

Artigo original

Currículo: do gênero discursivo físico para o digital

Curriculum: from physical to digital discourse

Currículo: del género discursivo físico al digital

Ariádina Andrade Dutra de Oliveira ^{1,*}  

Citação: Oliveira, A. A. D. (2026).

Currículo: do gênero discursivo físico para o digital. *InterteXtos*, 19.

<https://doi.org/10.18554/it.v19i00.8755>

Editor: Priscila Marques Toneli, Juliana Bertucci Barbosa

Organizador: Acir Mario Karwoski

Recebido: 02 Dezembro 2025

Aceito: 02 Dezembro 2025

Publicado: 30 Janeiro 2026

1. Universidade Federal do Triângulo Mineiro  Mestrado Profissional de Letras - ProfLetras, Uberaba (MG), Brasil.

*Autor correspondente: d202510015@uftm.edu.br

Resumo: O presente trabalho aborda a evolução do conceito de gêneros textuais, com foco no dialogismo interacional de Bakhtin e em abordagens contemporâneas como a sociossemiótica, a sociorretórica e a sociodiscursiva. Com base nessas teorias, o estudo analisa o gênero discursivo currículo, estabelecendo um paralelo com o currículo digital. Essa análise evidencia a relação dinâmica entre o gênero e seu suporte. Adicionalmente, apresenta-se uma sequência didática voltada para o ensino do gênero currículo a estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Currículo. Gênero textual. Letramento digital.

Abstract: This paper addresses the evolution of the concept of textual genres, with a focus on Bakhtin's interactional dialogism and contemporary approaches such as sociossemiotics, sociorhetorics, and sociodiscursives. Based on these theories, the study analyzes the discursive genre of the curriculum, establishing a parallel with the digital curriculum. This analysis highlights the dynamic relationship between the genre and its medium. Furthermore, a didactic sequence aimed at teaching the curriculum genre to high school students is presented.

Keywords: Curriculum . Textual genre. Digital Literacy.

Resumen: El presente trabajo aborda la evolución del concepto de géneros textuales, con foco en el dialogismo interaccional de Bakhtin y en enfoques contemporáneos como la sociosemiótica, la sociorretórica y la sociodiscursiva. Basándose en estas teorías, el estudio analiza el género discursivo currículo, estableciendo un paralelo con el currículo digital. Este análisis evidencia la relación dinámica entre el género y su soporte. Adicionalmente, se presenta una secuencia didáctica orientada a la enseñanza del género currículo a estudiantes de Educación Media. **Keywords:** Currículo. Género textual. Alfabetización digital.



Texto sobre copyright.



1. **Introdução**

Os gêneros são produzidos como modelos previamente estabelecidos para atender a uma finalidade contextual. Portanto, apesar da existência de inúmeros gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados nos diversos contextos, deve-se destacar que as situações comunicativas são tipificadas para racionalizar a vida em sociedade. Aliás, eles não são a finalidade última do ensino de língua, mas instrumentos no desenvolvimento de habilidades relativas a fala, leitura e escrita. Assim, o gênero funciona de maneira múltipla, situada e ideológica a partir da situação comunicativa e dos grupos sociais.

Os gêneros são, simultaneamente, discursivos e textuais, já que se colocam em uma relação de mediação entre o texto e o discurso. Nesse sentido, a separação dos gêneros ora como textuais, ora discursivos justifica-se para enquadramento a uma ou outra teoria, por exemplo, Backtinianos fazem questão de afirmar os gêneros como discursivos; enquanto os interacionistas, sociodiscursivos e parte dos linguistas textuais preferem os gêneros como textuais. Desse modo, gênero, texto e discurso são noções inter-relacionadas.

Uma vez reconhecida essa distinção da nomenclatura faz-se necessário um breve histórico do conceito de gênero.

A análise do conceito de gênero iniciou-se na Grécia Antiga.

