

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
MULTICAMPI CORNÉLIO PROCÓPIO E LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA

FRANCIELY APARECIDA TEIXEIRA RIBEIRO

ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS
MEDIADO PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA ESCOLA DE GENEVRA,
COM O USO DE TECNOLOGIA DIGITAL

LONDRINA

2023

FRANCIELY APARECIDA TEIXEIRA RIBEIRO

**ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS
MEDIADO PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA ESCOLA DE GENEVRA,
COM O USO DE TECNOLOGIA DIGITAL**

**Instructing of Textual Genres
conducted by the Didactic Sequence of the School of Geneva
with the use of digital technology**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Multicampi Cornélio Procopio e Londrina, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos

LONDRINA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



FRANCIELY APARECIDA TEIXEIRA RIBEIRO

**ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS MEDIADO PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA
ESCOLA DE GENEVRA, COM USO DE TECNOLOGIA DIGITAL**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 22 de Setembro de 2023

Dr. Givan Jose Ferreira Dos Santos, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Alessandra Dutra Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Miguel Luiz Contani, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (Uel)

A todos os professores compromissados com ensino público eficaz!
À Irene por dedicar-se à educação. Ela que me ensinou a ser resiliente na fé e pelo exemplo provou que conhecimento é oportunidade de vida, obrigada, mãe!

AGRADECIMENTOS

Aos participantes deste estudo, por aceitarem comigo o desafio de fazer pesquisa. Desejo que se tornem pesquisadores e elaboradores de material didático!

Ao Henrique Cabral (*in memoriam*), registro o agradecimento pela oportunidade de tê-lo tido como tio. Não houve participação direta, contudo indireta no exemplo de simplicidade. E isto é fundamental para o sucesso daquilo que se gosta de fazer.

À doce Helena, por interceder em oração. Admiração pela sua fé, vó.

Aos meus cunhados, pelo carinho e, também, incansável solicitude de sempre.

Aos meus irmãos Junior, Rodrigo e Geisiely por compartilharem da extensão do amor de nossa mãe. Por serem tão zelosos comigo.

Ao meu pai (drasto) Jair Ponce, gratidão por existir em nossas vidas e ser esse suporte diário.

À minha mãe Irene, por ser o nosso alicerce. Obrigada por ser a minha âncora no mar agitado da vida. Mãe é cais, filho é barco!

A Cecília, Isabela e Gabriela por existirem em minha vida. Vocês são a razão de tudo! As horas de ausência e desatenção foram necessárias. Filhas, desejo que vocês trilhem a vida no caminho da fé e do conhecimento.

Aos professores Dra. Alessandra Dutra Silva (UTFPR) e Prof. Dr. Miguel Luiz Contani (UEL), produtores de conhecimentos, membros da banca de qualificação e defesa de Mestrado, gratidão pelo interesse em contribuir com desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Givan: a sabedoria e primor como conduz o estudo é extraordinário! Apoiou-me na realização de um sonho. Mostrou-me no conhecimento e na sabedoria humana “um caminho ainda mais excelente” (1 cor 12, 31). Obrigada por acreditar em mim de maneira tão gentil. A Educação precisa de seres humanos como você!

Aos não mencionados, pela certeza de que todos os contatos humanos são geradores de vida e aprendizado.

Por fim, e mais importante, a Deus por estar sempre comigo, guiando, iluminando e abençoando cada passo meu. Por me fortalecer na fé para lutar e enfrentar todos os obstáculos sem nunca desistir.

Rendo graças a Deus e a Nossa Senhora por me abençoarem com tantos presentes divinos, concedendo, talvez, além do que eu possa merecer.

Aos Santos e Anjos que sempre intercedem por mim! Sem a força divina de Deus, nenhuma conquista seria possível ou teria significado.

RIBEIRO, Franciely Aparecida Teixeira. **Ensino de gêneros textuais mediado pela Sequência Didática da Escola de Genebra, com o uso de tecnologia digital**. 211 f. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2023.

RESUMO

A ânsia de ampliar conhecimentos por meio de pesquisas é latente no cotidiano do profissional do magistério. Contudo, percebo, *in loco*, que obstáculos postergam ou impedem a efetivação desse desejo. A inquietude que impulsionou a pesquisa desta dissertação de mestrado surgiu da necessidade de sair da inércia, enquanto professora, e avançar como pesquisadora educacional e elaboradora de material didático. Nestas premissas, decidi arrebanhar colegas a participarem da mesma, apresentando estudos que corroborem com a prática de atuação e os impulsionem a serem, também, pesquisadores e elaboradores de material didático. Ora não vislumbrei o extraordinário, tão pouco solução para lacunas do ensino. Assim, optei por estudar sobre o ensino de Língua Portuguesa e provocar aprendizagens científicas daquilo que se ensina diariamente: gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Propor o encontro entre o teórico e o prático. Em termos de objetivos específicos, tenciono atingir: a) explicitar referenciais teóricos e procedimentos que alicerçam o ensino de gêneros textuais com base na concepção de sequência didática de autores da Escola de Genebra; b) apresentar o produto educacional elaborado nesses pressupostos, a fim de que os interessados aprendam o passo a passo de como elaborar uma sequência didática; c) reportar a aplicação desse protótipo junto a um grupo de professores da região de Cambé, Paraná, em 2022; d) analisar os resultados dessa aplicação. A fundamentação teórica ancora-se na concepção sociointeracionista de linguagem e pressupostos conceituais da Linguística Textual: texto, gênero textual, domínio discursivo e tipo textual. Agrego o procedimento metodológico de sequência didática (SD) pelas perspectivas dos pesquisadores genebrinos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), concomitante ao uso de tecnologias, como ferramenta indispensável ao ensino de alunos nativos digitais. Mediante esse estudo, procedi com a elaboração autoral de um produto educacional que resultou num caderno pedagógico, com suporte teórico e prático de como elaborar sequência didática no ensino de gêneros textuais. Metodologicamente, empreguei o tipo de pesquisa de campo, com a realização de quatro encontros presenciais no ano de 2022, para um grupo de onze professores, regentes na rede pública municipal de ensino de uma escola no norte do Paraná. O currículo desta rede posiciona-se na concepção sociointeracionista da linguagem, ancorando o ensino de Língua Portuguesa pelos gêneros textuais na proposição da metodologia de sequência didática genebrina. Ao longo dos encontros, apresentei o material elaborado, discuti os conceitos essenciais e o passo a passo de como elaborar uma sequência didática. Apresentei arcabouço teórico sobre professor elaborador de material didático logo nos primeiros encontros, com o intuito de instigar reflexões e desencadear ações. A cada encontro, os participantes responderam um formulário, registrando suas impressões sobre a formação. Realizei a análise qualitativa das respostas registradas, e os resultados apontam para a aceitabilidade e a funcionalidade do produto educacional proposto, visto que constatee ampliação de conhecimentos científicos os quais

clarificaram a prática. Vislumbro a utilização do conhecimento em sala de aula e a formação de novos pesquisadores e elaboradores de material didático.

Palavras-chave: Ensino de gêneros textuais. Sequência Didática. Escola de Genebra. Tecnologia educacional.

RIBEIRO, Franciely Aparecida Teixeira. **Instructing of Textual Genres conducted by the Didactic Sequence of the School of Geneva with the use of digital technology.** 211 f. Graduate Program in Teaching Human, Social and Natural Sciences. Federal Technological University of Paraná. Londrina, 2023.

ABSTRACT

The ambition to enlarge literacy through research is implicit in the daily life of teaching professionals. Nonetheless, I can recognize, in hole that obstacles adjourn or prevent the effectiveness of this devotion. The restlessness that drove this master's thesis research arose from the necessity to leave behind apathy, as a lecturer and advanced to be an educational researcher and creator of an academic content. In these premises, I resolved assemble colleagues to participate in it, presenting studies that corroborate with the practice of acting and encourage them likewise to be researchers and creators of didactic content themselves. Withal, I did not envision the extraordinary nether a solution for gaps in teaching. Thus, I embraced to study about the lecturing of the Portuguese Language and enrage scientific learning of what is taught daily: textual genres through didactic sequences. Introduce the encounter between the theoretical and the practical. In terms of specific objectives, I intend to achieve: a) explain theoretical references and procedures that support the teaching of textual genres based on the conception of didactic sequence by authors of the School of Geneva; b) present the educational product elaborated in these assumptions, so that the interested ones learn the step by step of how to elaborate a didactic sequence; c) report the application of this prototype with a group of teachers in the region of Cambé, Paraná, in 2022; d) analyze the results of this application. The substantiation theory anchored by the social interactionist conception of language and conceptual assumptions of Textual Linguistics: text, textual genre, discursive influence and textual type. It was included the methodological procedure of didactic sequence (SD) from the perspectives of the Genevan researchers Joaquim Dolz and Bernard Schneuwly, concurrent with the use of technologies, as an indispensable appliance for the lecturing of digital native students. Through this research, I manage to outcome with an authorial educational instrument that resulted in a pedagogical diary, with theoretical and practical support on how to elaborate a didactic sequence in the lecturing of textual genres. Methodologically, I used the field research method, with four face-to-face meetings during the year of 2022, for a group of eleven teachers, regents in the municipal public teaching network of a school in the north of the Estate of Paraná. The educational program of this organization is positioned in the socio-interactionist conception of language, anchoring the teaching of the Portuguese language by textual genres in the proposition of the Genevan didactic sequence methodology. During the agenda, the instrument of study was granted by me as the essential concepts, further the step by step of how to elaborate a didactic sequence was discussed. In the earlies sessions, I presented a theoretical framework about a teacher who prepares didactic material, with the aim of instigating reflections and triggering actions. At each meeting, the participants answered a form, recording their impressions about the guidance. I carried out a qualitative analysis of the recorded responses, and the results pointed to the acceptability and functionality of the proposed educational instrument, as I found an increase in scientific proficiency that clarified the practice. I envision the use of knowledge in the classroom and the development of new researchers and authors of didactic appliance.

