



Revista  
**Educar Mais**

## Letramentos no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio: uma estratégia interdisciplinar

*Teaching of literacy skills in the Farming Technical Course Integrated with to High School: an interdisciplinary strategy*

*Enseñanza de competencias de lectura y escritura en el Curso Técnico de Agropecuaria Integrado a la Escuela Secundaria: una estrategia interdisciplinaria*

Irene Amado Teixeira Barbosa<sup>1</sup> ; Marcelo de Faria Salviano<sup>2</sup> ; Veruska Ribeiro Machado<sup>3</sup> 

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discorrer sobre as possíveis contribuições de uma proposta interdisciplinar de letramentos com foco em gêneros discursivos, utilizando-se o contexto local, aplicada no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFB Campus Planaltina. Os fundamentos teóricos abordam o ensino de Língua Portuguesa com fins de Educação Profissional e Tecnológica e apoiam-se na abordagem dos letramentos e nos estudos sobre gêneros discursivos. Os dados obtidos tiveram origem em pesquisa-ação com aplicação de sequências didáticas. Os resultados demonstram que os letramentos com uso de gêneros discursivos e contexto local desenvolvem competências de autonomia e protagonismo entre os alunos.

**Palavras-chave:** Letramentos; Gêneros discursivos; Sequência didática; Interdisciplinaridade.

### ABSTRACT

*This article discusses the possible contributions of an interdisciplinary proposal to teach literacy skills with a focus on discursive genres, using the local context, applied in the Farming Technical Course, integrated to the high school, of the Federal Institute of Brasília - Planaltina Campus. The theoretical foundations approach the teaching of Portuguese language for the purpose of professional and technological education and are based on studies on literacy skills and discursive genres. The data obtained came from action-research with application of didactic sequences. The results show the teaching of literacy skills with the use of discursive genres and local context develop autonomy and protagonism skills among the students.*

**Keywords:** Literacy; Discursive Genders; Integrated High School; Didactic Sequences; Interdisciplinarity.

### RESUMEN

*En este artículo se discuten los posibles aportes de una propuesta interdisciplinaria de enseñanza de competencias de lectura y escritura con enfoque en los géneros discursivos, utilizando el contexto local, aplicado en el Curso Técnico de Agropecuaria, integrado en la escuela secundaria, del Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina. Los fundamentos teóricos abordan la enseñanza del portugués con fines de educación profesional y tecnológica y se basan en estudios sobre competencias de lectura y escritura y géneros discursivos.*

<sup>1</sup> Graduada em Letras, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF - Brasil. E-mail: yreameado@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Biologia Animal, Doutor em Ciências do Comportamento e Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília/DF - Brasil. E-mail: marcelo.salviano@ifb.edu.br

<sup>3</sup> Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Educação e Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília/DF - Brasil. E-mail: veruska.machado@ifb.edu.br

*Los datos obtenidos proceden de una investigación-acción con aplicación de secuencias didácticas. Los resultados muestran que la enseñanza de competencias de lectura y escritura con el uso de géneros discursivos y el contexto local desarrollan la autonomía y las destrezas de protagonismo entre los estudiantes.*

**Palabras clave:** Competencias de lectura y escritura; Géneros discursivos; Secuencia didáctica; Interdisciplinaridad.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) na educação básica do Brasil ainda enfrenta dificuldades quanto à sua concepção e quanto às metodologias empregadas por professores e escolas. Moran (2018, p. 2) ressalta que “as metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas”. As consequências dessa realidade educacional refletem-se no rendimento dos alunos, que, segundo dados da SAEB (BRASIL 2018), no ensino médio, é historicamente insatisfatório. Quando a clientela são alunos do campo, que vêm para a escola com experiências de linguagem diferenciadas, o ensino de LP enfrenta mais dificuldades ainda.

Os resultados da Prova Brasil (BRASIL, 2017a), aplicada aos alunos de 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Planaltina*, objeto deste estudo, demonstraram que há competências comunicativas que não foram desenvolvidas pelos alunos. Os indicadores do quadro de proficiência de Língua Portuguesa apontam para a proposição de alternativas que conduzam o aluno ao desenvolvimento de sua capacidade crítica, a fim de se tornar sujeito ativo no meio em que se encontra. O ensino da língua está intimamente entrelaçado com os domínios social e cultural como “[...] caminho de invenção da cidadania [...]” (FREIRE,1996).

Sob essa perspectiva, pretende-se criar, aplicar e avaliar uma proposta pedagógica com base na perspectiva dos letramentos. Essa proposta envolve sequências didáticas interdisciplinares com foco nos gêneros discursivos presentes no contexto social e escolar dos estudantes e no contexto laboral dos profissionais egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Marcuschi (2008) ressalta que o estudo dos gêneros é uma área interdisciplinar fértil para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Um dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é formar uma pessoa que seja capaz de atuar com senso crítico no mundo do trabalho. Desse modo, exercer o papel de cidadão é inerente ao processo de formação escolar no âmbito da educação profissional. Tendo isso em vista, este trabalho parte da intenção de preparar o aluno para lidar com discursos e práticas presentes na sua vida e de corroborar, consequentemente, com a sua participação crítica e autônoma na vida pública com boa capacidade de interação oral e escrita.

## 2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Na educação profissional e tecnológica, busca-se, como preconiza a lei, um currículo integrado que facilite o acesso do educando ao mundo produtivo e que possibilite sua capacitação profissional e, ao mesmo tempo, o forme para a cidadania.

Para Ramos (2005), a formação integrada tem como propósito fazer com que

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2005, p. 84).