Aristóteles, no seu livro *Poética*, enumera diversos gêneros literários, como a epopeia, o poema trágico, a poesia ditirâmbica e a comédia. Sendo definidos a partir dos seguintes elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjetivo ou objetivo). Além disso, ele divide os argumentos da arte retórica em três classes: 1^a) aqueles vinculados ao caráter do falante; 2^a) os que visam situar o ouvinte em certo estado de ânimo; 3^a) o próprio discurso e sua significação. E ao trabalhar com a segunda classe ele recorre ao conceito de gênero, enumerando os gêneros retóricos como: deliberativo ou político (voltado a aconselhar/desaconselhar e ao futuro), forense ou judicial (acusar ou defender e dirigida ao passado) e demonstrativo ou epidítico (elogio ou censura, retratando o presente).

O círculo de Bakhtin, por sua vez, analisou a linguagem no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, observando que cada forma de discurso social corresponde a um grupo de temas, ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros de discurso. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 25-26) preceitua:

De fato, o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Assim, ele traz o dialogismo interacional em que o enunciador e o receptor tornam-se parceiros no diálogo, já que o enunciador comprehende sua enunciação a partir da possíveis reações ou respostas do

outro, reconhecendo que os enunciados, enquanto unidades concretas e únicas geram significação e se valem da linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. E para existir um discurso é necessário que haja outro anterior, pois ele é o efeito produzido a partir da perspectiva ideológica do indivíduo.

Outrossim, refere-se a divisão dos gêneros em duas categorias, quais sejam: os gêneros primários e secundários. Os primários constituem-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, informal e imediata, ligados à oralidade, como as ordens, o diálogo, a carta e o bilhete. Já os secundários são discursos mais complexos e elaborados, como o romance, o artigo, as telenovelas e os discursos ideológicos. Podendo absorver e transformar os gêneros primários em sua composição.

Dessa forma, antes da escolha do gênero do enunciado deve-se analisar o destinatário (quem é, o que sabe, suas opiniões, convicções, preconceitos) para enquadramento do gênero, dos procedimentos compostacionais, dos recursos e do estilo do enunciado. Portanto, o indivíduo, enquanto ser histórico e social, é constituído a partir da linguagem e esta constrói a sua realidade.

Por outro lado, tem-se as abordagens mais atuais dos gêneros. Dentre essas destacam-se: a abordagem sicossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva.

A Sicossemiótica, representada por Halliday, Hasan, Martin, Fairclough e Kress, abordam o gênero apresentando os traços estruturais e linguísticos e os propósitos sociais de uso da linguagem. Para essa teoria é necessário fornecer conhecimento explícito sobre os gêneros curriculares

A Escola de Sydney desenvolveu estratégias de ensino denominadas pedagogia dos gêneros, quais sejam: Projeto de Escrita, Linguagem como Poder Social, Escreva Certo e Ler para Aprender. Acerca desses projetos Gouveia, Rose e Martin (2012 *apud* Silva 2015, p. 21) afirmam:

Na primeira fase, desenvolveram dois projetos: *Writing Project* (Projeto de Escrita) e *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social). Esses projetos se fundamentaram na perspectiva teórica da linguística funcional para a prática em sala de aula direcionado a crianças indígenas na Austrália. Na segunda fase, desenvolveram o projeto *Write it Right* (Escreva Certo), em que descreveram os gêneros que os estudantes precisam aprender a ler e a escrever ao longo do currículo da história secundária. E, na terceira fase, estão desenvolvendo o projeto *Reading to Learn* (Ler para Aprender), em que propõem uma metodologia que integra a aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior.

Dentre os projetos da citação, destaca-se o Ler para Aprender. Nesse, os professores devem oferecer aos alunos como encontrar respostas às questões de compreensão utilizando-se de três níveis: a) Nível 1: a preparação antes da leitura, da construção conjunta e da escrita independente; b) Nível 2: etapas da leitura detalhada, da reescrita conjunta e da reescrita individual; Nível 3: constituído das etapas de construção do período, pronúncia e escrita do período.

Assim, o gênero é definido como um processo social orientado para um propósito e estruturado em etapas, ou seja, o modo como usamos a língua nas interações.

A segunda abordagem denominada sociorretórica visa compreender os gêneros textuais a partir da interação entre o texto, o contexto social em que é produzido e o propósito comunicativo. Ela é formada

por um grupo de estudiosos americanos. Acerca dessa corrente Marcuschi (2008, *apud* BORGES, 2012, p.128) afirma:

Para Marcuschi, essa corrente preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta ao ensino, e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

Os estudos buscam observar de que forma os fatores sociais, culturais, institucionais contribuem para a criação de vários gêneros e como essa criação interfere nas relações sociais das atividades humanas. Dentre os colaboradores dessa escola, destacam-se: Amy Devitt, Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales.