Keywords: Lecturing of textual genres. Teaching Sequence. Geneva School. Academic technology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Relato de experiência vivida	39
Figura 2 -	Esquema do procedimento da sequência didática	42
Figura 3 -	Página inicial do Padlet	50
Figura 4 -	<i>Slide</i> de apresentação do PPGEN	61
Figura 5 -	<i>Slide</i> inicial do primeiro dia do encontro formativo: apresentação do nome do Produto Educacional	61
Figura 6 -	<i>Slide</i> para apresentação do conteúdo sobre professor pesquisador e elaborador de material didático	62
Figura 7 -	<i>Slide</i> com relação de questões a serem respondidas pelos participantes ao final do primeiro bloco do primeiro dia de encontro formativo	63
Figura 8 -	<i>Slide</i> utilizado no início da apresentação dos conceitos básicos de Língua Portuguesa	71
Figura 9 -	<i>Slide</i> utilizado como guia para início dos estudos sobre conceito de sequência didática	72
Figura 10 -	<i>Slide</i> utilizado como guia para avaliação dos conteúdos apresentados no encontro formativo	72
Figura 11 -	<i>Slide</i> utilizado para recapitular os estudos realizados no primeiro dia da formação	83
Figura 12 -	Organograma de conceitos em Língua Portuguesa	84
Figura 13 -	Relatório diário de gêneros textuais	85
Figura 14 -	Apresentação do <i>slide</i> para estudo sobre a SD	85
Figura 15 -	<i>Slide</i> guia de discussões com reprodução dos conteúdos do Produto Educacional (Apêndice B)	86
Figura 16 -	<i>Slide</i> que serviu de guia para reflexão da escolha do gênero textual relato de experiência vivida para a SD	87
Figura 17 -	<i>Slide</i> utilizado para exemplificar o gênero relato de experiência vivida	88
Figura 18 -	<i>Slide</i> com a relação de questões respondidas pelos participantes ao final do segundo dia do encontro formativo	88

Figura 19 - <i>Slide</i> utilizado para recapitular os estudos realizados no segundo dia da formação	97
Figura 20 - <i>Slide</i> utilizado para o desafio de retomada sobre as definições do passo a passo da elaboração da sequência didática	98
Figura 21 - <i>Slide</i> utilizado para recapitular os estudos realizados no segundo dia da formação	99
Figura 22 - <i>Slide</i> utilizado na formação para reflexão de ensino sobre produção escrita	99
Figura 23 - <i>Slide</i> utilizado para reflexão da avaliação em produção escrita	100
Figura 24 - <i>Slide</i> que apresenta sugestões de critérios avaliativos	101
Figura 25 - Ficha de autoavaliação na solicitação de produção escrita	101
Figura 26 - <i>Slide</i> que ilustra o conteúdo sobre professor pesquisador	110
Figura 27 - <i>Slide</i> que ilustra a recapitulação dos conteúdos do primeiro encontro	111
Figura 28 - Organograma que apresenta o passo a passo da sequência didática para retomada de estudos	112
Figura 29 - Imagem utilizada para reflexão sobre ensino x tecnologia	113
Figura 30 - <i>Slide</i> com trechos de documentos educacionais	113
Figura 31 - <i>Slide</i> para reflexão sobre as influências tecnológicas	114
Figura 32 - <i>Slide</i> utilizado para apresentação da ferramenta Padlet	114
Figura 33 - <i>Slide</i> utilizado para acesso ao mural virtual	115
Figura 34 - Tela de acesso ao Padlet com sugestões de <i>upload</i> de arquivos .	115
Figura 35 - Página de acesso ao Padlet com sugestões de <i>upload</i> de arquivos	116
Figura 36 - Página criada na ferramenta Padlet para registro escrito dos participantes	116
Figura 37 - <i>Slide</i> utilizado para discussão sobre tecnologia e sequência didática	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relação domínio discursivo e gênero textual	31
Quadro 2 -	Dimensões ensináveis do gênero relato de experiência vivida ..	36
Quadro 3 -	Roteiro de entrevista estruturada para a coleta de dados após a aplicação do produto educacional nos encontros formativos ..	54
Quadro 4 -	Módulos e conteúdos trabalhados	55
Quadro 5 -	Ficha de autoavaliação do gênero relato de experiência vivida .	57
Quadro 6 -	Respostas obtidas na avaliação do primeiro encontro: questão 1	63
Quadro 7 -	Respostas obtidas na avaliação do primeiro encontro: questão 2	65
Quadro 8 -	Respostas obtidas na avaliação do primeiro encontro: questão 3	68
Quadro 9 -	Respostas obtidas na avaliação do segundo bloco de atividades, primeiro encontro: questão 1	73
Quadro 10 -	Respostas obtidas na avaliação do segundo bloco de atividades, primeiro encontro: questão 2	76
Quadro 11 -	Respostas obtidas na avaliação do segundo bloco de atividades, primeiro encontro: questão 3	79
Quadro 12 -	Respostas obtidas na avaliação do segundo encontro: questão 1	89
Quadro 13 -	Respostas obtidas na avaliação do segundo encontro: questão 2	92
Quadro 14 -	Respostas obtidas na avaliação do terceiro dia do encontro: questão 1	102
Quadro 15 -	Respostas obtidas na avaliação do terceiro dia do encontro: questão 2	104
Quadro 16 -	Respostas obtidas na avaliação do terceiro dia do encontro: questão 3	106
Quadro 17 -	Respostas obtidas na avaliação do quarto dia do encontro: questão 1	117

Quadro 18 - Respostas obtidas na avaliação do quarto dia do encontro: questão 2	120
Quadro 19 - Respostas obtidas na avaliação do quarto dia do encontro: questão 3	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
P	Participante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEGUE	Projeto de Estudo de Gêneros no Universo Educacional
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PROFESSOR PESQUISADOR E AUTOR DE MATERIAL DIDÁTICO	18
3	CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	26
3.1	GÊNERO TEXTUAL “RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA”	34
4	O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELO PROCEDIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA ESCOLA DE GENEVRA	40
5	TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	47
5.1	FERRAMENTA DIGITAL PADLET	49
6	METODOLOGIA DE PESQUISA	52
6.1	DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	55
7	RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
7.1	PRIMEIRO ENCONTRO	59
7.2	SEGUNDO ENCONTRO	82
7.3	TERCEIRO ENCONTRO	96
7.4	QUARTO ENCONTRO	109
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	135
	APÊNDICE B: Produto Educacional	137

1 INTRODUÇÃO

Quero iniciar as discussões, destacando que nada do que está escrito aqui é somente “meu”: vivências, diálogos, encontros, parcerias e amizades na carreira do magistério aliados às pesquisas ajudaram no desenvolvimento do estudo e na formulação dos pensamentos aqui expressados.

Eternizada pelo líder africano Nelson Mandela, a reflexão de que “a Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” traduz muito sobre minhas pretensões enquanto educadora profissional. Essencial para a formação do cidadão e transformação da sociedade, a Educação é responsável pela multiplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades úteis para a atuação do indivíduo em sua comunidade.

Defensora de uma Educação de qualidade e convicta de que os profissionais são partes das molas propulsoras nesse processo, acredito que o pouco significa muito. Neste contexto, retomo Madre Tereza de Calcutá ao preconizar que “o que eu faço é uma gota no oceano. Mas sem ela, o oceano seria menor”.

Em sintonia a essas premissas e formação acadêmica da área de Letras e Pedagogia, ao longo da trajetória do Magistério, trago inquietudes sobre o ensino da Língua Portuguesa: formas e conteúdos. Soma-se a constatação de que muitos de nós, professores, nos acomodamos, ainda que movidos de boa intenção, em tão somente reproduzir o ensino em sala de aula. Posterga-se a ação do professor pesquisador e elaborador de material didático numa sociedade dinâmica que suspira por uma educação que atenda a essas necessidades. Desta forma, apenas reproduzir materiais didáticos pode ser insuficiente para suprir a demanda de ensino, que traga à tona um percurso de sistematização de aprendizagem eficaz.

O desenvolvimento de pesquisas são ações insubstituíveis para a evolução da humanidade. Ao apropriar-se de conhecimentos, o pesquisador prepara-se para intervir de forma competente, crítica e inovadora, o que assevero ser peculiar aos profissionais do Magistério.

A partir das minhas experiências profissionais, nasceu o desejo de desenvolver pesquisas que enriqueçam a atuação como professora de Língua

Portuguesa, com fundamentos no ensino pelos gêneros textuais¹ e elaboradora de material didático. Ademais, contribuir com práticas de ensino e motivar a quem vier a se interessar pelas minhas ideias e propostas.

Em consonância com o Programa de Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza/PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Multicampi Cornélio Procopio e Londrina, da Área de Concentração e Linha de Pesquisa Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Humanas, as inquietações têm raízes em trabalhos de pesquisadores do campo da Linguística Textual, Ensino e Tecnologia Educacional que asseguraram a fertilização das minhas ideias neste estudo acadêmico.

Compilando as inquietudes da prática profissional, trago a seguinte pergunta de pesquisa: Como produzir sequências didáticas conforme os fundamentos da Escola de Genebra para ensinar gênero textual e tornar-se professor elaborador de material didático? Ressalto que busco com este trabalho apresentar uma contribuição somativa às outras que circulam no meio educacional. Contudo, trago uma pesquisa que se justifica para apresentar referenciais teóricos e ações que fomentem discussões/reflexões sobre essa temática, indeclinável ao ensino escolar.

No que concerne ao objetivo geral, pretendo discutir a importância de o professor da Educação Básica buscar desenvolver autonomia na pesquisa de fundamentos teóricos e metodologias de ensino de Língua Portuguesa, bem como na competência para elaborar materiais didáticos. Em termos específicos, tenciono: a) explicitar referenciais teóricos e procedimentos que alicerçam o ensino de gêneros textuais com base na concepção de sequência didática de autores da Escola de Genebra; b) apresentar o produto educacional elaborado nesses pressupostos, a fim de que os interessados aprendam o passo a passo de como elaborar uma sequência didática; c) reportar a aplicação desse protótipo junto a um grupo de professores da região de Cambé, Paraná, em 2022; d) analisar os resultados dessa aplicação.

Para isso, organizei a dissertação em oito seções. A seção 1 é composta pela exposição dos elementos essenciais que delimitam a minha pesquisa: o tema, a justificativa e a pergunta desencadeadora do estudo. Na seção 2, reflito sobre o

¹ Discurso ao longo desta pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa mediada pelos gêneros textuais, os quais perfazem conhecimento essencial àqueles que buscam o ensino escolar para emancipação humana, pois como preconiza Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros textuais são “fenômenos profundamente vinculados à vida cultural e social”.

professor pesquisador e elaborador de material didático, com intuito de conscientizar sobre a autonomia na construção e aplicação do conhecimento.

Apresento na seção 3 fundamentos da Língua Portuguesa: concepções de linguagem; noção de texto; definição e funcionalidade de gênero textual; sentido de domínio discursivo e a abordagem de tipologia textual. Ademais, nesta mesma seção, discuto, especificamente, sobre o gênero textual relato de experiência vivida, evidenciado na elaboração do produto educacional.

A seção 4 contribui para a compreensão do ensino de gêneros textuais pela sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Mediante uma educação contemporânea de alunos nativos digitais, evidencio na seção 5 discussões sobre a tecnologia digital na educação. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e de campo, descrita na seção 6, com considerações do processo de elaboração do produto educacional. Na seção 7, exponho a aplicação do produto educacional e análise dos resultados, considerando os fundamentos teóricos da investigação.

Derradeiramente, na seção 8, apresento ponderações pertinentes aos resultados de todo o processo de pesquisa, seguidas dos apêndices A e B que, respectivamente, compreendem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa (TCLE) e produto educacional.

