Os documentos supracitados estão interligados, mas possuem propósitos distintos e, provavelmente, isso traz

alguma confusão para o docente em relação tanto à compreensão teórica quanto em relação à prática. No entanto, é preciso especificar que eles são derivados do DCGO-EM (2021) para atender a necessidades específicas dos professores quanto ao que trabalhar na rede nos bimestres e em cada trilha. Em suma, trata-se de um direcionamento para o desenvolvimento das aulas e projetos durante o ano letivo.

Outro aspecto a ser observado é se o professor possui conhecimento acerca das TICs e TDICs. Apesar de as tecnologias perpassarem por todas as áreas do conhecimento, a área de Linguagens, em especial, o componente curricular Língua Portuguesa, no DCGO-EM (Goiás, 2021) é responsável por trabalhá-lo em sala de aula.

**Gráfico 13.** Diferença entre TICs e TDICs



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

O objetivo da quarta pergunta é identificar se o professor distingue a Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação de Tecnologia da Informação e Comunicação (TDICs de TICs<sup>3</sup>). O questionamento é importante e se fundamenta na seguinte afirmação:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2018, p. 69).

A compreensão desse item é importante porque “[...] a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (Brasil, 2018, p. 70).

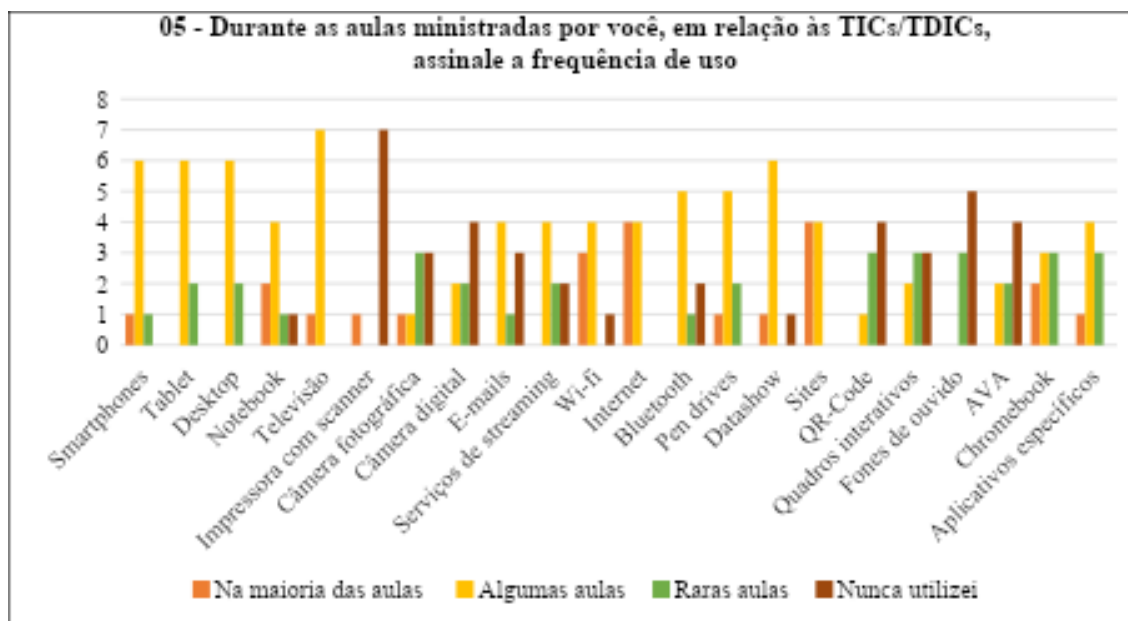
Nesse contexto, é preciso considerar que a transmutação de gêneros e o surgimento dos gêneros emergentes na *internet* é uma realidade no momento que vivemos. A rede de conexão e de comunicação entre computadores revolucionou a forma de comunicação e é preciso que a escola esteja atenta a esse fenômeno para que os alunos possam ser preparados não só para as

---

<sup>3</sup> TDICs: Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação estão relacionadas a processadores; e TICs: Tecnologias da Informação e da Comunicação são anteriores ao computador

diversas possibilidades reais que hoje circundam a sociedade, mas principalmente para as possíveis mudanças que ainda estão por vir.