Amy Devitt afirma que situações diferentes exigem gêneros diferentes, portanto o professor deve proporcionar aos alunos variados gêneros a fim de que eles compreendam como os gêneros agem em suas vidas. Ela propõe a consciência crítica do gênero por meio de uma pedagogia que combina três práticas: a) o ensino de gêneros como partícula (análise das estruturas e forma); b) o gênero como processo de desenvolvimento no tempo e de aquisição de aprendizagem pelos indivíduos, por exemplo, dialogar com o texto a partir do conhecimento prévio dos alunos; c) observar o gênero como parte integrante de contextos sociais, institucionais, culturais e construtores ideológicos, de modo a contribuir para a formação de uma consciência crítica.

Como podemos observar, a proposta da autora para o ensino de gêneros inclui três pedagogias inter-relacionadas: uma que considera a materialidade do gênero (observando o gênero enquanto linguagem e forma: a partícula), outra que considera seu processo de construção (partindo de conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros: o processo) e a terceira, que considera a capacidade do aluno de criticar e modificar esse gênero (desenvolvendo a capacidade crítica do texto: o contexto). (BEZERRA e REINALDO, 2012, p. 83)

Já Carolyn Miller conceitua o gênero como ação social e artefato cultural, ou seja, o gênero ao ser criado deve envolver uma situação e motivação (propósito social convencionalizado). Por meio dos gêneros é possível compreender como participar das ações em comunidade.

Charles Bazerman preocupa-se com o desenvolvimento de tipos simples de textos por meio da repetição em hipóteses semelhantes, por exemplo, a realização de um plano de escrita a partir de um rascunho que contenha palavras e pensamentos chaves. Segundo o autor, para que a escrita seja eficaz deve ser compreendida em um contexto sócio-histórico, ou seja, o gênero atuando em ações de linguagem entre duas partes em relacionamentos e circunstâncias específicas.

Finalmente, John Swales (1990) destaca em sua teoria a existência de três conceitos fundamentais para a compreensão e constituição de gêneros ligados por um propósito comunicativo, quais sejam: a) comunidades discursivas, a comunidade elege alguns gêneros específicos; b) gêneros, são classes de eventos comunicativos, que possuem tipicamente características de estabilidade; c) tarefas de aprendizagem da língua, são as atividades de processamento de textos.

A terceira abordagem, inspirada nas bases teóricas bakhtinianas, ao analisar os gêneros textuais apresenta uma dimensão interacionista sociodiscursiva, dentre os seus representantes destacam: Jean Paul Bronckart (1999), Bernard Schneuwly (1994, 1997) e Joaquim Dolz (1997)

Bronckart afirma que toda a produção linguística é uma ação situada e social, isto é, parte-se das práticas de linguagem (dimensão social, cognitiva e linguística do funcionamento da linguagem) às ações de linguagem (unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos) para se realizarem concretamente na forma de textos.

Schneuwly, por sua vez, afirma que um gênero pode ser considerado como instrumento psicológico e adota a tripla noção constitutiva de um gênero ensinada em Bakhtin, isto é, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Além disso, para construção do gênero secundário é necessário possuir os instrumentos fornecidos pelos gêneros primários. Nesse sentido, o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente, no domínio do ensino da produção de textos.

As práticas de linguagem englobam o social, o cognitivo e linguístico do funcionamento da língua, sendo o gênero considerado um megainstrumento. Assim, ele atua como ações de linguagem (produzir, compreender, interpretar e memorizar) orientadas por um propósito e representam um efeito nas interações sociais. O sujeito ao falar ou escrever deve adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas. (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997).

Ao tentar sistematizar os gêneros e criar modelos didáticos, eles propõem três princípios interdependentes, quais sejam: a) princípio de legitimidade (referente aos saberes reconhecidos ou de especialistas); b) princípio de pertinência (referente às capacidades dos alunos, às finalidades da escola e o processo de ensino/aprendizagem); c) princípio da solidariedade (em coerência com os saberes em função dos propósitos visados).