2 PROFESSOR PESQUISADOR E AUTOR DE MATERIAL DIDÁTICO

Início esta seção com a seguinte pergunta: o professor ensina ou o professor pesquisa? Para chegar a uma síntese, proponho análises desses termos. Segundo o dicionário Ferreira (2010, p. 614), professor é “aquele que ensina uma ciência, arte, técnica; mestre”. Por outro lado, ensinar significa “1. ministrar o ensino de; transmitir conhecimentos de; instruir; lecionar. [...] 4. Dar a conhecer”.

O mesmo dicionário Ferreira (2010, p. 583) informa que pesquisador é “que ou aquele que pesquisa”. E pesquisa corresponde a “1. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Investigação ou estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento” (Ferreira, 2010, p. 583).

Se o professor ensina, ensina o quê? Se o professor ensina algo, ele precisa questionar-se o que é isso que ele ensina. Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar. Ele precisa questionar-se a respeito de como sabe aquilo que pretende ensinar. Precisa questionar-se também se sempre soube o que ensina. Embora tenha a sensação de que sempre soube, provavelmente, isso não seja o suficiente à realidade contemporânea, em que o conhecimento construído é reconstruído continuamente.

Como intelectual que é, todo (a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, indagações sobre currículos sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Sem esse esforço, será impossível propiciar ao(à) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente. Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa (Moreira e Candau, 2007, p. 43).

Em síntese, defendo que, além de professor, ele deva ser um pesquisador: Indiscutivelmente, necessita conhecer aquilo que vai ensinar. Ser professor-pesquisador, uma vez que vislumbre corresponder, satisfatoriamente, às exigências da profissão dentro do novo modelo de sociedade, centrada em transformações tecnológicas e seres humanos ativos. Por isso, ele “é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, no da pesquisa como princípio

educativo” (Demo, 2001, p. 5).

Convicta de que a pesquisa é a base da construção de qualquer conhecimento, pondero-a com as palavras de Paulo Freire: "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 2000, p. 29). Esse mesmo autor enfatiza que:

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (Freire, 2013, p. 123).

O estudioso Fernando Becker (2007) classifica dois tipos de pesquisador: o *stricto sensu* e o *lato sensu*. Desta forma, atividade de pesquisa no sentido estrito e amplo. Os pesquisadores brasileiros, em sua maioria, são professores universitários pós-graduados: mestres, doutores e pós-doutores. Portanto, de acordo com a proposta de Becker (2007), caracterizados como professores pesquisadores no sentido estrito:

Pesquisa no sentido estrito é a que se faz, no Brasil, nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado; a que é feita por docentes universitários, como atividade universitária específica, ao lado do ensino e da extensão, mediante projetos de pesquisa, realizados em laboratórios apropriados ou como pesquisa de campo; tais atividades são realizadas, também, em institutos que têm essa estrita finalidade como, p.ex., o Instituto Oswaldo Cruz, o Butantã, a Fundação Getúlio Vargas (Becker, 2007, p. 08).

O pesquisador *lato sensu*, ou sentido amplo da atividade, caracteriza o professor nas atribuições de planejar o ensino com eficácia e compreender os destinatários deste ensino. O conhecimento não se inicia do zero ou termina de forma definitiva. O professor constrói e reconstrói conhecimentos, por meio de pesquisas. Corroboro com a ideia de Becker (2007, p. 10):

O professor, como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. Além disso, o professor é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno. Para ensinar, ele precisa aprender seu aluno, como lembrava Paulo Freire (1995); saber das capacidades e, portanto, das necessidades cognitivas do aluno. Por esses dois motivos combinados, ele se torna um pesquisador no sentido amplo.

Contudo, essa afirmação não caracteriza aqueles professores que, mesmos bem intencionados, limitam-se a práticas docentes de ensinadores ou reprodutores de conteúdos, pois se assim procedem, não apresentam as características indispensáveis de pesquisadores, mas se comportam basicamente como

professores transmissores.

A respeito da crítica ao professor que se atém somente a reproduzir o conhecimento, ainda que dispense uma didática própria, apresento a metáfora de Becker (2007), quando compara a atuação do professor à ação do cientista:

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes (Becker, 2007, p. 7).

Nestas premissas, é inerente que pesquisar faz parte da nova concepção do professor que pretende atender a demanda da sociedade em pleno desenvolvimento científico e tecnológico, num mundo mais complexo, multifacetado e multicultural.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da concentração da Área de Ensino, a respeito disso, lembra que:

Há um entendimento na Área que a Educação não é suficiente para enfrentar os principais problemas do país, mas sem ela não é possível propor soluções para problemas como desigualdade social, corrupção e as novas questões de cunho ético e social ligado às mídias digitais que cada vez mais permeiam a vida de todos. Portanto, a pesquisa em Ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior (Brasil, 2019, p. 03).

Nesse cenário de renovação, mediante os avanços tecnológicos e disseminação de conhecimentos em larga escala da internet, há uma infinidade de conteúdos e materiais de todas as áreas da atividade humana acessados constantemente. Assim, observa-se que as práticas de pesquisa têm demonstrado grande evolução: da tradicional Enciclopédia Barsa, folha de papel almaço e uma caneta, ela se rendeu às pesquisas eletrônicas. Na atualidade o acesso à informação é instantâneo, por meio de *links* é possível fazer buscas, navegar na internet e ter automaticamente e com agilidade os conteúdos desejados. Tem-se muito, mas pouco se conhece com propriedade, se não houver uma seleção criteriosa por parte do pesquisador.

No contexto educativo, os conteúdos ofertados neste canal digital são (re) utilizados nas aulas caracterizadas em instrucionais, como cita Demo (2015, p. 1), os conteúdos são “escolarizados”. Saliento, contudo, que são disponibilizados excelentes materiais que podem e devem servir de aporte para o ensino. Mas, é primordial a criticidade seletiva sobre as atividades utilizadas para ensinar. Demo

(2015, p. 1) preocupa-se com o modismo e é persistente ao dizer:

Já que em educação, em geral discussões são rasas - discurso de não autores- tudo vira modismo facilmente, porque a maior falha do modismo é não ter consistência argumentativa própria, vivendo à sombra de chutes e promessas fátuas, ou de reproduções inconsequentes.

Dessa maneira, o conhecimento fica reduzido a um aglomerado pouco processado. Edgar Morin (2000, p. 14) cita que “o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*², que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada”. Os cursos de formação de professores devem prepará-lo como um intelectual que tenha capacidade permanente de renovar-se profissionalmente para suprir a demanda de novos desafios e agir sobre o *ready made*.

Ludke (1997), em estudos sobre a pesquisa na formação do professor, sugere que os docentes de futuros professores deveriam oportunizar lhes contatos com pesquisas e pesquisadores “que não fossem meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabore e reelabore a cada momento, em toda a parte” (Ludke, 1997, p. 115).

Os programas de pós-graduação que oportunizam o aperfeiçoamento do professor dispõem de inúmeras possibilidades de pesquisas por diversas áreas de concentração. A eficácia dos mesmos busca alternativas na metodologia de fazer ciência e aplicá-la. O ministério da Educação, por meio da CAPES, preconiza que:

[...] a área de Ensino entende que a vocação para a pesquisa de processos e produtos educacionais para atender às demandas sociais é mais acentuada nos cursos profissionais (Mestrado e Doutorado), voltados prioritariamente para a Educação Básica, mas também para o Ensino Superior, para o Ensino em Saúde e para as tecnologias, associadas ao ensino e aprendizagem. Desse modo, as inovações produzidas em pesquisas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação podem gerar parcerias com o setor produtivo com vistas à sua disseminação para os setores educacionais pertinentes da sociedade (Brasil, 2019, p. 09).

Stenhouse (apud Becker, 2007, p. 16) destaca: “para que o ensino melhore de forma significativa, é preciso criar uma tradição de pesquisa que seja acessível aos professores e desenvolva o ensino”. O Ministério da Educação, por meio da CAPES, traz em seu documento:

[...] é tarefa dos Programas de Pós-graduação da área pensar e desenvolver ações que contribuam para reduzir a defasagem entre a pesquisa realizada na pós-graduação e o ensino realizado no contexto

² *Ready made*, palavra de origem inglesa, traduz-se como *pronto* em Língua Portuguesa.

educacional, principalmente, da Educação Básica. Por isso, é esperado que ações e projetos desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área visem à transformação da prática dos professores, contando, para isso, com a constituição do professor como pesquisador, inclusive de sua própria prática (Brasil, 2019, p. 09).

Deste modo, torna-se imperioso o professor da Educação Básica transmutar do paradigma da reprodução para o paradigma da reconstrução de conhecimentos. O mesmo documento do MEC estabelece:

A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais (Brasil, 2019, p. 03).

Destaco ainda a pesquisa como ação intelectual de cidadãos, estrategicamente utilizada como ferramenta para a sua emancipação social. Na posição de profissional da educação, torna-se mais necessária, em todos os campos de sua vida, como assevera Moreira e Candau (2007, p. 43):

Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). Consideramos que gestores e docentes precisam organizar os tempos e os espaços escolares para abranger as atividades de pesquisa. [...] A pesquisa do(a) professor(a) da escola básica certamente difere da pesquisa levada a cabo na universidade e nos centros de pesquisa, o que, entretanto, não a torna inferior. A participação em pesquisa pode mesmo contribuir para que o trabalho do profissional da educação venha a ser mais valorizado.

Sublinho que há lacunas entre o professor que vislumbra aperfeiçoamento profissional e o campo das pesquisas acadêmicas. Pela convivência, observo professores da Educação Básica acreditarem que a conquista de um título de mestre ou doutor seja algo inatingível, dado à própria descridibilidade em superar os desafios e às dificuldades de logística na carga horária de trabalho ou que seja de aprendizagem.

Neste contexto, sou convicta de que não se trata, tão somente, da má vontade do professor, mas de muitos fatores em decorrência natural do estilo obsoleto de formação, bem como do contexto socioeconômico da degradação profissional: “sendo pedagogia um dos cursos universitários mais precários e docência uma das profissões mais desvalorizadas da sociedade, exigir desempenho autoral parece acinte” (Demo, 2015, p. 7).

Pretendo com este estudo convidar os colegas da carreira do magistério à reflexão sobre as suas próprias capacidades de se desenvolver como pesquisador e, conseqüentemente, autor de seus materiais didáticos, bem como assumir a responsabilidade de promover uma aprendizagem mais autônoma e autoral de conhecimentos em seus alunos.

Não encontro outra forma de sermos argumentativos e eficazes na profissão, que pelo domínio do conhecimento do objeto de estudo, decorrente de pesquisas, leituras críticas e produções autorais sobre o referido objeto. Professor é sinônimo de conhecimento e conhecimento é autoridade. Ao professor cabe apostar em suas capacidades, superar o uso apenas das elaborações prontas para uso e tornar-se pesquisador e produtor oficial de seu material didático.