As ideias de Beane (1997) coadunam com esta percepção ao apontar a integração como uma prática curricular que ajuda os jovens a adquirirem competências para resolver problemas sociais e melhorar a sociedade. É uma prática em que se estuda e se discute a própria vida do aluno, de modo a desenvolver uma integração contínua de novos conhecimentos e experiências. Aborda-se o cotidiano do aluno, não somente o seu futuro.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio profissionaliza dentro do eixo tecnológico Recursos Naturais, formando o profissional que planeja e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, desenvolve atividade de gestão rural, observa a legislação de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho e orienta a produção com visão de sustentabilidade (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2012).

Entre as características da organização curricular do curso, conforme o Plano de Curso (PC), destacamos “[...] o atendimento às demandas dos cidadãos, mundo do trabalho e da sociedade e a estruturação curricular que evidencie as competências gerais relacionados ao perfil do Curso Técnico dentro do eixo tecnológico Recursos Naturais conforme Catálogo de Cursos Técnicos [...]”. Já no Enfoque Pedagógico do Currículo, merece destaque a garantia “[...] de uma educação que promova a autonomia dos sujeitos e a interação dos diferentes campos de saberes [...]” (Instituto Federal de Brasília, 2012).

No momento atual, a BNCC (2018) sugere a elaboração dos currículos sob uma perspectiva interdisciplinar, de modo a determinar a sua prática juntamente com os projetos pedagógicos das escolas. O Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012a), enfatiza a perspectiva da interdisciplinaridade e a contextualização para o tratamento dos conhecimentos a serem trabalhados.

Neste trabalho, corroboramos com a concepção da integração curricular por meio da interdisciplinaridade. A concepção de currículo integrado na EPT, entre outras atividades pedagógicas articuladas a partir da visão crítica de ser humano, abarca a interdisciplinaridade, uma vez que os conhecimentos específicos de uma área, seja ela técnica, seja da formação geral, não são capazes de proporcionar o entendimento total do cotidiano do aluno.

Dessa maneira, o ensino da língua materna na perspectiva dos gêneros discursivos na EPT configura-se numa grande possibilidade de diálogo com uma perspectiva interdisciplinar, na medida em que observa as relações teórico-práticas entre algumas disciplinas da formação geral e específica por meio da participação em eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas.

### 3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LETRAMENTOS E GÊNEROS DO DISCURSO

A língua portuguesa é considerada imprescindível na formação do técnico, pois os três eixos norteadores do ensino, leitura, produção de texto, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica, são elementos indispensáveis à formação cultural, visto que servem de base para a assimilação de todos os tipos de saberes, tanto da área técnica quanto de outras.

Nessa perspectiva, entendemos que os gêneros discursivos devem constituir a base para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio Integrado (técnico em agropecuária), tendo em vista que a falta de domínio dos estudantes na leitura e na escrita deve-se, entre outras questões, ao ensino de língua orientado pela perspectiva do tratamento dos textos como objetos, sem considerar as práticas sociais em que os textos são produzidos. Os gêneros são modos de interagir discursivamente no curso das práticas sociais e materializam-se semioticamente nos textos, daí a sua relevância para o desenvolvimento dos letramentos.

Numa perspectiva prática, acredita-se que o ensino da língua, integrando as áreas de Linguagens, Parte Diversificada e Formação Específica, via gêneros discursivos oriundos de práticas sociais, possibilita uma reflexão mais ampla sobre os enunciados e uma aprendizagem significativa para os aprendentes, dentro do contexto social e laboral destes. Dessa forma, para o desenvolvimento da proposta apresentada neste trabalho, acredita-se que a elaboração de uma sequência didática nessa perspectiva atende ao exposto na medida em que pode, ao mesmo tempo, trabalhar a capacidade linguística do aluno e levar em conta o contexto acadêmico, social e cultural no qual ele está inserido. Para tanto, deve privilegiar a análise do contexto de produção dos discursos, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, produção/refacção textuais e análise linguística.

De acordo com Bakhtin (2003), um ensino pautado na concepção interativa da língua, por meio dos gêneros do discurso, possibilita a realização de um ensino mais contextualizado, voltado para as reais práticas sociais da língua. A contextualização tende a facilitar a integração entre os conhecimentos gerais e técnicos, visto que ressignifica os saberes e contribui para o alcance da aprendizagem significativa.

Considerando o pressuposto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que estabelecem ser possível ensinar a escrever textos, a ideia do produto educacional, proposto neste artigo, surgiu de dois motivos especificamente. O primeiro é por reconhecer que o ensino da língua está muito distante da realidade do alunado principalmente quando são estudantes do campo, que vêm para a escola com experiências de linguagem diferenciadas; o segundo surgiu da leitura das propostas da BNCC que defendem um modelo de ensino que possibilita aos estudantes o contato com uma grande variedade de gêneros, para a participação na sociedade de forma crítica e criativa.

Em consonância com Rojo (2009) e Kleiman (2007), a produção discursiva aqui proposta foi realizada em práticas sociais específicas, em que se verificam os gêneros mais relevantes para o aluno e sua comunidade, impondo, assim, o reconhecimento de múltiplos letramentos a partir da produção de textos que envolvem a cidade, seu patrimônio histórico-cultural e ambiental, qual seja a cidade de Planaltina-DF. Considerando a esfera científica e escolar, a proposta busca trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos compatíveis com o sistema de atividades do contexto profissional do futuro Técnico em Agropecuária.

O uso de diferentes estratégias de ensino pode contribuir para a formação de profissionais que dominem os conhecimentos técnicos e científicos em seu campo de atuação, que tenham capacidade de resolver seus problemas cotidianos de cunho profissional e que possuam autonomia e visão crítica. Esse tipo de intervenção ancora-se no letramento do aprendente no seu contexto social e no conhecimento do gênero discursivo exigido no contexto laboral do Técnico em Agropecuária. Assim, uma sequência didática voltada para práticas sociais em torno de gêneros discursivos parece configurar-se em uma ferramenta pertinente, devido às possibilidades de interação e contextualização em situações reais.