**Gráfico 14.** Uso das TICs/TDICs em Sala de Aula



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

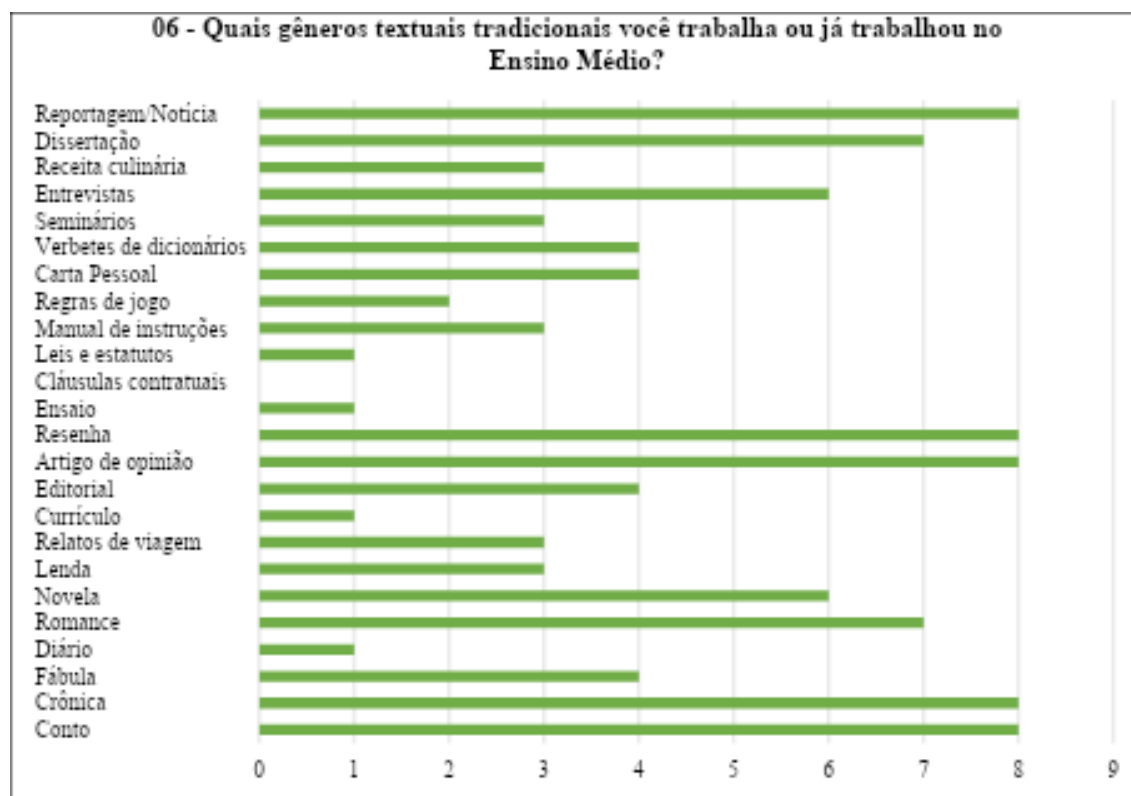
Em relação à pergunta 5, foi questionado aos participantes desta pesquisa quais são as tecnologias mais utilizadas em sala de aula. Ao analisar o gráfico acima e após tabular dados, percebe-se que o item mais marcado foi “algumas aulas”, 80 vezes. A segunda maior marcação, “nunca utilizei” foi escolhida 40 vezes, seguida por “raras aulas” citada 34 vezes e, por último, a opção “na maioria das aulas”, marcada apenas 22 vezes. Portanto, pode-se perceber que as TDICs e TCIs apesar de fazerem parte da rotina de sala de aula, ainda são utilizadas de forma esporádica. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 68), esse

posicionamento quanto às tecnologias deve ser considerado, pois:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

As TDICs, assim como as TICs, fazem parte da realidade da sociedade contemporânea. É preciso discutir com os alunos sobre a diferença entre estar acostumado com o uso e conhecer as implicações desse uso, bem como ter conhecimento sobre a cultura digital.

**Gráfico 15.** Gêneros Textuais Tradicionais e Ensino de Língua Portuguesa

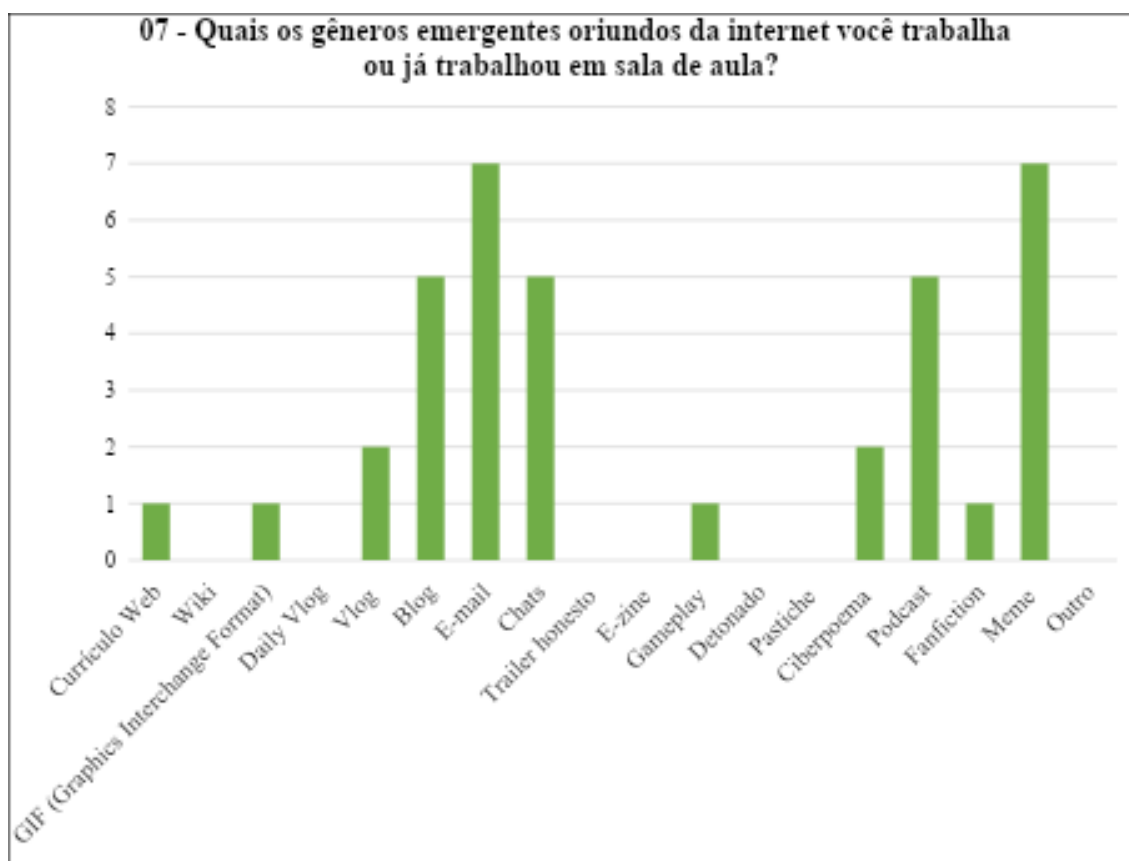


Fonte: Elaborado pela própria autora.