Destaco que a aceitabilidade das pesquisas na condução do trabalho docente, o encontro entre o teórico e o prático, é o primeiro passo para que o professor assuma-se enquanto pesquisador e autor. Comumente observo resistência de profissionais em aceitar o novo. Então, faço um convite a pensar sobre o que nos propõe Geraldi (2013, p. 84):

O que é preciso ficar claro, especialmente para o professor de língua portuguesa da escola de 1º grau, é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um modismo, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência.

O desenvolvimento da ciência pela humanidade é dinâmica e permanente, incontáveis mudanças ocorreram. Diferentes identidades são constituídas revelando novos conhecimentos. Acerca disso, Geraldi (2013, p. 84) relata ao que concerne o ensino escolar:

Quando “novidades da pesquisa chegam à escola não é porque ‘agora tudo mudou’ ou porque o que se pensava antes ‘estava errado’ e é preciso ‘embarcar na nova onda’. É preciso afastar esta ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são conseqüências de definições novas de objetos de estudos.

Destituída a ideia de que tudo é modismo, clarifica-se que as ações para fazer ciência se desenvolvem, implicitamente, no cotidiano da sala de aula, frequentemente despercebidas por muitos profissionais. Utilizo as palavras de Becker (2007, p. 7) para refletir sobre isso:

Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas.

Entendo que os movimentos burocráticos e necessários que a função exige, involuntariamente, engessam o fazer pedagógico à medida que muitas oportunidades de pesquisas são perdidas. No exercício da regência, deparo com as angústias refletidas em expressões de que “não vai dar tempo de muita coisa”, então, o que “está pronto é o suficiente para cumprir o que já está previsto”.

Em contrapartida a essa correria do fazer pedagógico, destaco que o registro, reflexão e sistematização das experiências de sala de aula podem ser transformados em objeto de pesquisa. Assim, o professor terá ferramentas para o desenvolvimento da sua atividade intelectual de pesquisador e produtor de materiais didáticos para si e seus pares, como expressado por Becker (2007, p. 16):

E, finalmente, transformar sua prática em função dessa atividade intelectual e, eventualmente, publicar suas conclusões, exercitando sua capacidade teórica ou reflexiva e beneficiando, com suas experiências, os colegas professores. Quando isso acontecer, sua reflexão prestará à escola, ao ensino, à educação, e, por consequência, à aprendizagem um inestimável serviço.

Importante sublinhar que “estudante aprende bem com professor que aprende bem, o que pressupõe sair do sistema de ensino fincado na transmissão reprodutiva de conteúdo, passando para sistema de aprendizagem centrado no aluno e afinado com pedagogias participativas autorais” (Demo, 2015, p. 8).

O estudante que se pretende formar reflete diretamente na qualidade de ser humano que ele vai se constituindo. Não vislumbramos apenas tecnicidade em suas formações, sobretudo esperamos um cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo. Essa demanda só será cumprida mais plenamente, a partir do momento em que as iniciativas de pesquisas para produções autorais sejam incorporadas na prática docente para que o professor possa ressignificar a si mesmo e aos seus alunos, tendo em vista as exigências de um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico.

Para isso, há oportunidades de continuidade à vida acadêmica do docente, por meio de programas de pós-graduação nos quais intencionam abranger docentes em exercício do magistério. Estes devem por meio de suas experiências aderirem a uma linha de pesquisa que seja capaz de propor soluções ou alternativas que atendam às problemáticas educacionais por eles observadas. Neste contexto, tornar-se elaborador de material didático, que pautado por uma pesquisa teórica, seja construída, aplicada e divulgada no campo educacional para uso de outros

colegas.

O regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, capítulo 1, dos objetivos e organização geral, preconiza:

Art. 1 - O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Londrina e Cornélio Procopio, realizará atividades de Pós-Graduação stricto sensu no campo do Ensino e suas áreas afins, tendo por objetivos: I - atualizar profissionais de ensino no emprego de novas tecnologias em sala de aula. II - capacitar profissionais para desenvolver pesquisa e aplicá-la na solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. III - elaborar e executar projeto de pesquisa e desenvolvimento de produto educacional para uso didático-pedagógico na prática escolar da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e Superior. IV – estabelecer e manter convênios com instituições nacionais e internacionais (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, 2020, p. 1).

Ser autor é desenvolver habilidade de pesquisas e elaboração de conhecimentos enquanto produção e formação. Demo (2015, p. 25) cita que “aprendizagem como autoria é desafio primeiro para o professor” e “para termos alunos autores, precisamos de professores autores” (2015, p. 12). A mudança em educação é essencialmente mudança docente: primeiro, porque toda mudança na escola só frutifica se for assumida pelo professor.

3 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, discutirei conceitos inerentes aos professores que ensinam Língua Portuguesa. Inquestionavelmente, deve-se dominá-los para bem compreender o que ensinar. A discussão acerca das concepções de linguagem, texto, gênero textual, domínio discursivo e tipo textual constituíram-se fundamentais nas próximas páginas. Explicitar particularidades desses cinco princípios, que se diferenciam ao mesmo tempo em que se complementam como aspectos da mesma realidade comunicacional humana e se manifestam sempre interligados, é alicerce para compreensão posterior do ensino por meio de gêneros textuais.

Início com as concepções de linguagem, pois a partir delas desencadeiam-se os percursos dos estudos ou das formas de ensino. A maneira como se entende linguagem define o direcionamento dos trabalhos em sala de aula ou de pesquisas. Ela pode ser representada desde o ensino que oportuniza atividades de interação entre locutor e interlocutor, ao ensino que prioriza atividades com regras gramaticais tradicionais transmitidas do professor aos estudantes.

Há muito tempo linguistas tentam explicar os sentidos e as funcionalidades da linguagem na vida das pessoas: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 11). Rojo e Barbosa (2015) também afirmam que o ser humano utiliza a linguagem para se comunicar em qualquer das atividades de que ele participa. Ela faz parte das relações interpessoais e se constitui elemento essencial para a comunicação na humanidade.

Em consonância com diversos autores, Santos (2001, p. 10-17) indica, por meio de metáforas, três formas de conceber linguagem: linguagem como “espelho”, “ferramenta” e “lugar”. Em “espelho” destaca a linguagem como “representação do mundo e expressão do pensamento”, enquanto em “ferramenta” evoca “a linguagem como instrumento de comunicação”. Ao usar a metáfora “lugar”, o destaque está para o amplo significado da “linguagem como espaço de interação”, priorizando seu caráter dialógico e relacional. Nesta última, “a linguagem serve essencialmente para agir, atuar sobre o outro, provocando reações e estabelecendo vínculos” (Santos, 2001, p. 69).

Os pesquisadores Koch (2001) e Geraldi (2011) sintetizam-na também em três importantes vertentes: linguagem como representação; linguagem como

ferramenta de comunicação; linguagem como construção de interação.

Postulada por Geraldi (2011), a primeira concepção limita a linguagem como forma de expressão do pensamento, sem menções à interação. O destaque está para o locutor que encontra, pela linguagem, uma maneira de expressar o seu pensamento. Essa concepção caracteriza o estudo linguístico pela corrente da gramática tradicional.

Ainda em Geraldi (2011), a segunda concepção, característica da corrente do estruturalismo, concebe a linguagem como instrumento de comunicação e a relaciona com o conjunto de signos sobre regras, em que um emissor objetiva transmitir uma mensagem a um receptor. O foco está no código linguístico dos usuários, na troca de mensagem entre locutor e interlocutor, contudo, sem preocupação com a interação social.

Para o mesmo pesquisador, enquadra-se a terceira concepção de linguagem como forma de interação dialógica. A saber:

[...] mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 2011 p. 34).

Em síntese, a discussão até aqui sobre linguagem apresenta uma concepção como forma de representar um conteúdo do pensamento e outra como estratégia de comunicação a um destinatário. A terceira não as desvalida, as contém e vai além agregando novas características, visto que ambas as concepções apresentam limites reducionistas ao potencial emancipatório da linguagem por desconSIDERAREM os seus aspectos sociorrelacionais. Assim, a terceira concepção defende a linguagem como uma atividade entre sujeitos com necessidades de comunicação, para agir uns sobre os outros com o intuito de instaurar vínculos, relacionar-se, desencadear influências sociais e, então, gerar novas necessidades de comunicação.

Destaco que o arcabouço teórico da minha pesquisa ancora-se nesta última concepção: a linguagem como interação entre os sujeitos numa situação de comunicação. Coaduno-me com a proposição de que muito além de ser uma representação do pensamento e comunicação, a linguagem é responsável pela interação entre as pessoas, conseqüentemente, propiciadora da humanização.

Se a linguagem é forma de expressão e interação, o texto é a materialização dessa ação linguística de produção, conforme afirmações de Brandão:

[...] se os fatos de linguagem têm caráter social, o processo/produto pelo qual se dá a interação entre os interlocutores é o texto. O texto está, pois, ligado a uma situação material concreta, como igualmente a um contexto mais amplo, que configura as condições de vida de uma dada comunidade linguística (Brandão *apud* Marcuschi, 2020, n.p.).

Defendo que o processo/produto acontece por textos verbais (orais e escritos), não verbais (sem uso de palavra) ou multimodais (com uso de palavras, imagens e números). Neste âmbito, os textos são práticas sociais organizadas com o objetivo de cumprir ação pessoal ou coletiva na vida humana, portanto, exercendo função social. As diferenças entre o texto verbal, não verbal e multimodal encontram-se basicamente nas estruturas e códigos utilizados, para atingir o mesmo fim: comunicar e provocar interações a depender das necessidades de interações ou intervenções sociais do sujeito-autor em relação aos seus interlocutores.

Em sintonia, outra definição reverbera que texto é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir efeito de coerência em seu destinatário” (Bronckart, 2009, p. 71). Pelas contribuições de Bakhtin (2003, p. 261) temos que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Pelas unidades de produções verbais ou pelos enunciados proferidos, o homem produz linguagem que se materializa em forma de textos.

O professor e pesquisador Luiz Antônio Marcuschi é um dos precursores em estudos da linguística de texto no Brasil. Ele discursa sobre Linguística Textual para defender a concepção de linguagem como interação. Neste sentido, para ele, “o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (Marcuschi, 2010, p. 25).

Ainda diz que “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” (Marcuschi, 2020 p. 15). Apresenta, então, duas alternativas para melhor compreender texto. A primeira está relacionada ao sistema linguístico, definindo-o como uma sequência coerente de sentenças. Nesta definição teríamos três termos técnicos a serem especificados: “sequência”, “sentença” e “coerência” (Marcuschi, 2020, p. 22).