Com base no pensamento bakhtiniano (2003), os elementos constitutivos dos gêneros discursivos são: a) conteúdo temático b) construção composicional e c) estilo. Desse modo, a análise de um determinado gênero deve contemplar tanto os aspectos constitutivos, como o funcionamento nas práticas sociais. Seus elementos não devem ser vistos de maneira isolada, mas sim na relação orgânica entre eles com as relações interlocutivas fundadas no contexto sócio-histórico. Entendemos, então, que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sociocomunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que, no momento da produção, oral ou escrita, contemplamos um gênero, ou seja, uma situação de interação que envolve autor, interlocutor, um contexto sócio e historicamente situado. Por isso, é possível afirmar que atende a um projeto discursivo do autor, que tem o que dizer, para quem dizer, em função de uma finalidade e de uma situação específica. Assim, segundo Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social [...]”.

De acordo com Bazerman (2006), os gêneros discursivos são ações sociais tipificadas por meio das quais tornamos nossas intenções e sentidos pretendidos inteligíveis para os outros. Ao produzir gêneros com objetivos e destinatários específicos, o escritor – como denomina Bazerman (2006) – exerce o papel de agente, isto é, sujeito ativo da estruturação discursiva. A partir de Bazerman (2006), defendemos que, só atuando como agente no processo de elaboração textual, o autor tem condições de apropriar-se adequadamente da função do gênero produzido.

Além de o gênero discursivo dar forma a nossas ações e intenções e por ser “[...] um meio de agência, não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras [...]” (Bazerman, 2006, p. 10). Ao propor um caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso de gêneros escritos, o autor enfatiza que o centro da teoria deve ser o que as pessoas querem realizar por meio da escrita em um mundo em mudança. A escrita é “[...] imbuída de agência [...]”, o que quer dizer que “[...] a escrita não existiria se através da história os indivíduos não se utilizassem de todos os recursos possíveis para registrar e compartilhar com outros traços de sua existência, condições de vida, pensamentos, ações, motivações e intenções [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 11).

Essa concepção de agência se aplica ao contexto desta pesquisa, na medida em que os estudantes escrevem algum tipo de texto (carta, relatório) usando as ferramentas de linguagem e da organização social que expressam suas aprendizagens e novos pensamentos. Nesse sentido, os estudantes estão também sendo agentes e podem contribuir com suas visões para o avanço da sociedade. Como membros da esfera profissional, Técnico em Agropecuária, de quem se espera um agir através das atividades de leitura e escrita (BAZERMAN, 2006), os alunos podem contribuir para a produção de

conhecimentos e, ao se sentirem motivados para a escrita, poderão buscar mais recursos para serem agentes engajados na sociedade em que atuam ou atuarão como profissionais.

Sob essa perspectiva, o letramento apresenta-se como um processo que advém de uma leitura crítica de mundo, capaz de fazer com que o sujeito consiga construir conhecimentos, na complexidade das relações históricas construídas no corpo social. É um processo que acontece ao longo da vida, mas que deve ir alcançando graus de complexidade maior, à medida que a pessoa procura compreender as relações estabelecidas no e com o mundo, como algo que está sempre em movimento.

Com base em Scribner e Cole (1981), Kleiman (2007) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Para Rojo (2010, p. 98), o termo "letramento" "[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente [...]". Para a autora, isso inclui o local e o global, assim como os contextos sociais diversos como família, trabalho, mídia, escola.

O processo de aprendizagem da escrita na escola está ligado ao reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço (STREET, 2003). Dessa forma, a escola deve possibilitar aos alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). Os Novos Estudos de Letramentos (ROJO, 2009) salientam, justamente, a importância de se verificar quais os textos mais relevantes para o aluno e sua comunidade.

Segundo Rojo (2008), as abordagens recentes de letramento apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas e insistem no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Com base em Barton (1994), o letramento vem sendo aplicado, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, situadas em seus contextos sociais, sendo comuns expressões como: 'letramento digital', 'letramento político' etc. À vista disso, o conceito de letramento passa a ser pluralizado, gerando o termo "letramentos" (ROJO, 2009). Soares (2002), por sua vez, enfatiza que as várias práticas de leitura e escrita sugerem que se pluralize a palavra "letramento", para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e de escrita. Para a autora, diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, de reprodução e de difusão da escrita resultam, então, em diferentes letramentos.

Barton e Hamilton (1998) propõem o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas. Segundo Castanheira (2010), a distância entre o mundo escolar e aquilo que acontece para além dos muros da escola dificulta a aprendizagem dos alunos e contribui para a discriminação.

Segundo Bakhtin (2003), ao escrever, o educando também precisa dispor de intenções, como por que e para quem escrever; este escrever encontra-se atrelado à condição de formas específicas, no que diz respeito à estrutura da construção dos diversos textos, consolidando, portanto, as diversas circunstâncias comunicativas. Nessa perspectiva, produzir textos orientados pelos letramentos implica criar situações de uso da linguagem que ultrapassem a materialidade linguística, de modo que o aluno possa compreender a necessidade de interação que está sendo estabelecida.

Uma vez que seguimos a concepção de letramento como prática social, aliada à concepção dos gêneros discursivos, é importante nos orientarmos pelos pressupostos do letramento crítico (LC). Para Marins-Costa (2016), qualificar uma ação como crítica e/ou delimitar o termo “crítico”, no âmbito pedagógico, parte de duas perspectivas: uma é a capacidade de analisar, com clareza, os fatos: e a outra, sob a lente da pedagogia crítica, implica reconhecer os discursos e seus contextos. Nessa última, na qual nos pautamos, parte-se do pressuposto de que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Segundo a autora, há um senso comum sobre a necessidade de formar o aluno crítico sem os parâmetros para essa formação. Ainda conforme a autora, a fundamentação teórico-metodológica para nortear as práticas de ensino e aprendizagem está no LC (MARINS-COSTA, 2016).