A pergunta 06 (seis) analisa quais os gêneros tradicionais, conhecidos como consagrados pela sociedade, são/foram trabalhados em sala de aula. Trata-se de uma questão de múltipla escolha e o participante marcou a quantidade de itens de acordo com o trabalho desenvolvido por ele junto aos alunos. Observa-se que os gêneros já consagrados socialmente são os mais desenvolvidos em sala de aula: reportagem/notícia, resenha, artigo de opinião, crônica, conto, dissertação, romance, novela e entrevistas. Há também uma preferência pela narração em detrimento dos gêneros expositivos e argumentativos. Destaca-se que a opção “cláusulas contratuais”, do campo de atuação, não foi escolhida nenhuma vez por nenhum participante.

A análise do gráfico acima permite inferir que os gêneros tradicionais são bastante trabalhados nas escolas. No entanto, o mesmo não acontece com os gêneros emergentes, especialmente os que se originaram na/da internet.

**Gráfico 16.** Estudo dos Gêneros Emergentes



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

A análise do gráfico acima permite inferir que os gêneros digitais ainda não são estudados em sala de aula com a mesma frequência dos gêneros já consagrados pela sociedade, pois alguns gêneros não obtiveram nenhuma marcação (*wiki*, *daily vlog*, *trailer honesto*, *detonado* e



pastiche) e outros foram trabalhados poucas vezes (currículo *web*, *GIF*, *vlog*, *gameplay*, *ciberpoema* e *fanfiction*). Essa pergunta também é de múltipla escolha e o participante pôde marcar quantas respostas desejasse.

A comparação entre os gráficos 15 e 16 permite depreender que os gêneros emergentes oriundos da internet ainda não são trabalhados em sala de aula como esperado e/ou preconizado pelos documentos normatizadores da educação brasileira. Foram listados os mais comuns na atual sociedade e a opção “outro”, para o entrevistado especificar alguma possibilidade não mencionada. Os gêneros emergentes mais escolhidos pelos participantes são aqueles já consagrados socialmente, ou seja, *e-mail*, *blog*, *podcast* e *meme*.

É preciso considerar a *internet* no ensino de língua materna em sala de aula, pois esse advento, além de atingir quase toda a sociedade, influencia diretamente o processo comunicativo. Nesse sentido, é preciso:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da *Web 2.0*: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e

contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil, 2018, p. 72).

O estudo dos gêneros emergentes em sala de aula ainda não é muito explorado e, comparando esta questão à anterior, percebe-se que a maioria dos professores opta pelos gêneros tradicionais, ou seja, aqueles que a sociedade já consagrou como “melhores” ou “mais importantes”. No entanto,

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (Brasil, 2018, p. 69).

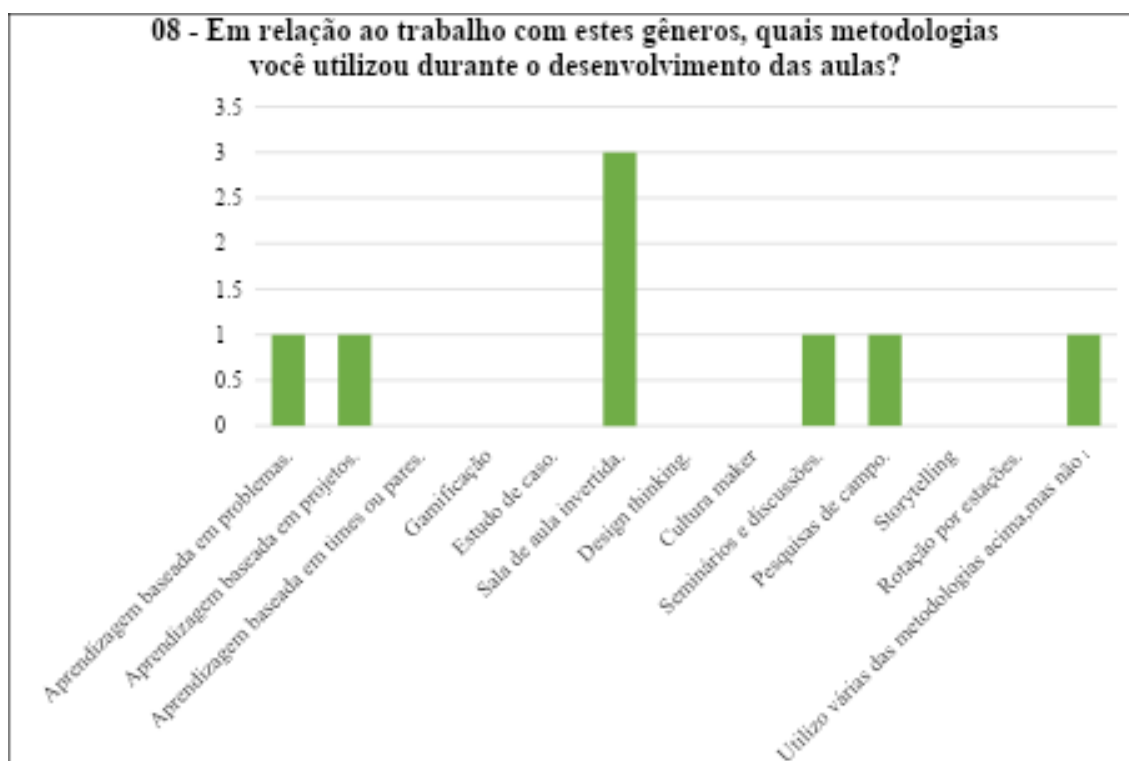
Portanto, não se trata de escolher qual gênero deve ser trabalhado, mas de contemplar todas ou o maior número de possibilidades em relação aos estudos de linguagem em