A sequência refere-se ao compilado de ideias lineares, enquanto a sentença é a unidade mínima de cada parte dessa ideia. Por sua vez, a coerência assume a função de estabelecer sentido entre a sequência e a sentença.

A segunda alternativa relaciona-se a critérios temáticos e transcendentais ao texto e tomam-no como uma unidade comunicativa em detrimento de tê-lo como uma simples unidade linguística (Marcuschi, 2020, p. 26). Nesta proposição, amplia-se da análise de âmbito estrutural linguístico para o funcionamento no processo de comunicação.

Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo de ação comunicativa), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível (Marcuschi, 2020, p. 27-28).

Concordo com a ideia de Geraldi (2013) de que um “texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (Geraldi, 2013, p. 98). Os textos constituem-se por características que possibilitam o reconhecimento e apropriação nos atos de comunicação, conforme as necessidades de interação. Essas particularidades e diferenças entre textos compõem uma lista incontável de modelos de textos e cada texto deste amplo conjunto é considerado por linguistas como pertencente a um gênero textual.

Alguns teóricos conclamam-nos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997; Brait, 2016; Rojo; Barbosa, 2015), dando principalidade para as situações de produção dos gêneros e seus aspectos sócio-históricos e discursivos. Já outros os designam gêneros textuais (Koch; Elias, 2012; Marcuschi, 2020; Santos, 2013), focando a materialidade textual, como organização e linguagem, todavia, considerando também as marcas sociofuncionais. Utilizarei o termo gênero textual no percurso da minha pesquisa.

Procedo com a clássica afirmação de Marcuschi (2002, p. 19) de que os gêneros textuais “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Na mesma perspectiva, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004, p. 142) asseveram que “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos, as quais funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros”. De acordo com essas considerações, não há como manter a comunicação verbal humana sem a mediação de um determinado gênero.

Para Marcuschi (2002, p. 22-23), alguns exemplos de gêneros textuais seriam:

Telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Postos os exemplos de gêneros textuais, coaduno-me com Ribeiro (2016), ao asseverar que ter habilidade satisfatória para compreender e elaborar gêneros textuais diversos torna-se fundamental para a pessoa conquistar êxito nos diferentes grupos sociais dos quais participa cotidianamente. Considerando que os gêneros textuais organizam as atividades sociais diárias, das simples às mais elaboradas, dominá-los possibilita melhor preparo para atuação na sociedade.

Essa vivacidade interacionista dos gêneros na comunicação humana também pode ser exemplificada por aquilo que Ribeiro (2016, p. 18) designa relatório diário de recepção e produção de gêneros textuais:

Relatório diário de gêneros textuais: Oração do Pai-Nosso; salmo; conversa espontânea; notícias jornalísticas; mapa meteorológico; anotações de agenda; bilhete; e-mail; mensagens de celular; placas de trânsito; placas de nomes de rua; letreiros de lojas; outdoors; entrevista de emprego; conversa telefônica; cardápio; cédulas de dinheiro; nota fiscal; extrato bancário; fatura de cartão de crédito; reunião na empresa; ata; requerimento; histórico escolar; aula presencial; telejornal.

O relatório diário apresentado por Ribeiro (2016) remete-nos à ideia da rotina de uma pessoa em suas funções habituais de trabalho e necessidades básicas de sobrevivência. Observo a partir dele que há uma diversidade de gêneros produzidos, definidos conforme a necessidade de interação dentro de uma simples rotina.

Nestas premissas, concluo que as atividades interpessoais se dão no seio de diferentes esferas da atividade humana. A prática social e a relação entre os sujeitos falantes do discurso dão origem às situações de comunicação, de um querer dizer para certos atores sociais e/ou para uma dada comunidade de fala. Deste modo, trago o conceito de domínio discursivo como o lugar social de produção e circulação de uma comunicação, materializada em gênero oral ou gênero escrito.

Numa dimensão textual-discursiva e sociointeracionista, o sujeito precisa construir uma representação de ser e de estar no mundo e o faz produzindo

textos/gêneros nos diversos ambientes sociais por onde circula cotidianamente. “Portanto o domínio discursivo não é texto, e sim consiste em meio social no qual vários gêneros textuais têm origem” (Santos, 2013, p. 33).

As afirmações de Marcuschi (2008) sobre domínios e práticas discursivas evidenciam a relação de dependência entre ambos e destacam como os domínios exercem força determinante sobre as práticas comunicativas:

[...] é justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que o nosso comportamento discursivo não pode ser o mesmo num circo e numa igreja [...]. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando as práticas discursivas [...] (Marcuschi, 2008, p. 194).

Segundo Santos (2013), há várias situações de comunicação que indicam domínios discursivos: cotidiano familiar, escola/colégio, empresa/comércio, jornalismo, publicidade, religião, política, literatura, academia/universidade, mídia digital, sistema jurídico, entre muitos outros.

O Quadro 1 apresenta exemplos de domínios discursivos e gêneros neles produzidos. Nas situações de comunicação desenvolvidas no universo escolar, há inúmeros textos materializados em gêneros, a saber, além dos citados no Quadro 1: ficha de matrícula, autorizações diversas, bilhetes, horário de aula, recados, currículo escolar, calendário escolar, cardápio escolar, lista de material e assim por diante.

Quadro 1 – Relação domínio discursivo e gênero textual

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	GÊNEROS TEXTUAIS
Escola	Aula presencial, aula virtual, anotações de aula, seminário, prova escrita, resumo, dissertação escolar, propaganda social digital, relato de experiência vivida...
Academia (universidade)	Plano de aula, aula presencial, aula virtual, resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, palestra, requerimento, dissertação de mestrado...
Jornalismo	Editoriais, notícias, reportagens, artigo de opinião, entrevistas, anúncios, cartas ao leitor, resumo de novela, reclamações, charge, programação visual, comentários, capa de revista, agenda de viagem, roteiro de viagem...
Religião	Oração, salmo, homilia, missa, parábola, provérbio, profecia, tratado teológico, evangelho, carta paulina, bula papal...
Comercial	Rótulo, nota de venda, nota promissória, nota fiscal, boleto, logomarca, fatura, anúncio, comprovante de pagamento...
Midiática	<i>Blog, chat, talkshow, desenho animado, telejornal, e-mail, podcast, videocast, torpedo, filme, videoclipe, fotoblog, videoconferência, website...</i>

Jurídica	Discurso de defesa, requerimento, regulamento, regimentos, depoimento, declaração de direitos, procuração, estatuto, boletim de ocorrência, ofício, intimação, constituição...
Política	Abaixo-assinado, debate regado, assembleia, discurso político, fórum, carta de reclamação, manifesto, carta de solicitação, mesa redonda, debate, panfleto...
Artística/literária	Letra de música, biografia, narrativas (de enigma, aventura, terror, suspense), conto de fadas, crônica literária, fábula, paródia, haicai, pintura, história em quadrinhos, poema, romance, literatura de cordel, texto teatral...

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Destaco do quadro acima, a exemplo, a linguagem utilizada pelas pessoas ao professar a fé e comunicar-se com Deus. Ela é materializada por textos e organizada por gêneros no domínio discursivo da religião, como a oração da ave-maria, do pai-nosso, salmo, hino, parábola e outros. Souza (2022) desenvolveu uma pesquisa sobre gêneros textuais e sua relação com o domínio discursivo religioso no campo do cristianismo católico romano. Desse estudo, resultou a elaboração de um dicionário digital, elencaram-se diversos textos, organizados em gêneros que se diferem, por exemplo, em tema, função, organização e linguagem, contudo, procedem de um mesmo domínio discursivo:

Por meio da elaboração de um dicionário digital, trinta gêneros foram selecionados e disponibilizados para professores e estudantes do ensino básico nas disciplinas de Linguagens, História e Ensino Religioso, estudantes de cursos regulares e livres de Teologia, bem como para o público em geral (Souza, 2022, p. 06).

Então, compreendido que os textos se manifestam em gêneros a depender do domínio discursivo, exercendo funções sociais específicas vivenciadas por cada usuário da língua, é chegado o momento de adentrarmos a uma das formas como esses gêneros se apresentam.

Refiro-me aos traços linguísticos predominantes que contribuem com a dimensão do estilo do gênero, que compõem a categoria chamada tipo textual. Enfatizo que gênero textual não deve ser confundido com tipo textual. Uma coisa é o gênero textual, o texto em si, e outra é o tipo textual, os processos linguísticos predominantes em um determinado gênero. Enquanto o gênero é determinado por uma necessidade social e contém diversas dimensões como contexto de produção, tema, função, organização e linguagem, o tipo textual corresponde a traços linguísticos específicos que formam a ampla dimensão da linguagem dentro do gênero. Nesse sentido, são inúmeros os gêneros textuais, enquanto os tipos textuais

são reduzidos e contáveis, como afirma Marcuschi (2002, p. 23):

Um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. Assim, os tipos textuais são uma sequência linguística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Um modelo de gênero textual pode ser formado por um ou mais tipo textual. Para elaborar um gênero textual conto de fadas, por exemplo, é indispensável o uso de recursos linguísticos dos tipos textuais narração e descrição.

Abordados os conceitos básicos em Língua Portuguesa, trago algumas considerações pertinentes sobre o ensino desses tópicos. Início retomando que, indiscutivelmente, a concepção de linguagem é o ponto de partida para a condução do trabalho e postura do professor na sala de aula, com implicações diretas no planejamento, elaboração das atividades e avaliações. A competência de linguagem que pretende desenvolver nos alunos iluminará o percurso de ensino e aprendizagem:

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino (Geraldini, 2012, p. 45).

Os enfoques contemporâneos de ensino de Língua Portuguesa, aliados aos documentos orientadores da educação, demonstram que as abordagens precisam construir sentido ao aluno. As intervenções pedagógicas devem voltar-se para atividades que evidenciem as práticas sociais, pois é “em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (Brasil, 1998, p. 34).

Com a Linguística Textual que concebe a linguagem como forma de interação, os gêneros textuais tornam-se objeto de construção da aprendizagem dos alunos em sala de aula. As orientações da BNCC (Brasil, 2018, p. 67) preconizam:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Para a participação do aluno em práticas letradas valorizadas, é necessário oportunizar a ele o ensino dos diversos gêneros que circulam socialmente, ou seja, desenvolver nele a capacidade de compreensão, interpretação e produção de textos verbais, não verbais e multimodais de importantes domínios discursivos da atualidade.

É na disciplina de Língua Portuguesa que o professor tem a oportunidade de trabalhar com as diversas modalidades de gêneros que circulam em nossa sociedade, com as características e quais as suas funções no processo comunicativo, e assim auxiliar os alunos a utilizá-los, de maneiras eficientes, em situações que se fizerem necessárias (Schneuwly; Dolz, 2004).