Segundo Cope e Kalantzis (2012), os letramentos críticos procuram valorizar as vozes e experiências que alunos e professores trazem para a escola, valorizando-os enquanto cidadãos responsáveis por seu processo de aprendizagem e agentes capazes de mudança. Nessa perspectiva, o letramento crítico pode contribuir para que os jovens construam sua compreensão e interpretação a respeito da realidade, de si mesmos, dos outros e das relações entre os diferentes sujeitos, os sentidos e as práticas sociais.

O LC vai além da margem das práticas escolares e, por isso, torna-se essencial na formação protagonista e cidadã dos alunos, principalmente em aulas de Língua Portuguesa que consideram as práticas sociais. Dessa forma, é necessário, portanto,

[...] garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens [...] e das línguas [...]. Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119).

Nesse entendimento, o trabalho com letramentos críticos, trazendo para a sala de aula as situações sociais e culturais não valorizadas, as culturas locais e as contextuais dos alunos para atendê-los, é ir além dos alfabetismos, a fim de formar “[...] um cidadão mais flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua [...]” (ROJO, 2009, p. 115); significa construção de uma postura que ultrapasse as barreiras da sala de aula como forma de possibilitar confrontos para uma aprendizagem significativa.

Ao diferenciar os conceitos de “letramentos” e “multiletramentos”, Rojo (2012) enfatiza que o conceito de “multiletramentos” é mais completo e abrangente, uma vez que, por meio dele, é possível compreender a multiplicidade de linguagens dos textos que circulam na sociedade, sejam eles impressos, midiáticos, digitais ou não.

O que se pretendeu atingir pelo uso da pedagogia dos multiletramentos foi inserir outras práticas de letramento, além das escolares, para serem discutidas, analisadas, simuladas e transformadas no ambiente da escolar. Como afirma Rojo (2012, p. 21), são necessárias “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e imprensa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]”, pois, segundo a mesma autora, trabalhar com multiletramentos “[...] normalmente envolverá o uso das novas tecnologias de comunicação e informação [...]” (p.08).

#### 4. LETRAMENTOS A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Com base nos autores do Grupo de Estudos da Didática de Línguas de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática tem um olhar interdisciplinar para os conteúdos e habilidades preconizados no currículo. Diante disso, fica clara a necessidade de se trabalhar o letramento de forma interdisciplinar, com os gêneros discursivos que priorizam práticas sociais. Para Schneuwly e Dolz, os gêneros são considerados “[...] as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino [...]” (2004, p. 66). “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (p. 97). Já Zabala (1998, p. 18) traz a unidade didática como o “[...] conjunto de atividades, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]”.

A estrutura de uma sequência didática, conforme orientam os autores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta um caminho organizado que permite adaptações para o contato aprofundado com os gêneros apurados na coleta de dados, ajudando os estudantes do ensino médio a atingirem um grau de autonomia que lhes permita o desenvolvimento da competência discursiva, na sua vida profissional e social.

Portanto, a sequência didática como ferramenta articuladora de conhecimentos diversos proporciona rendimento das atividades geradas pelo ensino em espiral, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008), é considerado um procedimento rico em possibilidades de garantir a interdisciplinaridade.

#### 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, podendo ser definido como uma pesquisa-ação, cuja metodologia articula a produção de conhecimentos com a ação educativa, orientando-se para a resolução de problemas, com objetivos de transformação de uma realidade observada (THIOLLENT, 1996). Com base nos traços essenciais do método pesquisa-ação, o produto educacional produzido foram três sequências didáticas nas quais se priorizou os gêneros discursivos carta aberta, relatório e podcast.

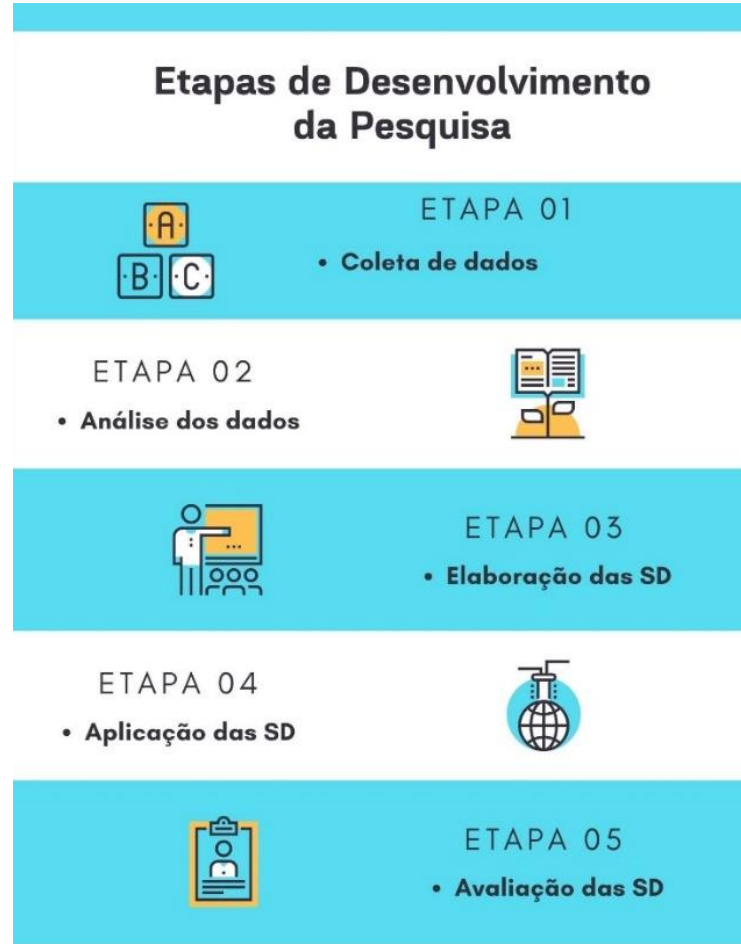
Os sujeitos da pesquisa são estudantes do 1º ano “A” do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Brasília (IFB), Campus Planaltina.