sala de aula, analisando com os alunos os mais diferentes contextos de comunicação e as implicações de cada um deles.

Conforme já analisado, a implementação da BNCC (Brasil, 2018) e do DCGO-EM (Goiás, 2021) trata não somente dos saberes específicos de cada componente curricular, mas de conhecimentos inerentes e relacionados à prática pedagógica. Em relação a essa afirmação, uma definição bastante pertinente para se compreender as implicações dos documentos normatizadores é a de metodologia ativa, pois está relacionada ao princípio do protagonismo juvenil.

Fonseca e Mattar Neto (2017, p, 187) afirmam que “A literatura especializada, entre 2006 e 2016, é unânime em afirmar que as metodologias ativas promovem a autonomia do estudante.”. Entende-se por metodologia ativa aquela na qual o aluno é colocado no centro do processo, assumindo uma postura proativa (protagonista) de seu próprio conhecimento, ou seja, “são pontos de partida para prosseguir em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p.18). Por essa razão, as metodologias ativas se adequam melhor ao proposto pela BNCC (2018) que, por sua vez, orienta o ensino e a aprendizagem baseados no desenvolvimento de competências e habilidades.

**Gráfico 17.** Estudo dos Gêneros e Metodologias Utilizadas



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

A pergunta 08 identifica se o professor utiliza ou não metodologias ativas durante as aulas e objetiva avaliar se as metodologias ativas são utilizadas em sala de aula, visto que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), há um maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem ao utilizar essa metodologia. Além disso, de acordo com esse documento normatizador, as metodologias ativas auxiliam no desenvolvimento dos processos de investigação e reflexão, favorecendo o protagonismo juvenil.

A maior marcação foi “sala de aula invertida”, na qual os alunos estudam aspectos teóricos em casa e fazem exercícios em sala de aula. Apenas um docente afirmou utilizar mais de uma metodologia.

Para apontar os motivos pelos quais as metodologias ativas não são adotadas por todos os docentes, é necessário desenvolver um estudo específico para essa questão. O propósito dessa pergunta é, além de saber quais delas são mais utilizadas, sondar se o proposto pela BNCC (2018) está se efetivando em sala de aula.

O próximo gráfico refere-se à curadoria da informação e, para melhor compreensão desse assunto, primeiramente é necessário discorrer sobre as *fake news*, visto que o ato de curar consiste primeiramente em identificá-las.

Recuero e Gruzd (2019, p. 32), ao definirem *fake news*, afirmam que “[...] não se trata apenas de uma informação pela metade ou mal apurada, mas de uma informação falsa intencionalmente divulgada, para atingir interesses de indivíduos ou grupos.” Para que esse tipo de informação se espalhe, são necessários, de maneira bastante resumida, dois elementos essenciais: a) um algoritmo de visibilidade, determinado pelas redes sociais e por escolhas prévias do leitor/consumidor e b) a escolha do usuário em repostar aquela notícia sem antes checar a veracidade dos dados lidos.

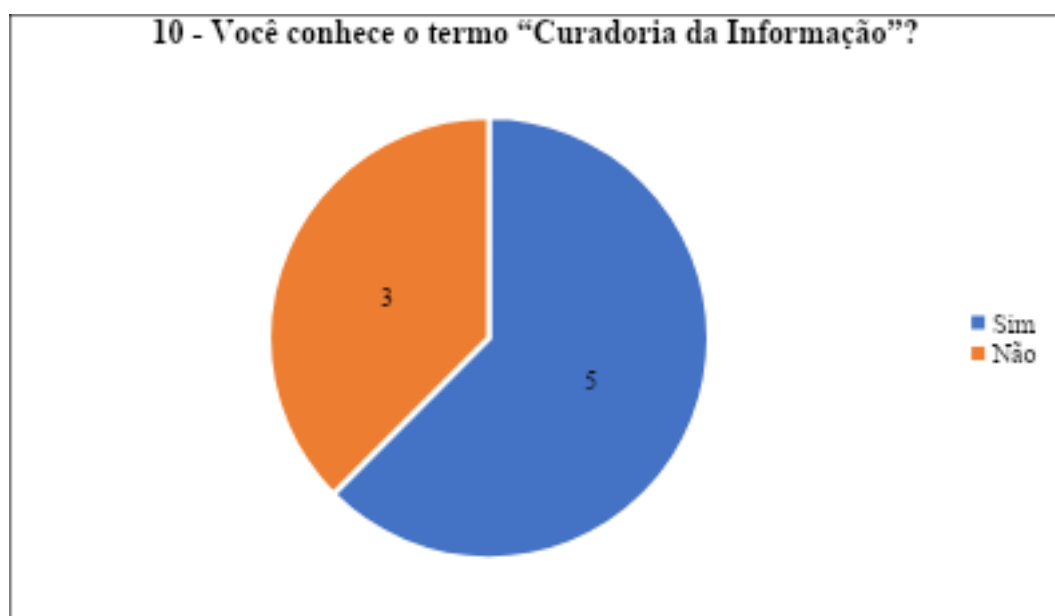
Em relação às *fake news*<sup>4</sup>, já é consenso entre os educadores que este tipo de informação deve ser