Neste constructo, o ensino só faz sentido quando o aprendiz emancipa-se, refletindo em atuação e significação, seja em âmbito social ou pessoal. É urgente a necessidade de ensinar o aluno a aprender a agir por meio da linguagem em detrimento de um ensino que se limita somente a conhecer textos de diferentes gêneros ou produzi-los sem práticas sociais. Limitar essas oportunidades é, ainda que involuntariamente, destituir a concepção de linguagem como forma de interação.

Corroboro com a ideia de que é no ambiente escolar que o aluno encontra condições efetivas para atividades de interação, mediadas pelo professor, a fim de que sejam sistematizadas e (re) organizadas socialmente. Dolz e Schneuwly (2004, p. 66) lembram que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de recepção e produção de textos”.

Como postula Geraldi (2013), antes mesmo de vir para a escola o aluno já “opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação” (Geraldi, 2013, p. 189). Portanto, o gênero textual não é exclusividade da escola, senão objeto de estudo com objetivos precisos de aprendizagem, de modo a capacitar os alunos para uma participação ativa e consciente no domínio comunicativo da escola e em outros de seu convívio.

3.1 O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Reitero que os gêneros textuais são muitos e circulam em esferas sociais

específicas, isto é, em situações de comunicações diversificadas. Enumerar essas esferas já é missão difícil, tão maior seria organizar uma lista com os gêneros textuais: ousaria dizer que incontáveis. Neste cenário, optar por um gênero textual, a fim de delimitar a pesquisa, não foi tarefa simples. Foram muitos vislumbres até que eu chegasse a uma conclusão.

Permeada pelos estudos linguísticos contemporâneos de perspectivas da Linguística Textual e do sociointeracionismo, selecionei então o gênero textual relato de experiência vivida como fio condutor para a elaboração de um procedimento metodológico conhecido por sequência didática. A escolha é influenciada pelo Currículo do Município de Cambé, que elenca o relato de experiência vivida como gênero textual a ser ensinado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Considere um gênero pertinente, pois trata da materialização da linguagem escrita ou oral de um texto que valoriza as experiências pessoais dos alunos, motivando-os através de uma situação real de interação. Por mais simples que seja recordar fatos significativos de suas vidas, para ressignificá-los na escrita e na troca de experiência escolar, faz-se necessário conduções que atendam os traços enunciativos do gênero.

Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004) sintetizam que o trabalho de escrita de textos através da mediação pedagógica para a aprendizagem do gênero é uma forma de operacionalizar a teoria e a prática textual, promovendo reflexão e análise através de atividades discursivas e interpretativas, de leitura, produção e refacção de textos, contextualizando e dando um sentido social e cultural para os mesmos, na lógica de que os sentidos de um texto devem estar situados e dinamizados socialmente, pois essa prática é essencial para didatizar o estudo dos gêneros.

Em sintonia ao supracitado, o relato oportuniza os alunos a se sentirem sujeitos de suas enunciações, livres para expor as suas experiências e seus conhecimentos de mundo, a partir da realidade que os cerca. Assim, trazendo-as para a sala de aula, tornando a escola uma extensão de sua prática linguística.

Pela perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2016), todo gênero se define por três dimensões essenciais: os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; a estrutura comunicativa própria de cada gênero; e as configurações específicas das unidades linguísticas que se referem aos traços da posição enunciativa do enunciador, isto é, tipos de discurso que formam sua estrutura, evidenciam Dolz e

Schneuwly (2004).

Em Bräkling (2009) citado por Melo; Amado (2015), há explicitação da organização interna do conteúdo do gênero relato de experiência vivida:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à (s) ação (ões) /situação (ões) que será (ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações sequenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações / fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado (Bräkling, 2009, *apud* Melo; Amado, 2015, p. 80).

É no espaço escolar, mediante o ensino do professor, que os detalhamentos dos elementos sociofuncionais e formais do gênero precisam ser trabalhados com mais profundidade. Coaduno-me com Santos (2013) sobre a necessidade de o professor explorar adequadamente com os alunos os principais traços enunciativos do gênero. Esse mesmo autor e outros (por exemplo, Koch; Elias, 2012; Salomão, 2022) alertam para o fato de que não basta um estudo restrito à organização e linguagem do gênero, mas se faz necessário uma aprendizagem mais ampla sobre suas dimensões componentes que são diversas (contexto de produção e recepção; tema; função; organização; linguagem), ofertando possibilidades de apropriação sólida dele.

Mediante isso, com base em Santos (2013) e Melo; Amado (2015), projeto no Quadro 2 uma síntese das principais características a serem dominadas pelos estudantes em relação ao gênero relato de experiência vivida, e que precisam ser planejadas pelo professor para uma experiência exitosa de ensino.

Quadro 2 – Dimensões ensináveis do gênero relato de experiência vivida

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA		
Aspectos linguísticos e discursivos do gênero	Conteúdos a serem ensinados	Detalhamento
• Contexto de produção e recepção	• Locutor (quem produz)	• Ativar conhecimento sobre o gênero relato de experiência vivida a ser produzido;

	• Interlocutor (para quem é produzido) • Circulação (domínio discursivo e suporte)	• Atender ao propósito comunicativo: quem será o produtor e para quem será produzido: definir e levar em conta o destinatário do texto. • Identificar o domínio discursivo e utilizar suporte adequado para veiculação do relato de experiência vivida.
• Conteúdo temático	• Tema/assunto - Fatos importantes vivenciados por alguém	• Identificar o assunto tratado no relato de experiência vivida. • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais.
• Função Social	• Finalidade (intenção/objetivo do autor em relação ao destinatário) • Informar o destinatário a respeito de fatos relevantes experimentados na vida	• Reconhecer que o relato de experiência vivida é feito para registrar um dado momento da vida do produtor do texto. • Reconhecer que relatos de experiências apresentam situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, ano de escolaridade, travessuras situações engraçadas, situações tristes entre outras).
• Organização/ Elementos composicionais	• Modo de arranjo do texto: prosa; parágrafo. • Estrutura básica: situação inicial (quem, onde e quando), desenvolvimento (o que, como e por que) e situação final. • Sequência tipológica de base: narrativa • Narrador/Autor • Tempo/ espaço	• Reconhecer a estrutura geral • Identificar que os relatos de experiências vividas acontecem em um determinado tempo e espaço. • Escrever caracterizando personagens e espaços
• Linguagem	• Emprego da escrita formal • Uso da primeira pessoa gramatical (eu/nós) para narrar os fatos • Conexão Sinal de Pontuação: Ponto final, de exclamação e vírgulas. • Coesão verbal Verbo: Ação	• Usar as normas da escrita formal da Língua Portuguesa • Reconhecer o uso da primeira pessoa (eu/nós) para relatar os fatos. • Identificar os sinais de pontuação e vírgulas como marcadores de sentido no texto • Reconhecer o uso de marcadores de tempo e lugar (advérbios e locuções adverbiais) que são utilizados para situar as ações.

	• Usar tempo pretérito: tempo é no passado. • Coesão nominal Substantivo	• Perceber a presença de nomes e pronomes que são utilizadas para fazer a retomada de termos citados anteriormente. • Conhecer novas palavras e seus significados (ampliação vocabular).
--	---	---

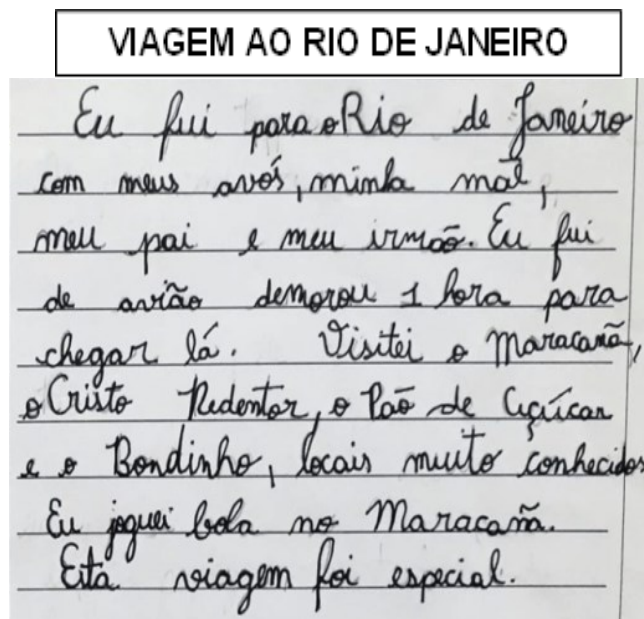
Fonte: Elaboração da autora (2022), com base em Santos (2013) e Melo; Amado (2015)

Em síntese, o gênero relato de experiência vivida enquadra-se no domínio discursivo escola, conforme Marcuschi (2002), ou, em outra perspectiva, no domínio social de comunicação das documentações e memorizações das ações humanas, com aspectos tipológicos predominantes da ordem do relatar, representadas pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

Escritos a partir de experiências reais, o locutor registra eventos acontecidos em sua vida ou de outrem, a fim de compartilhar socialmente suas experiências de vida. O conteúdo temático do texto atende uma diversidade de ações experimentadas pelo locutor, que trará ao interlocutor, informações curiosas ou não daquilo vivenciado. Neste contexto, o locutor atenderá os requisitos convencionais da Língua Portuguesa no tocante à linguagem e organização dos elementos composicionais deste gênero, conforme descrito no último quadro.

As experiências a serem relatadas atendem ações rápidas ou mais duradouras, portanto, há textos curtos ou extensos, a depender daquilo que foi vivenciado. O relato a seguir exemplifica um texto curto, efetiva os traços enunciativos do gênero, com a função de informar alguém sobre uma viagem realizada, expressando a satisfação de quem a vivenciou. O locutor utilizou linguagem adequada às convenções da Língua Portuguesa, com sequência das ações situadas no tempo.

Figura 1 – Relato de experiência vivida



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Destaco que o relato de experiência vivida consiste em um gênero peculiar ao ensino da Língua Portuguesa pelo fato de que o aluno já traz consigo histórias vividas, ou seja, conteúdos temáticos a serem registrados. Contudo, não se deve restringir a simples solicitações de produções escritas como cumprimento de rotina escolar. É imprescindível que sejam ensinadas por meio de percursos que instrumentalize o aluno a ser capaz de produzir um texto efetivo, correspondente às características enunciativas do gênero.

Para que isso ocorra, o professor precisa de ações eficazes de ensino. Entendo ser fundamental que o aluno compreenda os traços enunciativos do gênero, por meio de atividades de sistematização simplificadas, percorrendo um processo de aprendizagem que o torne capaz de produzir o gênero relato de experiência com autonomia. Essa é uma tarefa docente que requer pesquisas, leituras, reflexões e planejamentos de aulas consistentes e fundamentados no conhecimento científico.