Para a apresentação dos resultados, realizou-se a análise descritiva dos dados e comparativa das versões das produções textuais. A análise foi realizada a partir dos seguintes pontos: propósitos comunicativos, estrutura retórica e recursos linguísticos-discursivos. Optou-se, também, pela análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999), constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever o conteúdo de documentos e textos.

Apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados e a organização das SD nos infográficos abaixo:



Figura 1 - Infográfico referente às etapas de desenvolvimento da pesquisa



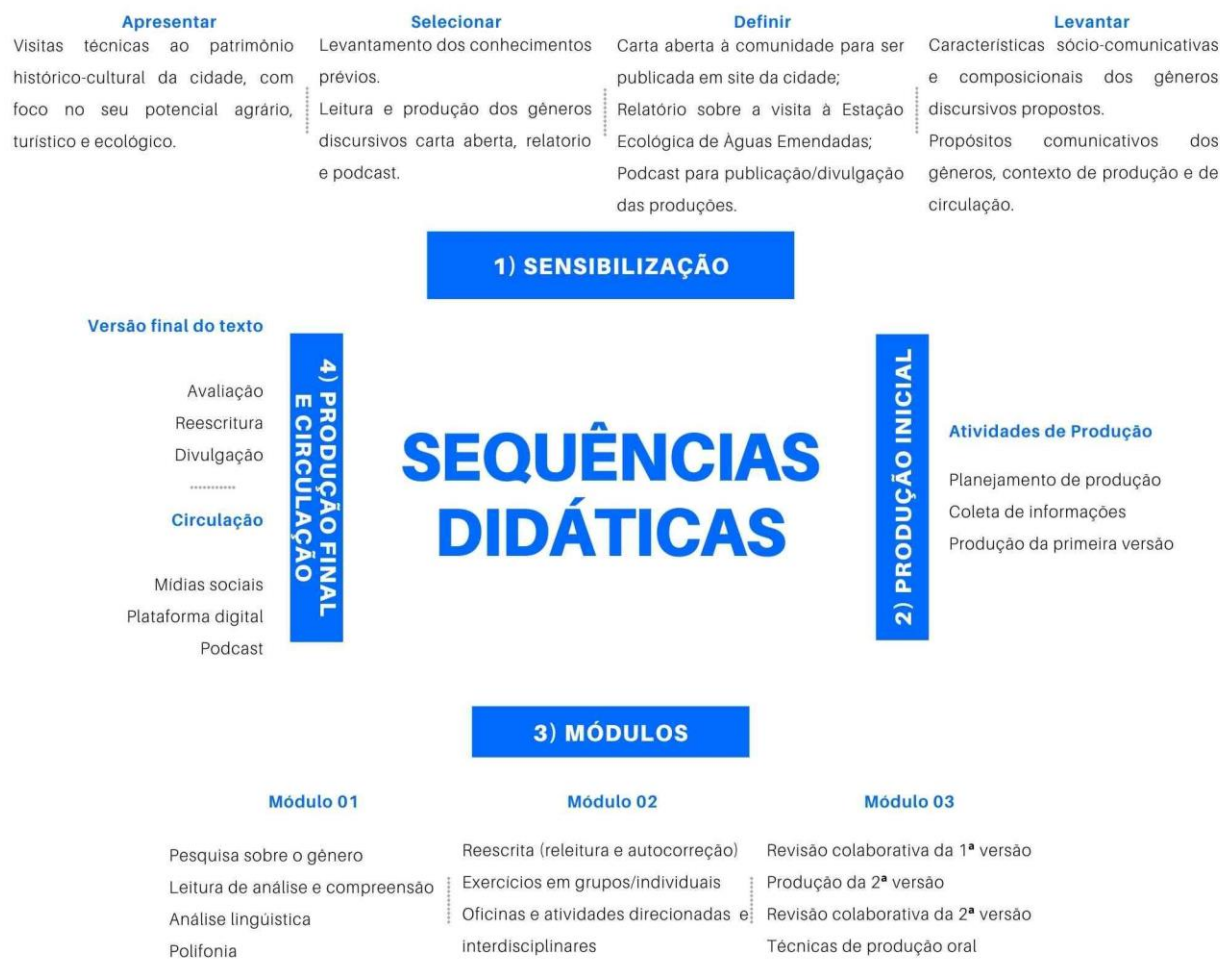
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 2 - Infográfico referente aos instrumentos utilizados na coleta de dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

**Figura 3 - Infográfico referente à descrição das SD**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, serão apresentados os resultados do questionário diagnóstico. Posteriormente, ilustraremos os resultados da ação pedagógica adotada, bem como do questionário de avaliação para os alunos.