---

<sup>4</sup> O termo, originário da língua inglesa, significa “notícias falsas”. Refere-se a dados ou supostos fatos que são divulgados sem a devida averiguação e induzem o leitor a pseudoinformações. Esse tipo de conteúdo é comumente encontrado nas redes sociais. Geralmente, é financiado por alguns grupos, em especial os relacionados à política, saúde e segurança.

combatido. A questão 09, da parte III – “Quanto às *fake news*, através do seu trabalho em sala de aula, você combate e ensina a combater este tipo de informação?” – todos os participantes da pesquisa afirmaram que sim, pois, conforme consenso, a manipulação de informações prejudica a sociedade, de forma geral. Portanto, o trabalho com a curadoria da informação se torna cada vez mais necessário, seja sob o viés social ou educacional, neste caso, o estudo de textos através dos gêneros, em especial, os emergentes oriundo da *internet*.

**Gráfico 18.** Curadoria da Informação



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Conforme pode-se notar no gráfico acima, a curadoria da informação ainda não é conhecida por 37,5% dos docentes. Portanto, surge um novo questionamento: se o

combate à *fake news* é necessário e a curadoria da informação é um termo desconhecido, como esse trabalho é feito em sala de aula? De acordo com a definição da BNCC (Brasil, 2018, p. 500):

Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/ informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades.

É preciso relatar que a checagem de informação não se restringe a uma mera consulta ao Google ou a outras ferramentas de pesquisa. É preciso: a) identificar a fonte da informação; b) verificar a credibilidade dessa fonte; c) observar a data de ocorrência; d) checar a veracidade da informação, tanto em textos quanto em áudios, imagens e vídeos; e) analisar se as informações são “vagas”; f) investigar se o que foi divulgado não é apenas um recorte fora do contexto (manipulação). Portanto, se a curadoria é

feita de forma incorreta, há a possibilidade de se combater uma *fake news* gerando outra informação falsa ou desinformação.

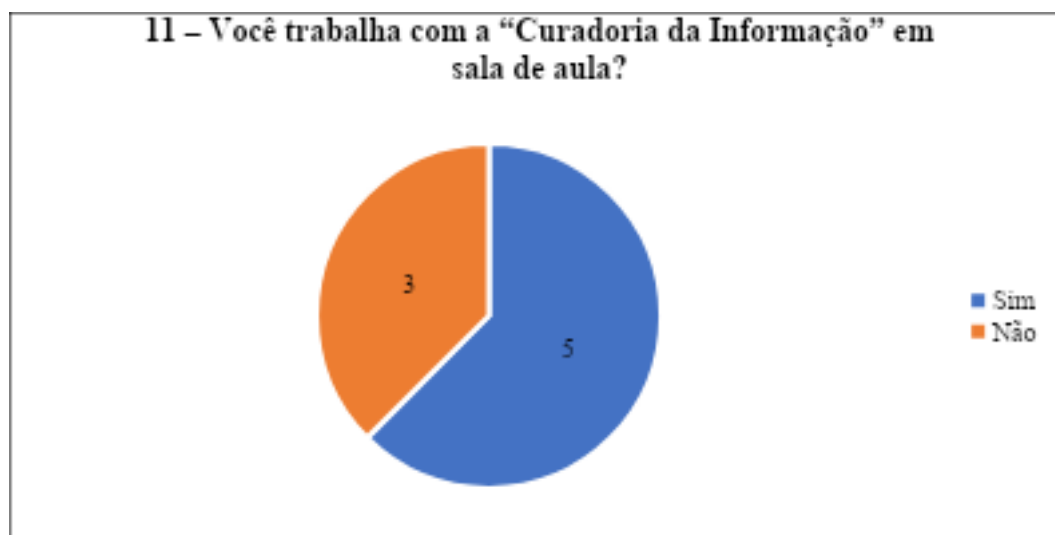
Curar uma informação, no atual contexto de comunicação nas redes sociais, nas quais os gêneros emergentes oriundos da internet se fazem frequentes, tornou-se uma ação importante, tendo em vista o excesso de *fake news* e desinformação presente nos textos disponíveis através das TDICs. Ao produzir textos, sejam eles de quaisquer gêneros, é preciso que tanto professor quanto alunos estejam atentos ao tipo de informação que estão internalizando. Por isso, é preciso ter:

a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade (Brasil, 2018, p. 500).

Assim, ao ensinar os alunos a desenvolverem ações de curadoria da informação, não se promove apenas autonomia e protagonismo, mas combatem-se as *fake news* e a desinformação.