Aliás, as escolhas do professor devem respeitar: a motivação dos alunos; a diferenciação do ensino (pedagógico); o contexto; a complexidade e a representação da situação de comunicação presente nas atividades (psicológicas); e, os instrumentos linguísticos que possibilitam a compreensão das unidades de linguagem (linguística). Outrossim, refere-se as sequências didáticas (SD), elaboradas por Dolz, Noverraz e Schneuwly, como instrumentos orientadores dos professores.

A sequência didática pode ser definida conforme Dolz e Schneuwly (2013, p. 43) como uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Segundo os autores, as SD têm o objetivo de “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. (BRAGA, 2017, p. 34).

Além da sistematização em torno de um gênero textual, ao sequenciar o projeto é possível conseguir um monitoramento sobre os resultados individuais dos alunos permitindo intervenções necessárias a fim de nivelá-los antes de prosseguir para a próxima etapa da sequência didática. Ademais, essa abordagem propicia uma postura ativa do estudante contribuindo para uma maior motivação e desenvolvimento das capacidades de linguagem.

São três as capacidades de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. De modo mais claro, a capacidade de ação se refere à adaptação da linguagem ao contexto, dividindo-se em três tipos de representações: sobre o meio físico e o sociosubjetivo, a interação propriamente dita (tempo e espaço da interação) e o conteúdo temático internalizado na memória; a capacidade discursiva se relaciona à habilidade de mobilização de tipos de discursos, como o teórico, narrativo, interativo e o relato interativo e os tipos de sequências textuais, como narrativa, argumentativa, descriptiva, injuntiva e explicativa para o propósito comunicativo; por último, a capacidade linguístico-discursiva que alude à organização formal do texto. A partir do desenvolvimento dela, consegue-se reconhecer e usar o valor das unidades linguístico-discursivas específicas de cada gênero para que, assim, construa-se o significado global do texto (BRONCKART, 2006).

A sequência didática inicia-se com a elaboração de um texto para avaliação acerca das competências desenvolvidas e possíveis intervenções. Assim, a SD será criada a partir da definição de módulos a serem trabalhados para que os alunos alcancem as competências necessárias para a produção final.

Ademais, faz-se necessário a criação do modelo didático de gênero (MDG) que visa sistematizar o processo de transposição didática, visando que os alunos por meio da análise dos textos consigam desenvolver as seguintes capacidades: a) capacidade de ação: análise do contexto de produção; b) a capacidade discursiva: reflexão sobre os elementos linguísticos, a função comunicativa, o gênero textual a que pertence e o contexto social e histórico em que o texto foi produzido; c) a capacidade linguístico-discursiva: a observação da estrutura da língua e os elementos discursivos.

Reconhecendo as habilidades a serem alcançadas pelos alunos na análise textual, detectada na atividade reguladora, a sequência didática deverá criar módulos com atividades que contemplem as capacidades de linguagem e levem os alunos a construírem conhecimentos. Além disso, faz-se necessário um processo de revisão para verificação das competências alcançadas e, por fim, uma produção final.

Assim, o estudo dos gêneros textuais/discursivos não se limita à classificação de textos em face dos seus traços formais ou propriedades linguísticas, mas também a análise da funcionalidade sociocomunicativa, isto é, devem ser localizados concretamente em contextos sociais, históricos, culturais e cognitivos.

Após essa breve explanação sobre as diversas abordagens do gênero, verifica-se que eles são caracterizados como usos recorrentes da linguagem, em um contexto social, responsáveis por desenvolver a competência linguística.

Na contemporaneidade, tem-se observado os gêneros intercalados, isto é, elementos de diferentes gêneros discursivos que são inseridos em um texto ou discurso, criando uma mistura ou hibridação. Esse fenômeno permite que os escritos e falas misturem-se com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), dando origem aos “textos orais” e “textos multimodais”. Aliás, sobre essa hibridização Rojo (2012, p. 19) afirma:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramento. Ou seja, textos compostos de outras linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Desse modo, a forma de ensinar gêneros não deve ser restrita à escrita manual ou impressa, mas também incorporar as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS).