Da aplicação do questionário inicial para os estudantes, podemos identificar que, dos 55 participantes, a maioria (40%) tem 15 anos de idade, 26 (47%) são do sexo feminino, sendo que 1 não declarou. A parte do questionário destinada à percepção dos estudantes a respeito das suas práticas discursivas foi composta por 5 questões. Na primeira questão, os participantes foram questionados sobre quais atividades encontram maior dificuldade nas aulas, 25 (45,45%) apontaram a apresentação oral (seminário), 19 (34,55%) indicaram a gramática, 15 (27,27%) declararam a prova objetiva, 13 (23,64%) a produção escrita, 7 (12,73%) a interpretação de texto, 2 (3,64%) citaram outros: convivência e vídeo/reportagem e 1 (1,82%) não respondeu. Ao serem indagados sobre a utilização de conteúdos ou gêneros discursivos da sua comunidade nas aulas de LP, 36,65% responderam afirmativamente e 19,35% disseram que não se utiliza. Outro dado diz respeito ao gênero que consideram relevante o Técnico em Agropecuária aprender a produzir: 41 (74,55%) indicaram o relatório, 25 (45,45%) projetos de iniciação científica, 8 (14,55%) dissertação, 7 (12,73%) textos jornalísticos, 4 (7,27%) textos literários, 2 (3,64%) outros e 1 (1,82%) não respondeu. A questão 4 questionou qual estratégia de ensino ajuda na aprendizagem eficazmente. 31 (56,36%) responderam

que são as aulas práticas, 27 (49,09%) saída de campo e pesquisas, seguido de 19 (34,55%) indicando a explicação do professor, 16 (29,09%) indicaram as atividades realizadas em grupo ou debates, 13 (23,64%) integração de atividades de disciplinas diferentes e atividades *on-line* e 4 (7,27%) citaram outros: atividade em casa, videoaula, debates. A questão 5 revela um dado bastante relevante porque diz respeito aos gêneros discursivos que o aluno utiliza no dia a dia. Ao serem questionados sobre que tipo de texto precisam escrever no dia a dia, 46 (83,64%) responderam que escrevem mensagens no WhatsApp, Facebook, Instagram, *blog* e *e-mail*. Uma parcela menos significativa, 18 (32,73%), indicou os textos exigidos pela escola, porém não indicaram especificamente quais textos, 9 (16,36%) indicaram lista de compras, bilhete, receita, preencher um formulário, 7 (12,73%) textos exigidos no seu ambiente de trabalho e 3 (5,45%) citaram outros: relatórios, poemas/história, livro.

No questionário aplicado ao professor, as respostas fechadas dialogam com os aspectos apresentados pelos autores discutidos no referencial teórico. No entanto, as justificativas descritas pelo docente não exemplificam, de fato, os itens marcados, como é possível observar nas frases abaixo:

**Pergunta 1:** O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária desenvolve atividades que considera o 'Perfil' do Técnico em Agropecuária conforme consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou no Plano de Curso?

**Resposta:** Em todo conteúdo.

**Com base na sua resposta, de que maneira isso ocorre?** "No plano do curso e nas atividades trabalhamos com a produção textual e demais funções linguísticas para garantir a aprendizagem do aluno."

**Pergunta 2:** O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária utiliza práticas de linguagem situada?

**Resposta:** Sempre, em todos os conteúdos.

**Dê exemplo:** "As propostas de abordagem sobre os conteúdos são estruturadas a partir da relação entre o assunto e o contexto do aluno. Buscamos apresentar de forma contextualizada para facilitar a compreensão."

No que tange às observações das aulas, percebeu-se que, na relação entre os gêneros e as práticas de letramento, predominou o modelo autônomo de letramento, que, segundo Street (1984), focaliza os aspectos técnicos do letramento independente do contexto social.

A respeito das conversas informais, realizadas com os professores das áreas específica e diversificada, obtivemos a resposta "relatório" como o gênero que é predominantemente solicitado aos alunos em suas disciplinas e, também, segundo os docentes, solicitado na vida laboral do profissional Técnico em Agropecuária. A comparação validou o resultado do questionário aplicado aos alunos, reforçando o intuito de contribuir com uma reflexão/transformação acerca desse objeto por meio do trabalho de intervenção em uma das sequências didáticas. Os docentes concordaram com a proposta por considerarem, em primeiro lugar, as muitas dificuldades de caracterização e produção do relatório pelos alunos nas aulas.

O trabalho com os gêneros discursivos carta aberta, relatório e *podcast* alcançou disciplinas das áreas geral, específica e diversificada, presentes na proposta curricular do curso em questão. Dessa forma, podemos considerar que os dados obtidos na pesquisa de campo coadunam com a proposta pedagógica realizada nas SD. Na primeira SD, produção de carta aberta, foi enfatizada a argumentação em torno do tema social escolhido, no caso, a preservação do patrimônio material e

imaterial da região, além de ocorrer estímulo a discussões e realização de atividades para sanar dificuldades na escrita. Ficou estabelecido, na segunda SD, um conhecimento inicial sobre o gênero relatório – que é um gênero bastante requerido no EMI em Agropecuária. Na terceira SD, o protagonismo e a prática da oralidade foram explorados por meio da produção de um *podcast* da turma.

A partir da análise comparativa da produção inicial e final dos estudantes e com base em critérios propostos para avaliação das produções do produto educacional, a maior parte das produções demonstrou evolução no fundamento de estruturação nas categorias “apresentação de situação-problema”, “apresentação da discussão (argumentação)” e “apresentação de solução/solicitação”.

Considerando o resultado do questionário inicial aplicado aos alunos, que apontou dificuldades em apresentações orais, a produção do *podcast* auxiliou na superação das dificuldades de falar em público ou para o público, uma vez que compreendeu as técnicas de produção oral, dicção, tom de voz e velocidade da fala.