#### Gráfico 19. Curadoria da Informação



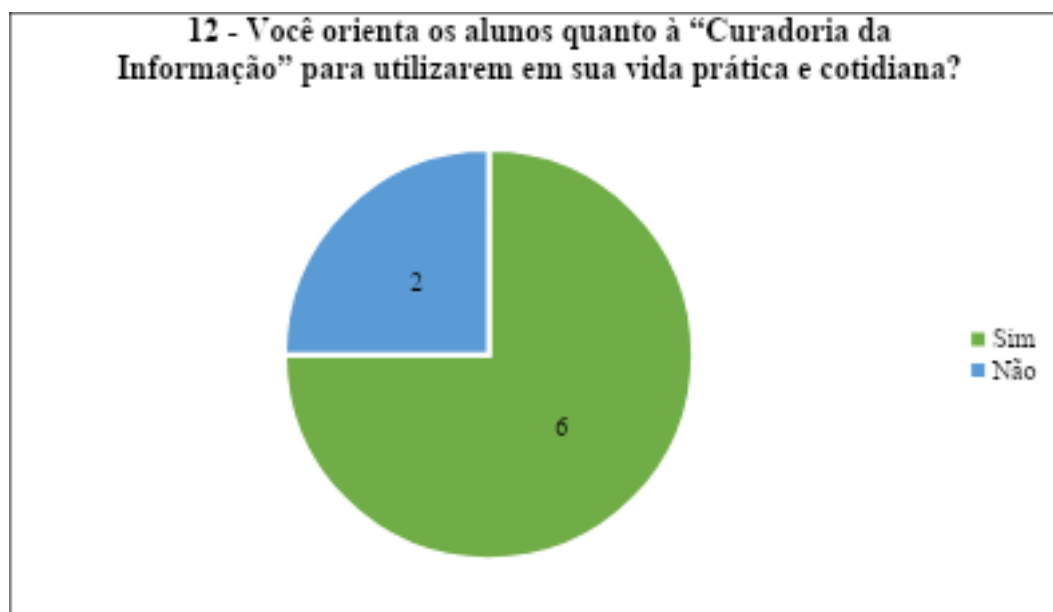


**Fonte:** elaborado pela própria autora.

62,5% dos docentes afirmaram ensinar sobre a curadoria da informação em sala de aula. No entanto, 03 profissionais não ministram sobre o tema porque não sabem como curar um conteúdo nas redes sociais.

Por essa razão, o produto educacional a ser desenvolvido será um projeto de extensão sobre a curadoria da informação para ofertar aos professores regentes uma possibilidade a mais de se trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Trata-se de um curso *online*, acessado através da plataforma *moodle*, no qual, além de ter acesso aos pressupostos teóricos do assunto, o docente encontrará exemplos práticos sobre como curar informação.

**Gráfico 20.** Curadoria da Informação em Sala de Aula



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

75% dos participantes da pesquisa, ou seja, 06 docentes afirmam que orientam os discentes quanto à aplicação dos conceitos de curadoria da informação na vida cotidiana, embora no gráfico 21 apenas 05 afirmam conhecer esse conceito.

A aplicabilidade de conceitos aprendidos em sala de aula deve ultrapassar os muros da escola e, neste caso, ser uma prática comum dos adolescentes e jovens, visto que são os maiores usuários, tanto em quantidade quanto em tempo de uso, das redes sociais.

Ainda em relação a esta parte da pesquisa, foram feitas quatro perguntas abertas com o objetivo de compreender melhor a realidade vivenciada em sala de aula. O primeiro<sup>5</sup> questionamento foi sobre as principais dificuldades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Dos 08

<sup>5</sup> “Quais as principais dificuldades para o ensino de Língua Portuguesa?”

entrevistados, 03 remetem a principal dificuldade em relação à leitura de textos e obras, 01 à dificuldade de escrita e 02 consideram, concomitantemente, a leitura e produção de texto. Apenas 01 entrevistado citou o não domínio da gramática da língua padrão como ponto mais complexo a ser trabalhado e 02 professores citam a falta de interesse e de estudo dos alunos.

No entanto, no gráfico 06 (parte II), é questionado ao participante qual o maior foco no trabalho com o ensino da língua materna em sala de aula e, de acordo com os dados coletados, nenhum professor considera a literatura como prática de linguagem mais importante no ensino da língua materna, 01 professor mencionou a compreensão e interpretação textual, e 03, a produção de texto.

É importante ressaltar que 01 docente menciona também a dificuldade em preparar as aulas após 34 anos de trabalho como regente em sala de aula. O desânimo também é citado como dificuldade, certamente tendo em vista o excesso de trabalho atribuído ao professor dentro e fora da sala de aula.

A segunda<sup>6</sup> pergunta aberta refere-se ao uso das TDICs em sala de aula e objetiva identificar os principais receios ou dificuldades dos docentes em relação ao uso delas em sala de aula. 04 professores afirmam não ter receios e apenas 02 afirmam “Medo de não saber usar” e “Não dominá-las com eficácia”.

---

<sup>6</sup> Quais receios você possui quanto à utilização das TDCIs em sala de aula?

Um apontamento importante foi feito no decorrer das respostas dadas a essa pergunta, o receio de as TDICs serem usadas como um fim em si mesmas, e não como metodologias/recursos metodológicos em função do aprendizado a ser “adquirido”. Durante a pandemia da Covid-19, uma fragilidade dos alunos foi explicitada, pois diferentemente do que os professores (ou do que quase todos os professores) imaginavam, os discentes demonstraram não possuir domínio sobre recursos tecnológicos e sobre as tecnologias disponíveis. A prática cotidiana permitiu perceber que a maioria dos estudantes não possui conhecimento nesta área, mas muitas vezes apenas no que se refere às redes sociais.