Diferentemente dos suportes físicos ou convencionais, o ambiente virtual é capaz de alterar o gênero, ou seja, influenciam na evolução dos gêneros tradicionais.

Compartilhamos a ideia de que todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Assim, o letramento visual está diretamente relacionado com a organização dos gêneros textuais. (DIONISIO, 2011, p. 138). O ambiente digital configura-se em imagens, palavras, sons, movimentos. Diferentes modos e possibilidades de expressão põem em questionamento novas demandas de leitura. Verbal e visual que configuram muitos gêneros de textos no ambiente digital interagem intensamente e não podem ser desconsiderados durante a leitura. (KARWOSKI, 2011)

Logo, os gêneros digitais aparecem como resultado das interações no contexto digital, sendo definidos por sua forma, conteúdo, função e suporte. Essas alterações do gênero podem ocorrer por diversos fatores, como: a presença de elementos híbridos (hipermídia), a hipertextualidade e o compartilhamento entre os usuários.

Reconhecendo a importância das diversas abordagens do gênero, principalmente no ambiente virtual, ora explanadas, o presente trabalho elegeu como objeto de análise o currículo.

2. GÊNERO TEXTUAL CURRÍCULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que o ensino da Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes uma ampliação dos letramentos a fim de que eles consigam construir um pensamento crítico reflexivo para compreender a significação do discurso em situações concretas de comunicação, contemplando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs).

Aliás, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 510) prevê o ensino do gênero discursivo currículo web para o Ensino Médio, conforme a seguinte habilidade do campo da vida social:

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

Considerando a importância do currículo web para o mundo do trabalho e que o mesmo deve ser ensinado no contexto escolar faz-se necessário uma análise pormenorizada desse gênero discursivo.

Inicialmente, deve-se pontuar que o currículo web é uma variação do currículo impresso, sendo assim faz-se necessário uma análise desse enunciado.

O gênero discursivo currículo é utilizado como forma de apresentação do indivíduo em processos de seleção de candidatos, sendo um gênero secundário. Por ser um documento formal exige o uso da norma

culta da língua portuguesa, sem erros gramaticais ou ortográficos. Além disso, o seu texto deve ser claro e objetivo, com vocabulário concernente à área de atuação.

O documento é composto pela seguinte estrutura: dados pessoais; objetivo profissional; formação acadêmica; experiências profissionais; habilidades e competências; e, informações adicionais. Além disso, a ordem de apresentação dos dados deve ser invertida, pois primeiro vem as qualificações mais recentes.

Acerca desses aspectos estruturais PAULA (2021, p. 37) afirma:

Inicialmente, destacamos que o gênero *curriculum vitae* faz parte da categoria empresarial, diferenciando-se dos demais gêneros pela área a qual está sendo direcionado. Esse gênero diz respeito a um tipo específico de texto, visto que busca descrever os aspectos profissionais do sujeito. Faz-se necessário, ainda, que o gênero adote a escrita culta da língua portuguesa, afinal, embora haja discussões teóricas acerca dos termos “língua culta/língua padrão”, atualmente, está é a norma requerida pelo mercado de trabalho. Logo, trata-se de um gênero que tem a principal função informar as atividades que o profissional tem feito, o grau de instrução, as experiências, os contatos etc. É ainda um documento que, na maioria dos casos, é analisado por diferentes instâncias da empresa.

Nesse sentido, o gênero textual currículo, no contexto profissional, é um documento que visa apresentar o histórico profissional e acadêmico de uma pessoa em processos seletivos.

Outrossim, refere-se ao dialogismo interacional, pois ao criar o currículo o indivíduo deve considerar a posição responsiva do destinatário. Portanto, deve criar estratégias discursivas de apresentação a fim de se destacar, por exemplo, no campo objetivo profissional ele pode adequar o seu propósito à missão e aos valores da empresa ou apresentar apenas experiências profissionais relevantes para a vaga pretendida.

Após a análise do gênero textual tradicional deve-se observar as alterações realizadas na sua adaptação no ambiente virtual.

Dentre as redes sociais profissionais, o presente trabalho utilizou-se como modelo de análise a plataforma digital LinkedIn.