A opção pelo *podcast* atendeu, também, ao requisito da divulgação e circulação das produções dos alunos, sendo publicado em um site gratuito para esse fim (<https://anchor.fm/1apa-ifb-planaltina/episodes/TURMA-1APA---Visita-virtual--Estao-de-guas-Emendadas-ehnorc>), podendo ser visualizado também no Spotify (<https://open.spotify.com/show/54qv0mqVdKn3w9JzKcaZvX>). A fim de assegurar o diálogo entre os autores e a comunidade planaltinense, os trabalhos escritos foram publicados em um site de cultura da cidade (<http://cerratense.com.br/>). Considerando a premissa de que “Quando os alunos podem fazer seus textos terem vida para leitores à distância, criando interação dos significados evocados pelo texto, eles terão alcançado a agência mais profunda da escrita [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 23), os alunos também disponibilizaram o link nas suas redes sociais, especialmente do Facebook, fortalecendo o diálogo entre eles e o público-alvo.

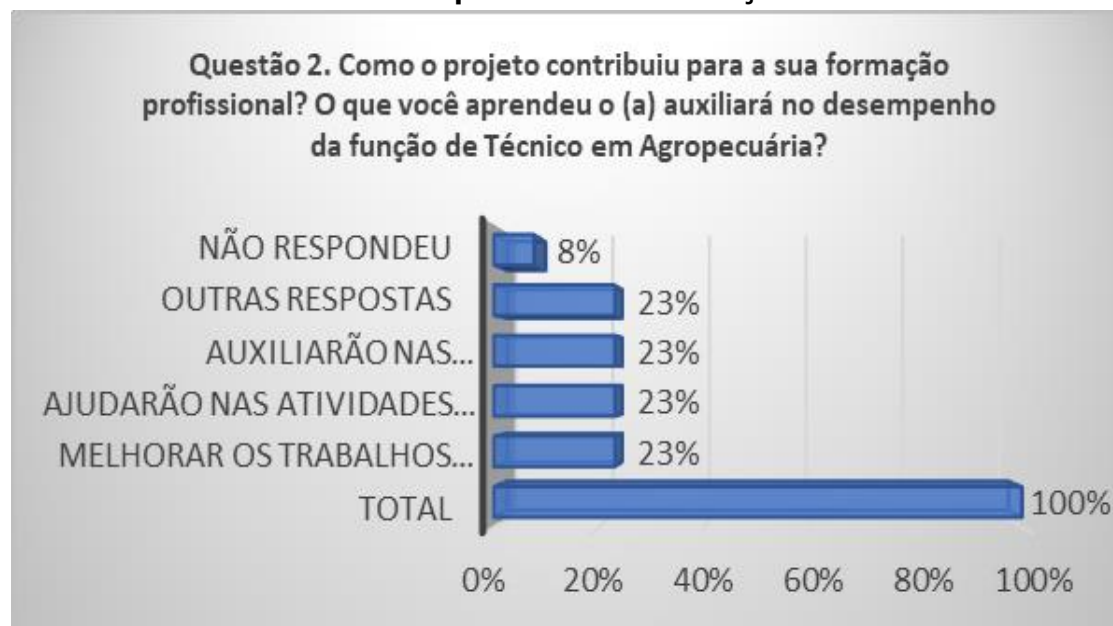
Quanto ao resultado do questionário de avaliação, obtiveram-se 13 retornos dos sujeitos respondentes ao questionário de avaliação. Na questão 1, observou-se que 100% dos alunos que responderam ao questionário aprovaram o projeto, dos quais 3 responderam com justificativa, entre as quais se destaca:

Este projeto foi muito importante, além de termos aperfeiçoado a nossa escrita, também nos divertimos muito com todas as etapas deste projeto em que participamos. Todos nós que participamos até o fim, todos nós que nos disponibilizamos para realizar as atividades, para participar das vídeo conferências, podemos ter certeza que a nossa dedicação para chegar até aqui no final, realmente valeu muito a pena.

Na questão 2, chamamos a atenção para o fato de que todas as questões são obrigatórias e, como é possível verificar no Gráfico 1, apenas um aluno deixou a resposta em branco.

A resposta a essa questão é de grande relevância, pois corresponde exatamente às dificuldades que identificamos na análise das competências que os alunos da Prova Brasil não alcançaram, conforme elencamos na justificativa do trabalho.

**Gráfico 1 - Dados do questionário de avaliação – Estudantes**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A questão 3 demonstrou a concordância dos alunos de que as atividades contribuíram para melhorar a escrita. A maioria relatou aspectos linguísticos e textuais (pontuação, gênero discursivo, ortografia, estrutura textual, produção de texto em geral).

A questão 4 teve como objetivo avaliar se a atividade do podcast seria uma boa ferramenta para o desenvolvimento de expressão oral e o resultado foi positivo: 76,9% responderam que sim, contra 15,38%. Um aluno deixou em branco. Destaque para 61,53% dos alunos que disseram que foi uma ferramenta que auxiliou na superação sobre a timidez/vergonha para falar em público, inclusive em sala de aula. Destaca-se o comentário:

Eu sempre fui muito bom para falar em público e para me expressar, entretanto, realizei a atividade e como eu nunca havia gravado um podcast antes, gostei bastante de ter aprendido a gravar um. Quando gravei o podcast, percebi que realmente ajuda, pois gravar um podcast é como apresentar um trabalho escolar e para quem tem esse receio de falar em público, também é muito importante.