Mediante essas afirmações, o questionamento do participante faz sentido e deve ser analisado. Para ele, “como utilizar as TDICs como recurso ao processo de ensino e aprendizagem se os alunos desconhecem os mecanismos que envolvem as mesmas?” Sempre há aquele aluno que contribui com o uso das tecnologias em sala de aula e, não raras vezes, ele ensina como proceder. No entanto, os demais estão no mesmo nível de conhecimento? E em qual patamar estão os que não possuem condições econômico-financeiras para adquirir tais TDICs? Como o professor deverá proceder nessa situação, caso não domine as TDICs? E, em caso de não conseguir manusear os aparelhos ou aplicativos, a formação deverá ser fornecida, neste caso, pelo Estado ou pelo próprio docente?

A terceira<sup>7</sup> pergunta refere-se à Curadoria da Informação como conhecimento predecessor à produção de texto tendo nos gêneros textuais a base para o processo de ensino e aprendizagem. 02 entrevistados afirmaram abertamente que não sabiam responder por desconhecimento do termo “curadoria da informação” e 01 participante respondeu de forma muito vaga, sugerindo desconhecimento também. Essa afirmação comprova-se ao analisar o gráfico 21, no qual três participantes assumiram não saber o que significa Curadoria da Informação.

Os demais, 05 (cinco) participantes, afirmaram explicitamente a importância desse conceito relacionando-o à seleção de informações adequadas para a escrita de um texto coeso e coerente.

A quarta<sup>8</sup> e última pergunta aberta questiona o professor sobre como ele relaciona a curadoria da informação à competência 5 proposta pela BNCC (Brasil, 2018, p. 499), pois um dos objetivos de se propor uma progressão de aprendizagens e habilidades é:

---

<sup>7</sup> Em relação à “Curadoria da Informação”, qual a importância desse conteúdo para a produção de texto ancorada nos gêneros textuais?

<sup>8</sup> Como você, professor(a), relaciona a curadoria da informação à competência 5 da BNCC: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018)

o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos.

Cinco docentes responderam de maneira evasiva a essa pergunta, fazendo apenas uma paráfrase do texto da competência 5 ou da definição de *fake news*, e dois docentes afirmaram que não sabiam responder ao questionamento. Apenas um entrevistado analisou os conceitos conforme situações cotidianas para o discente, relacionando o universo tecnológico à curadoria da informação e aos conhecimentos que as permeiam para que aconteça um aprimoramento cultural ao aluno protagonista.

## Considerações finais

Os gêneros textuais emergentes oriundos da internet já são uma realidade na sociedade contemporânea, e os adolescentes e jovens, por terem mais facilidade/afinidade com as TDICs, são os que mais têm acesso a eles. Todos os dias, de inúmeras maneiras e através de diferentes formas de acesso, as informações são repassadas a toda a sociedade, em especial, às pessoas que estão na faixa etária dos grupos recém-citados.

Já se sabe que há um controle (ou uma tentativa de controle) da população através da disseminação de *fake news* e manipulação de informação. Geralmente, não se trata de uma

regra, isso acontece através das redes sociais, frequentemente utilizadas por adolescentes e jovens, por isso é importante que a curadoria da informação seja um assunto discutido e trabalhado em sala de aula, principalmente no desenvolvimento das habilidades relacionadas à escrita, em especial, dos gêneros argumentativos. Portanto, torna-se importante o desenvolvimento de um trabalho sistematizado que seja capaz de relacionar o gênero textual, a curadoria, a análise crítica e a produção de uma argumentação sólida, pautada em repertórios socioculturais produtivos.

É preciso ressaltar que a curadoria da informação se integra ao trabalho com as mídias digitais, o gênero emergente oriundo da internet e a Produção Textual como uma ferramenta de elaboração de conteúdos, especialmente no campo argumentativo. Além disso, a curadoria faz com que os alunos desenvolvam atividades e habilidades costumeiramente atribuídas ao professor, ou seja, a seleção e checagem da veracidade das informações, pois é preciso que os alunos aprendam a combater as *fake news* e a desinformação. Dessa forma, além de desenvolverem habilidades relacionadas ao estudo dos gêneros – discursivo e textual –, à produção escrita e curadoria da informação, os alunos exercitam o protagonismo juvenil proposto pela BNCC (2018).

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi atingido, pois verificou-se que alguns professores não conhecem as teorias relacionadas aos gêneros, textual e do discurso, e, por conseguinte, talvez a aplicabilidade do que determinam os

documentos normatizadores não seja amplo. É necessário registrar que, em linhas gerais, há uma priorização dos gêneros tradicionais em detrimento dos emergentes, especialmente dos oriundos da internet.

Em relação aos documentos normatizadores da educação – BNCC (Brasil, 2018) e DCGO-EM (Goiás, 2021), ainda existem alguns pontos de atenção que devem ser sanados, como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e das metodologias ativas. As TDICs devem ser utilizadas com mais frequência em sala de aula, pois o uso pode ser considerado um subsunçor para novas aprendizagens e podem tornar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula mais significativo para o aluno. As metodologias ativas, além de incentivar o protagonismo juvenil, podem se transformar em aliadas ao trabalho docente, pois o aluno se responsabiliza pela construção do próprio conhecimento e o ajuda a desenvolver habilidades específicas em relação a práticas de linguagem (leitura, escuta, produção de textos – orais, escritos, multissemióticos – e análise linguística/semiótica, conforme a BNCC (2018)).