Essa plataforma proporciona ao candidato a criação de um perfil profissional, isto é, além de cadastrar o seu currículo online, seguindo a estrutura do currículo tradicional, o usuário também pode acrescentar foto, certificados, projetos, recomendações e até realizar postagens de imagens ou vídeos acerca de realizações profissionais ou assuntos do seu interesse. Ademais, enquanto rede social, permite realizar conexões com pessoas ou empresas e ter acesso as suas publicações, inclusive vagas de emprego relacionadas a sua área de atuação profissional, além de permitir a troca de mensagens. Assim, o uso da rede profissional torna-se um complemento ao currículo tradicional, pois combina diferentes modos de comunicação, tais como: o texto escrito, foto, imagens, links e vídeos.

Ao comparar o modelo do currículo tradicional e o modelo do currículo online, na referida plataforma, observa-se que este tornou-se um texto multimodal pela combinação de linguagem verbal, visual e sonora. Ademais, tem-se o acréscimo das seguintes características: a) interatividade por meio de uma

comunicação bidirecional; b) instantaneidade no acesso às publicações; c) hipertextualidade por meio do uso de hiperlinks que direcionam para outras páginas ou publicações. Nesse sentido, verifica-se que os acréscimos da hipermídia e do compartilhamento entre os usuários modificaram significativamente o gênero currículo tradicional.

Essas características corroboram com a descrição do gênero digital realizada por Marcuschi (2004, p. 16), conforme se lê:

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos. Quanto a isso, há outro aspecto nas formas de semiotização desses gêneros relativo ao uso de marcas de polidez ou indicação de posturas. São os conhecidos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) ao lado de uma espécie de *etiqueta netiana* (*etiqueta da Internet*, tal como analisada por Crystal, 2001), trazendo descontração e informalidade à formulação (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação. Contudo, estes aspectos não se distribuem por igual ao longo dos gêneros.

Nesse sentido, em razão da alteração do suporte, do físico para o virtual, tem-se uma evolução do gênero textual currículo.

Outro fator refere-se à relação dinâmica entre o gênero e o seu suporte. Aquele se adapta ao meio virtual ao qual é inserido e esse, por sua vez, molda como o gênero é utilizado.

As principais características do gênero digital, inerente ao seu suporte, são: interatividade simultânea, proporcionada pela velocidade da rede; interação do internauta, seja com o próprio texto, seja com os demais usuários; transformação dos gêneros por meio da influência de outras formas de comunicação (oral, visual, sonoro e musical).

Destarte, podemos dizer que o MSN Messenger, o e-mail, o blog, a homepage, entre outros, seriam, ao mesmo tempo, gêneros digitais e suportes ou meios de comunicação digital. O MSN Messenger, por exemplo, além de ser um programa de comunicação instantânea, que permite que duas ou mais pessoas possam conversar em tempo real na mesma página do site, também interpreta e reprocessa gêneros prévios de tradições orais, como uma conversa face a face, tornando-se, portanto, um diferente gênero. O mesmo acontece com o e-mail - bem como com outros meios assíncronos - que, embora possamos dizer que se trata de meio digital no qual circulam vários gêneros "epistolares" (memorando, carta, bilhete, ofício, propaganda, etc.), também pode ser entendido como um gênero específico associado a esse novo artefato, pois a velocidade na composição e na transmissão do texto, bem como os demais recursos tecnológicos inerentes ao suporte tornam-se fatores determinantes na caracterização e na diferenciação do gênero. Isso justifica o frequente intercâmbio entre atribuições e nomenclaturas dadas aos gêneros digitais, ora tratados como tais, ora como meios ou canais de comunicação digitais. (PINHEIRO, 2010, p. 53)

Assim, a plataforma profissional digital LinkedIn torna-se ao mesmo tempo um novo gênero digital secundário e um suporte incidental, assim como o MSN Messenger, o blog e o e-mail.

Portanto, a internet torna-se uma esfera, isto é, um ambiente em que os internautas usam a linguagem para propósitos distintos. Dando ensejo a criação de novos gêneros textuais.