4 O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELO PROCEDIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA ESCOLA DE GENEVRA

Pesquisas apontam alternativas metodológicas e procedimentais para o ensino de gêneros textuais em ambiente escolar. No que concerne à escrita de textos, por exemplo, Santos (2001) pondera sobre a existência de duas perspectivas pedagógicas no ensino: a estática e a processual.

A perspectiva estática pode ser ilustrada pelas atividades de produção textual, que consiste na execução de iniciar e terminar o texto em um único estágio. Em linhas gerais ocorre, por exemplo, quando o professor apresenta uma proposta de produção textual sobre um tema, em que o aluno deverá produzir de imediato, restrito ao tempo da aula, sem possibilidades de planejamento e estudo sistemático dos traços que compõem aquele gênero, tão pouco uma revisão da versão final.

Por outro lado, na perspectiva processual, Santos (2013) preconiza sobre o encaminhamento composto de etapas que se relacionam e se interpenetram. Nesse sentido, o professor naturaliza o trabalho de produção textual, oportunizando a exploração de diversas fases ou etapas com o objetivo de instrumentalizar o aluno em processos, de maneira que ele possa se dedicar a obter um resultado satisfatório em termos de qualificação de seu texto. Assim, um conjunto de estágios é contemplado, por exemplo, compreensão, planejamento, execução, revisão e avaliação.

Correspondendo à perspectiva processual, muitas pesquisas propõem repertório de possibilidades metodológicas no ensino de gêneros textuais. Uma dessas propostas consiste no Projeto de Estudo de Gêneros no Universo Educacional/PEGUE, desenvolvida pelo pesquisador brasileiro Santos (2001). Em uma abordagem sociointeracional e cognitiva, esse suporte didático concebe a linguagem, o texto e o gênero como ação social e a produção escolar de textos na visão processual. A proposta PEGUE prevê oito etapas inter-relacionadas: compreensão, proposição, planejamento, execução, revisão, remessa, avaliação e circulação.

Preconizando essa mesma abordagem sociointeracionista da linguagem pela perspectiva processual, trago também a proposta de Sequência Didática/SD dos autores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Divulgada em todo o mundo,

ela consiste em procedimento para o ensino de gêneros em língua materna, fracionando-se em etapas ou processo para estudo de determinado gênero.

Saliento que ancorei os estudos desta pesquisa sobre as perspectivas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Utilizei o procedimento sequência didática preconizada por eles, para a elaboração de um percurso de ensino do gênero textual relato de experiência vivida, como já mencionei em seções anteriores.

Para esses pesquisadores, sequência didática define-se por um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Os gêneros textuais estão incorporados no cotidiano de qualquer pessoa. É através dele que a linguagem se manifesta dado às circunstâncias específicas de comunicação. Logo, os gêneros são condições para que as pessoas se relacionem.

Neste contexto, nem todas as pessoas têm acesso aos mesmos gêneros textuais, tão pouco acesso a todos eles, visto que os relacionamentos são dinâmicos, definidos por inúmeras condições. É na escola que o aluno encontra a oportunidade de conhecer e apropriar-se da função social de muitos modelos de gêneros, além de outros elementos componentes também importantes, como a estrutura e linguagem típicas, de modo a ampliar seu repertório de conhecimentos de gêneros pertencentes a diferentes esferas sociais e poder ter uma participação mais efetiva na sociedade.

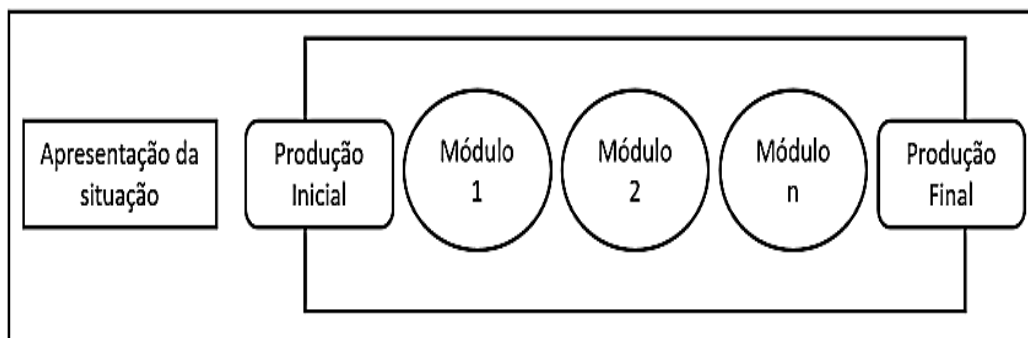
E é justamente neste processo que as sequências didáticas corroboram: significam e ressignificam a aprendizagem. O ensino não se limita à apresentação do texto para o aluno. Ele vislumbra desdobramentos que darão acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis no cotidiano, ampliando significativamente sua competência textual-discursiva.

Em síntese, cada etapa do conjunto de atividades proposta pelos estudiosos da escola de Genebra compreende um instrumento elaborado e sistemático para o ensino do gênero. Essas etapas são divididas em apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Destaco que a organização possibilitada pelo procedimento da sequência didática propicia traçar um percurso de ensino para que o aluno aprenda as diversas dimensões ensináveis do gênero, desde a função social aos elementos linguísticos.

A figura 2 ilustra a estrutura de base que organiza as etapas de ensino componentes da sequência didática:

Figura 2 – Esquema do procedimento sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

O movimento geral da sequência didática compreende desde a apresentação da situação de comunicação, prosseguindo da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero, até a produção final. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 103).

Para melhor compreensão sobre o passo a passo da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, inicio desdobramentos sobre a primeira etapa que é caracterizada pela apresentação da situação de comunicação. Ainda que todas sejam importantes, elenco a apresentação da situação como imprescindível ao desenvolvimento do trabalho.

Nela, o professor tem a oportunidade de gerar no aluno a empolgação de comunicação, a fim de resolver uma problematização, conseguinte, espera-se maior envolvimento na aprendizagem das próximas etapas. É o momento de planejar os conteúdos necessários para a superação exitosa na elaboração da ação final.

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. [...] é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Em linhas gerais, o professor projeta com a turma a produção de algum gênero textual, oral ou escrito, que resolverá uma situação de comunicação verídica ou fictícia. Neste momento, definem-se os percursos a serem estudados no que concerne, principalmente, ao gênero escolhido na ação de comunicação e aos conteúdos pertinentes.

Para isso, os pesquisadores norteiam o trabalho preconizando algumas questões a serem respondidas no manejo dessa projeção:

Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instruções de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado. – A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro... – Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula. – Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos, etc. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Delimitada a apresentação da situação, segue-se para segunda etapa da sequência didática que consiste numa produção inicial. O aluno realiza a primeira produção, expressando os conhecimentos prévios que tem sobre o gênero discutido na apresentação da situação.

Consiste em uma tentativa de escrita, que deve ser desenvolvida com cautela, visto que o aluno ainda não foi instrumentalizado e não tem conteúdos suficientes para uma boa escrita. “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Deste modo, são tentativas escritas ou orais, coletivas ou individuais. Essas ações expressarão a ideia daquilo que se conhece ou não acerca do gênero, tornando-o objeto de estudo. É também privilégio de observação, um indicativo para o professor sobre o caminho de ensino a ser percorrido e para o aluno, a aprendizagem a ser superada. Vislumbra-se que a “produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência como o aluno” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 101).

Desenvolvidas as duas primeiras etapas da sequência didática, é chegado o momento de desdobrar-se com mais amplitude e focalização do objeto de estudo. A terceira etapa é organizada por módulos, que se caracterizam pelo ensino das especificidades que compõem o gênero. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) preconizam que a partir da produção inicial o professor tem a possibilidade de trabalhar os problemas observados, a fim de instrumentalizar os alunos para que os superem.

Nesse sentido, os módulos compreendem uma etapa mais expansiva de estudo. O tempo é planejado, contudo flexível, a depender das necessidades de aprendizagem de cada grupo de alunos.

No que compete à compreensão ampla do gênero, é possível organizar as atividades a serem exploradas nos módulos em: contexto de produção e recepção; tema; função; organização; linguagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam que, no percurso, devam-se trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições.

A estratégia de propor atividades com problemas de níveis diferentes atende a questão de que a produção escrita de um texto é uma tarefa complexa, com barreiras a serem ultrapassadas por quem o produz. Inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103-104) apresentam quatro níveis:

Representação da situação de comunicação. O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição enquanto autor ou locutor (ele fala ou escreve enquanto aluno ou representante dos jovens? Enquanto pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado. – Elaboração dos conteúdos. O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. [...] – Planejamento do texto. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; [...] Realização do texto. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto [...].

Nestas premissas, a elaboração do texto deve ser planejada, a fim de que haja bons resultados, sendo estas habilidades exploradas no ensino dos conteúdos dos módulos. Ao que concerne às necessidades de variar as atividades e exercícios, propositores da sequência didática ou SD afirmam que:

Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 105).

Pensando nisso, os mesmos autores apresentam três categorias de atividades e de exercícios as quais compreendem: atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

A capitalização de aquisições remete à ação de que cada sequência é finalizada com o registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero. Ao desenvolver dos módulos, espera-se que o aluno adquira novos conhecimentos, construindo, reconstruindo e se apropriando nas relações discursivas em sala de aula e acerca do gênero, objeto de estudo. Na proposição de sequência didática, é importante que esses conhecimentos sejam sintetizados e “registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 106).

Quanto aos módulos da sequência didática, convém destacar a importância do professor autor e elaborador de material didático, visto que parte dos conteúdos a serem ensinados serão analisados a partir daquilo que o aluno traz de conhecimento. Ao passo que se o professor não compreende, de fato, as etapas que compõem uma sequência didática e não consegue elaborá-las, provavelmente reproduzirá algo pronto. Não que isso seja de todo prejudicial, contudo, é evidente que uma turma difere de outra em aprendizagem. Daí a importância de criticidade sobre o material a ser (re) produzido, adequando às reais necessidades de aprendizagens dos alunos.

Discuto agora a quarta e última etapa da sequência didática: a produção final. É o momento de o aluno expressar de forma globalizada toda a aprendizagem sistematizada. As noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos serão utilizados na produção escrita final. Ressalto que não se finaliza em uma simples produção realizada, porém, serve de instrumento de reflexão para aluno e professor.

O posicionamento nesta etapa é importante. Mediante os apontamentos realizados nas sínteses do que se aprendeu nos módulos, o professor construirá parâmetros que nortearão o aluno na produção do gênero estudado e a própria prática docente na reflexão dos conhecimentos sistematizados, por meio de avaliação somativa.

Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) afirmam que:

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência ou escolha uma grade diferente quanto a sua forma, o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação.