Os conceitos relacionados à curadoria da informação ainda precisam ser consolidados e ensinados aos discentes. Alguns docentes não conhecem o termo e, quanto aos que conhecem, não relacionam o conceito a atividades práticas ou aos gêneros emergentes. Não se trata de uma prática comum e constante nas atividades desenvolvidas com os alunos com o intuito de selecionar, checar e validar informações que darão suporte ao texto a ser escrito em sala de aula.



É preciso que as atividades relacionadas aos gêneros textuais atreladas à produção de texto e curadoria da informação sejam costumeiras em sala de aula, em virtude da grande quantidade de *fake news* e desinformação presente nas redes sociais, tão utilizadas pela juventude. Na atual sociedade, curar informações é uma necessidade, principalmente ao se considerar a construção do conhecimento. E, se considerarmos o protagonismo juvenil, citado anteriormente, os alunos poderão utilizar os conhecimentos aprendidos para ajudar a sociedade a identificar, selecionar e combater as tentativas de manipulação social via aplicativos na internet.

## Considerações finais

ABREU, MARIA TERESA TEDESCO VILARDO. O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA: O MITO DE SÍSIFO. **REVISTA LINGUAGENS & LETRAMENTOS**, CAJAZEIRA/PB, v. 7, n. 1, p. 283-204, JUN./SET. 2022.

BAKHTIN, MIKAIL. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**. 6. ED. SÃO PAULO: WMF MARTINS FONTES, 1992. p. 261-334.

BRASIL. **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.GOV.BR/INEP/PT-BR/AREAS-DE-ATUACAO/AVALIACAO-E-EXAMES-EDUCACIONAIS/SAEB](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb). ACESSO EM: 28 JUL. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. BRASÍLIA, DF: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER Nº 14, DE 10 DE JULHO DE 2020**. BRASÍLIA: CNE/CP. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?OPTION=COM\\_DOCMAN&VIEW=DOWNLOAD&ALIAS=153571-PCP014-20&CATEGORY\\_SLUG=AGOSTO-2020-PDF&ITEMID=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-PCP014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). ACESSO EM: 29 SET. 2023.

CAED. **SAEGO/GO**: SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://INSTITUCIONAL.CAEDDIGITAL.NET/PROJETOS/SAEGO-GO.HTML](https://institucional.caeddigital.net/projetos/saego-go.html). ACESSO EM: 28 JUL. 2023.

FONSECA, SANDRA MEDEIROS; MATTAR NETO, JOÃO AUGUSTO. METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISÃO DA LITERATURA. **REVISTA EDAPECI**, SÃO CRISTÓVÃO (SE), v. 17, n. 2, p. 185-197, MAIO/AGO. 2017.

GALINDO, CAMILA JOSÉ; INFORSATO, EDSON DO CARMO. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPASSES, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS. **RPGE– REVISTA ONLINE DE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.FCLAR.UNESP.BR/RPGE/ARTICLE/VIEW/9755/6418](https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418). ACESSO EM: 28 SET. 2023.

GARCIA, MARILENE SANTANA DOS SANTOS; CZESZAK, WANDERLUCY. **CURADORIA**

**EDUCACIONAL:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRATAR (O EXCESSO DE) INFORMAÇÃO E *FAKE NEWS* EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: SENAC, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS (GO). **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (2020-2022)**. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://SITE.EDUCACAO.GO.GOV.BR/FILES/DIRETRIZES-OPERACIONAIS/DIRETRIZES\\_OPERACIONAIS\\_REDE\\_PUBLICA\\_ESTADUAL\\_DE\\_EDUCACAO\\_DE\\_GOIAS\\_2020\\_2022.PDF](https://site.educacao.go.gov.br/files/diretrizes-operacionais/diretrizes_operacionais_rede_publica_estadual_de_educacao_de_goiás_2020_2022.pdf). ACESSO EM: 7 SET. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS (GO). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – ETAPA ENSINO MÉDIO**. DC-GOEM: GOIÂNIA, 2021. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.CEE.GO.GOV.BR/FILES/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.PDF](https://www.cee.go.gov.br/files/documento-curricular-para-goiás-etapa-ensino-medio.pdf). ACESSO EM: 9 ABR. 2023.

MARCHUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. **PRODUÇÃO TEXTUAL, ANÁLISE DE GÊNEROS E COMPREENSÃO**. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2008.

MORAN, JOSÉ MANUEL. MUDANDO A EDUCAÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS. *IN*: SOUZA, CARLOS ALBERTO DE; MORALES, OFELIA ELISA TORRES (ORGS.). **CONVERGÊNCIAS MIDIÁTICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA:** APROXIMAÇÕES JOVENS. PONTA GROSSA, PR: UEPG/PROEX, 2015. (COLEÇÃO MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS, v. 2). P. 15-33. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://RH.UNIS.EDU.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/67/2016/06/MUDANDO-A-EDUCACAO-CO-M-METODOLOGIAS-ATIVAS.PDF](http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-co-m-metodologias-ativas.pdf). ACESSO EM: 1 OUT. 2023.

RECUERO, RAQUEL; GRUZD, ANATOLIY. CASCATAS DE *FAKE NEWS* POLÍTICAS: UM ESTUDO DE CASO NO TWITTER. **GALAXIA**, N. 41, P. 31-47, MAIO/AGO. 2019. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://DX.DOI.ORG/10.1590/1982-25542019239035](http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542019239035). ACESSO EM: 17 SET. 2023.