Logo, ao abordar esses gêneros discursivos, na sala de aula, o professor deve destacar as modificações ora enumeradas, criando estratégias para que os estudantes, enquanto sujeitos em formação, consigam desenvolver habilidades para a compreensão e reflexão. Dentre as estratégias tem-se a criação de uma sequência didática que permita a construção de um pensamento crítico reflexivo para compreender a significação do discurso em situações concretas de comunicação.

3. PROPOSTA DIDÁTICA

Público-alvo: alunos do Ensino Médio

Materiais necessários: modelos de currículos impressos; folha A4; lápis e caneta; projetor multimídia; computadores.

Objetivos da proposta:

- Produção textual do gênero discursivo currículo, no suporte físico e digital.
- Apresentação do gênero discursivo currículo tradicional: função, características, elementos organizacionais e estrutura.
- Produção textual de um currículo.
- Identificar as evoluções do currículo web.
- Criar um currículo na plataforma digital.

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos cada.

O gênero discursivo currículo é uma ferramenta essencial no mercado de trabalho. Portanto, faz-se necessário a sua produção textual, em sala de aula, atendo-se à informação objetiva, comprovável e às expectativas das diversas situações de comunicação. Aliás, essa proposta didática permite a interação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS).

1.ª aula

O professor deverá ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

Considerando que os mesmos estão no Ensino Médio, a aula deve iniciar por uma roda de conversa sobre a importância do plano de carreira, suscitando as possíveis áreas de atuação e os requisitos necessários para o ingresso no mercado de trabalho.

Após essa primeira conversa, o professor irá apresentar as seguintes imagens relacionadas ao currículo e questioná-los sobre qual é o assunto retratado.



Imagens disponíveis: HYPERLINK "<https://www.linkedin.com/>".

Para auxiliar a reflexão, o professor, enquanto mediador, deve fazer os seguintes questionamentos:

- O que é o currículo?
- Qual sua importância nas nossas vidas?
- Você trabalha? Onde?
- Em qual lugar você gostaria de trabalhar?

Finalmente, como tarefa de casa, os estudantes deverão produzir um resumo, a partir da pesquisa e reflexão sobre a carreira profissional que pretendem escolher e quais as qualificações necessárias para ingressar no mercado de trabalho. O texto servirá como instrumento regulador da sequência didática.

2.^a aula

Inicialmente, o professor deve expor aos alunos as características principais do gênero discursivo currículo no suporte físico. Evidenciando sua função, estrutura, uso da norma culta, as estratégias discursivas para sua criação, conforme explicação anterior. Aliás, no suporte físico é aconselhável que as informações sejam agrupadas em itens a fim de facilitar a localização dos dados pelo examinador. No término dessa exposição, deve ser apresentado vários modelos de currículo para que os alunos tenham familiaridade com o gênero discursivo.

Na sequência, utilizando-se do projetor multimídia, o professor deve acessar uma plataforma profissional digital e apresentar o currículo web aos alunos. Destacando quais elementos foram acrescidos ao modelo tradicional.

Evidenciando que o currículo online tornou-se um texto multimodal, permitindo o compartilhamento de imagens e vídeos, assim como trocas de mensagens. É importante demonstrar ao aluno que, apesar das semelhanças com outras redes sociais, essa deve ser usada para interesses profissionais. Por fim, é necessário acentuar que a plataforma profissional, por ser uma rede de contatos, permite ao usuário ter acesso a inúmeras vagas de emprego que não são publicamente anunciadas.

Esse paralelo entre os dois modelos permite que os alunos reflitam sobre as semelhanças e diferenças entre o gênero discursivo currículo e o gênero discursivo currículo web.

3.^a aula

Os alunos deverão realizar a seguinte atividade:

1. Considerando o resumo realizado sobre carreira pretendida e as qualificações necessárias para alcançá-la, invente um currículo para ser encaminhado a uma empresa da sua área de preferência, considerando a seguinte estrutura:

CURRÍCULO
INFORMAÇÕES PESSOAIS
Nome:
Nacionalidade:
Idade:
Residência:
Telefones:
mail:
OBJETIVO PROFISSIONAL

4.^a aula

Os alunos, no laboratório de informática, deverão criar um perfil profissional LinkedIn. A escolha por essa plataforma deve-se a sua gratuidade, contudo outras poderão ser utilizadas.