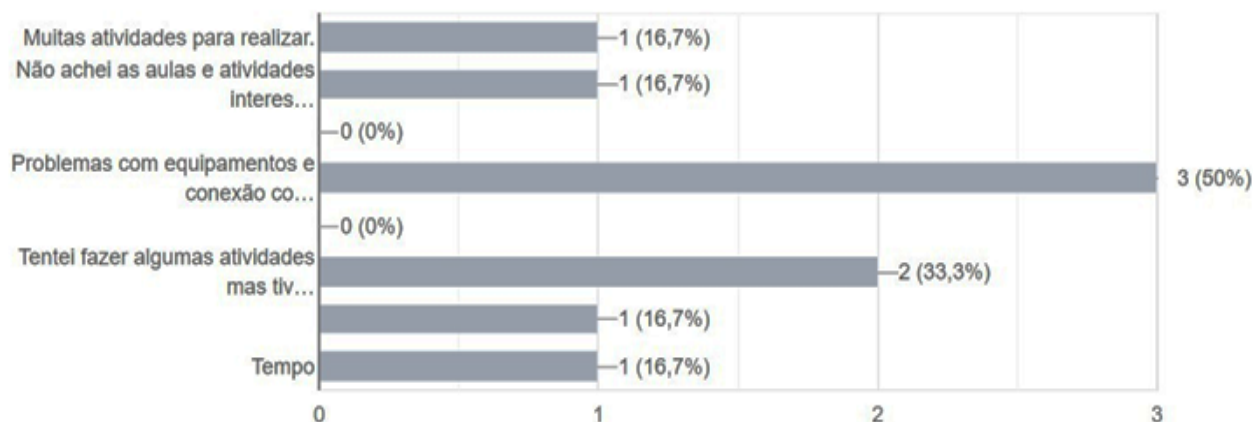
A questão 5 evidenciou que as atividades foram bem recebidas e obteve ótimo retorno, afinal, 76,92% responderam positivamente.

O resultado da questão 6 evidencia que 53,8% dos respondentes realizaram todas as atividades e 46,2% não realizaram. A questão também esclareceu os motivos (Gráfico 2) pelos quais os 6 alunos, dentre os 13 respondentes, não fizeram as atividades: 1 aluno marcou "Não achei as aulas e atividades interessantes.", 3 alunos alegaram "Problemas com equipamentos e conexão com a internet.", entre os quais 1 também marcou que "Tentei fazer algumas atividades, mas tive muita dificuldade para realizá-la." e 2 alunos marcaram falta de tempo, entre os quais 1 marcou também dificuldade para realizá-la.

### Gráfico 2 - Motivos da evasão dos estudantes

Se “Não” realizou todas as atividades assinala o porquê.

6 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na questão 7, dos respondentes, 53,84% consideraram positiva a experiência, sendo que um avaliou como “dinâmica”, outro estabeleceu “nota 10” e os demais avaliaram como “bom” ou “boa”. No entanto, 38,46% avaliaram de forma negativa as atividades de forma remota: “Não muito boa”, “Péssima”, “Não compreendi”. Não obtivemos avaliação de 1 dos respondentes. É relevante destacar algumas experiências dos alunos com relação às aulas:

“sei que atividades não presenciais não são muito boas para o aprendizado, mais nesse momento tá válido!”

“não acho uma maneira de aprendizado muito boa, pois só que tem recursos participa, e quem também tem dificuldade de aprendizado não se dá muito bem com esse novo método de ensino.”

“As aulas foram muito boas dava pra aprender muito”

“Não é muito bom! Pôr causa que as vezes a gente não entendi muito”

“estava sendo difícil por que eu não tinha equipamentos não tinha experiencia com aulas online, agora estamos nos adaptando ao mundo virtual.”

Com base nas percepções a respeito do próprio aprendizado, infere-se a utilidade desse produto que envolveu gêneros discursivos, interdisciplinaridade e temas histórico-culturais e ambientais locais, na construção e compartilhamentos de conhecimentos. É importante destacar que a maior parte das atividades das SD foi desenvolvida no formato remoto, de modo que grande parte das respostas negativas não foram necessariamente para a proposta pedagógica, e, sim, para o formato de ensino remoto. Uma parcela dos respondentes teve um acesso precário aos vídeos, aos encontros on-line e ao Google Classroom. Embora houvesse tentativas constantes, por meio da utilização do aplicativo WhatsApp com vídeos curtos, para que tivessem acesso às aulas e às atividades, não conseguiram acompanhar e realizar as atividades a contento.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática com foco nos gêneros discursivos, utilizando o contexto local, demonstrou ser um necessário instrumento para viabilizar a interdisciplinaridade e a divulgação de discursos de cidadania. Pode-se afirmar que os objetivos da investigação foram atingidos, uma vez que, para a aplicação das três sequências didáticas, observou-se a situação de produção do gênero, a agência dos alunos, a circulação das produções e a disseminação de conhecimentos histórico-culturais e socioambientais locais relevantes para a formação do cidadão Técnico em Agropecuária.

A limitação percebida ao longo da pesquisa-ação diz respeito às dificuldades de acesso à internet pelos estudantes que residem no campo. Ao término da pesquisa e com os dados obtidos, percebe-se que, na avaliação dos alunos implicados, a proposta de letramentos, com ênfase no ensino dos gêneros e no contexto local, foi muito bem-sucedida.

Os resultados apontam para a confirmação de que um trabalho pedagógico organizado contribui para uma aprendizagem significativa. A proposta, além de suprir a necessidade específica do aluno de ensino profissional em sua área de atuação, poderá ser adaptada e aplicada a outras realidades. Desse modo, não se esgota no desenvolvimento das atividades propostas, mas é um ensaio de como explorar gêneros discursivos em sala de aula.

## 8. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BARTON & HAMILTON, M. **Local literacies**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2006.

BEANE, James. A. **Integração Curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. **INEP**, Brasília, 30 ago. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.02/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2012a.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

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

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agropecuária**. Brasília: IFB, 2012.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-125, 2007.

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

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Letramento crítico: Contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre. Nº 37. Março, 1999.

RAMOS, M. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. Ed Cortez. São Paulo: Brasil, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Ling. (dis)curso [online], 2008.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.



SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002. 114 p.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**.

Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Submissão: 27/10/2021**

**Aceito: 14/01/2022**