LinkedIn para organizações sem fins lucrativos

Página inicial Recursos Webinars Comunidade Entre em contato conosco

Centro de recursos para organizações sem fins lucrativos > Primeiros passos

Crie um perfil atrativo.



Saiba como criar, otimizar e gerenciar um perfil do LinkedIn.

- 1. [O que é o perfil do LinkedIn e por que você precisa criar o seu? ↓](#)
- 2. [Como criar um perfil ideal do LinkedIn ↓](#)
- 3. [Como escolher a foto de perfil ideal ↓](#)
- 4. [Como otimizar seu perfil do LinkedIn ↓](#)
- 5. [Incentive sua equipe a criar perfis ↓](#)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros discursivos, enquanto instrumentos no desenvolvimento de habilidades, permitem a construção de um pensamento crítico reflexivo para compreender a significação do discurso em situações concretas de comunicação. Eles são, simultaneamente, discursivos e textuais, já que se colocam em uma relação de mediação entre o texto e o discurso.

O presente trabalho iniciou-se com um breve histórico do conceito de gênero. Inicialmente, Aristóteles explica os seguintes gêneros literários: epopeia, o poema trágico, a poesia ditirâmbica e a comédia.

Posteriormente, Bakhtin afirmou que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, além disso trouxe o caráter dialógico do gênero, isto é, no diálogo o ouvinte assume uma posição responsiva em relação ao enunciador.

As abordagens sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva trouxeram inúmeros avanços na análise do gênero discursivo. Aliás, cada uma dessas teorias desenvolveu estratégias de ensino para serem aplicadas no contexto de sala de aula.

Fundamentado nas diversas abordagens do gênero, ora explanada, o presente trabalho, além de analisar o gênero discursivo currículo, também realizou um paralelo comparativo com o currículo digital. Evidenciando a relação dinâmica entre o gênero e o seu suporte. Aquele se adapta ao meio virtual ao qual é inserido e esse, por sua vez, molda como o gênero é utilizado.

Por fim, seguindo as diretrizes de Dolz, Noverraz e Schneuwly, criou-se uma sequência didática para explicar, na sala de aula, o gênero discursivo currículo. Essa, além de proporcionar a produção de dois produtos finais, quais sejam a produção manual e digital do currículo, também incorpora as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS). De modo a ampliar competências dos estudantes de forma crítica e reflexiva.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso / Mikhail Bakhtin; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov, - São Paulo: Editora 34, 2016 (1^a edição), 176 p.

BEZERRA, B. Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, B. O gênero como ele é (e como ele não é). São Paulo: Parábola, 2022.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 119-140, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/6WyLGqnRwsdFHnx>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRAGA, Nádia Ferreira de Faria. Título da Dissertação: Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de projeto de letramento, projeto didático de gênero e sequência didática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2017.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio (Orgs.). Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas/União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005.

KARWOSKI, Acir Mário. Gêneros digitais e ensino de Língua Portuguesa. In: I SIELP - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, Uberlândia. Anais do SIELP.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. In DLCV: Língua, lingüística e literatura. 1(1), 9-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio A. (2005). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A.M. Karwoski, B. Gaydeczka & K.S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (3^a ed., pp.15-26). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Goiânia, v. 19, n. 2, 2016. DOI: 10.5216/lep.v19i2.41251. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/41251>. Acesso em: 01 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ariadina. Página Inicial [página do LinkedIn]. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/ariadina-andrade-95015663/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. As diferentes abordagens sobre os gêneros do discurso e as relações intergenéricas. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso) - Universidade Vale do Rio Verde - Unincor, Três Corações, 2016.

PAULA, Morgana Tavares de. O gênero textual curriculum vitae : aspectos estruturais para a produção escrita e em vídeo por alunos da EJA / Morgana Tavares de Paula. – 2021

PINHEIRO, P. A. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sóciohistórica. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 54, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2870>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMIRES, V. (2005). Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais. *Revista Investigações*, v. 18, n.2. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1479>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa, práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015

SCHNEUWLY, Bernard. 1994. Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed) *Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)*. p. 155-173. Bern: Peter Lang. (trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 61-78.

SILVA, Josélia Pontes Nogueira et al.. *Gêneros textuais/discursivos: realizações socioculturais*. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47529>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SWALES, John M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.