A avaliação compreende-se num movimento de comunicação e de trocas, orientado para uma ação responsiva em torno do ensino e aprendizagem. As tabelas ou fichas de autoavaliação sobre as produções são planejadas pelo professor e apresentadas à turma de forma a clarificar de maneira sintetizada qual produção textual pretende-se alcançar. Destaco que, em razão do exaustivo trabalho implementado numa perspectiva processual, espera-se que o aluno adquira bom preparo para atender aos traços enunciativos do gênero textual.

Ademais, na próxima seção, trago ao leitor uma breve apresentação sobre tecnologias digitais na educação. Evidentemente, presenciamos diariamente a evolução tecnológica da sociedade. Somos participantes desse marco social tão importante para a humanidade. Não vejo maneiras prováveis de a escola eximir-se dessa realidade, visto que um dos seus princípios é a de ofertar possibilidades de formação global do sujeito.

Contudo, nos estudos desenvolvidos pelos professores da escola de Genebra, não há menção do uso de tecnologia nas propostas de sequência didáticas por eles efetivadas. Entendo que as ferramentas digitais eclodidas com a revolução tecnológica podem e devem ser utilizadas no ensino de gênero textual como recursos de ensino. Desta forma, a seguir, pretendo discutir sobre tecnologia na educação e a ferramenta Padlet proposta no produto educacional.

5 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Concordo com Pischetola (2019) de que, em sociedades fundamentadas no compartilhamento de saberes, a tecnologia digital insere o sujeito em um novo contexto cultural, em que não somente ele transforma a tecnologia, mas é por ela transformado, através de seus hábitos de consumo, de trabalho, de comunicação e de acesso à informação. Neste sentido, a sociedade constituída por transformações cotidianas avança em informações e tecnologias que impactam no modo de pensar e agir das pessoas, e estes, por sua vez, contribuem, desenvolvendo assim novas tecnologias.

A respeito dos impactos das tecnologias digitais no espaço educacional, Kenski (2013, p. 47) pondera ser “[...] uma verdadeira transformação que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação [...]”. Esse mesmo pesquisador reflete que, dado à eficácia dos modos operacionais em que se propaga a tecnologia, é possível que todos participantes do contexto educacional aprendam em uma só conexão.

Vislumbra-se que, de fato, isso ocorra. Contudo, um dos diversos desafios está no desmoronamento de algumas das convicções que se encontram espalhadas entre formadores e educadores, as quais têm a sua raiz na insegurança geral do ser humano frente à técnica, mas também no temor negativo pelo novo (Pischetola, 2019).

Paralelo a este cenário está o alunado, em grande parte demonstra-se destemido e adepto às tecnologias digitais. Nascidos em uma geração que cresceu com a internet, extremamente habilidosa no uso técnico das mídias e no acesso aos recursos da web, são conhecidos como “nativos digitais”. Descrito por Prensky (2001) como os indivíduos que “falam” a linguagem digital, desde que nasceram. Portanto, o professor e o alunado encontram-se, de certa forma, em patamares diferentes no tocante ao costume tecnológico.

De acordo com Soares (2012), os processos de ensino e aprendizagem precisam se adequar às novas práticas, métodos e competências das relações com os estudantes e às necessidades e/ou demandas do mundo do trabalho. Neste contexto, espera-se que o professor busque superar a passividade e auxiliar na formação de alunos frente um cenário tecnológico, em que o ensino da cultura

elaborada alie-se às tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências significativas para esse sujeito nativo digital.

Reforço o preconizado nas últimas linhas, em sintonia com uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC:

Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 89).

Desta forma, o professor deve aliar o ensino da cultura elaborada às tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências significativas ao aluno nativo digital. Evidencio ainda o que sugere a BNCC:

[...] que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com 'práticas de linguagem' em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 477).

Frente a esse advento da era digital integrada pela tecnologia, segundo Fava (2014), surge à cultura participativa e diferenciada. Nestas premissas, de acordo com esse pesquisador, reflito sobre a leitura e a escrita digital. Com o uso de telas de *tablets*, leitores eletrônicos e *smartphones* nas quais proporcionam experiência visual, tátil e interativa bastante diversa, constrói-se um ser humano digital com novos interesses, sobretudo, de formas de aprender.

Rojo e Moura (2019) ressaltam que a multiplicação dos novos dispositivos digitais gera novos comportamentos, exigindo mudanças necessárias à educação devido ao impacto dos textos cada vez mais multimodais e à diversidade cultural e linguística das populações. Neste cenário, é função da escola oportunizar o trabalho contextualizado com as diversas linguagens do mundo digital que, de certa forma, fazem parte da realidade das pessoas.

Na instituição escolar, pela figura do professor, tem-se o privilégio de ofertar possibilidades que influencie, ou não, a curiosidade do aluno pelo conhecimento. Desta forma, dinamizar os conteúdos por meio de recursos digitais é estratégia pertinente que amplia as formas de aprendizagens. Ribeiro, Dutra e Santos (2021) preconizam que o envolvimento e a credibilidade dos professores neste novo contexto tecnológico precisa, definitivamente, ser encorajado como um novo

conhecimento possível de transformação:

It has to be emphasized that teachers need to embrace an open, creative, critical and reflective attitude so that they can (trans) form their pedagogical practice, through continued training, since changes happen frequently and at an accelerated pace. Education, as much as society, is distinguished by continuous transformation³ (Ribeiro; Dutra; Santos, 2021, p. 164).

O desenvolvimento dessas habilidades torna-se essencial para que o aluno possa apropriar-se dos benefícios das ferramentas digitais de forma consciente e eficaz, em detrimento de apenas manuseá-las. Em sintonia a esse desafio docente em aliar o ensino à tecnologia digital, inclui no produto educacional a ferramenta digital Padlet como possibilidade de trabalho no ensino de gêneros textuais.

5.1 FERRAMENTA DIGITAL PADLET

Anteriormente denominado de wallwisher, o Padlet foi criado em 2012 por Nitesh Goel e Pranav Piyush, para uma empresa privada com sede em San Francisco, Califórnia (Estados Unidos da América) e Cingapura (país localizado na Ásia).

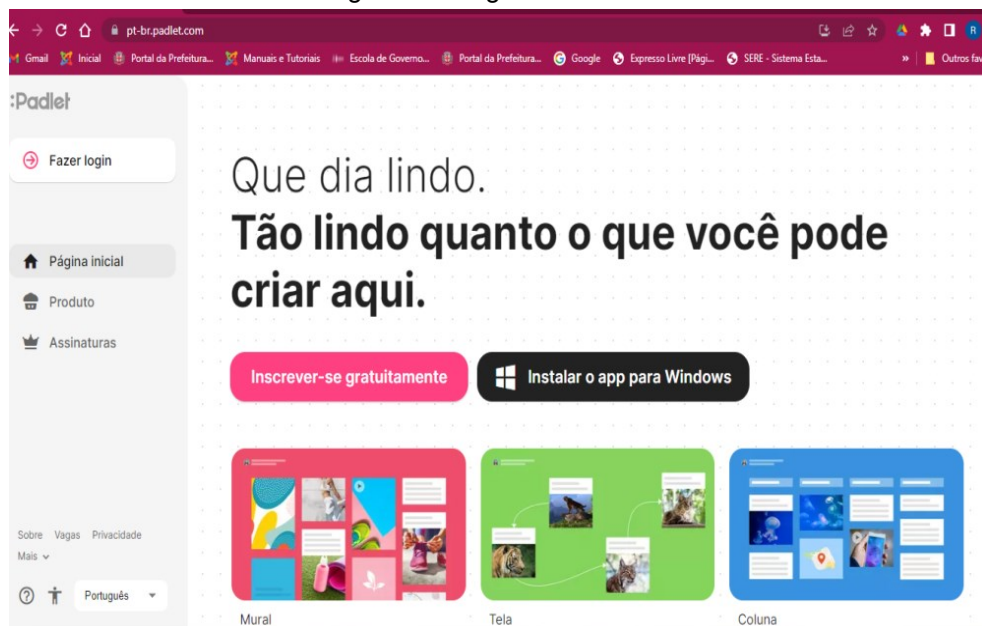
O Padlet é um espaço virtual que se assemelha a um mural. É uma ferramenta de uso colaborativo, com diferentes *designs*, que permite os usuários a colaborar com textos, fotos, *links*, comentários, entre outros conteúdos.

Utilizado para registrar e partilhar conteúdos diversos. O compartilhamento simples de links permite uma colaboração rápida, fácil e intuitiva, mesmo para quem nunca usou nenhum tipo de software de produtividade antes. Conteúdos online em formato de murais interativos, com links para *sites*, além de publicar e promover um ambiente capaz de receber *feedback* textual. Mesmo quando estiver longe de um computador, terá acesso disponível em dispositivos *IOS* (*iphone*, *ipad*, *ipod touch*), *Android* e *Kindle*. As postagens aparecem instantaneamente em todos os dispositivos (Padlet, 2021).

Para ter acesso ao Padlet, é necessário ter uma conta de dados no *site* do Padlet, acessado em <https://pt-br.padlet.com/>, por meio de endereço de *e-mail*, *login* do Facebook ou serviços do Google. Realizada a personalização do ambiente conforme finalidade da proposta do criador, disponibiliza-se um *link* de acesso aos participantes para interação de forma prática, rápida e intuitiva.

³ Ressalta-se ser preciso que os professores abracem uma postura aberta, criativa, crítica e reflexiva para que possam (trans) formar sua prática pedagógica, capacitando-se continuamente, uma vez que as mudanças acontecem frequentemente e em ritmo acelerado. A educação, tanto quanto a sociedade, vivem em contínua transformação (Ribeiro; Dutra; Santos, 2021, p. 164, tradução da autora).

Figura 3 – Página inicial do Padlet



Fonte: Padlet (2023).

O criador da página tem o controle das ações escritas ou das ações realizadas por *upload*, recurso importante para monitorar a participação dos alunos e usar a criatividade ao apropriar-se da ferramenta.

Enquanto recurso didático está disponível como espaço *online* de interação para motivar os alunos na leitura e escrita de gêneros textuais. Há a possibilidade de desenvolver habilidades orais, visto que é possível adicionar vídeos ou *links* no espaço multimídia. Ribeiro, Dutra e Santos (2021, p. 155) enfatizam que:

Therefore, it is observed that Padlet enables the stimulation of thought, imagination and curiosity, aiming to share information on the wall that is presented to others who will have access to the Language teaching in the remote perspective 156 platform, in addition to allowing interaction between them. In this context, it is believed that Padlet is a very functional resource in the practice of remote study, in which the teacher plays a supporting role, as a facilitator, and the student is the protagonist of the teaching and learning process⁴.

Dollah, Sehuddin e Sakkir (2021), em pesquisas sobre a eficácia da implementação da ferramenta na educação, constataram que o Padlet é fácil e intuitivo; universal e inclusivo; oportuniza o aperfeiçoamento da arte da colaboração; suporta (quase) todos os tipos de ficheiros; aplicações para (a maioria) qualquer dispositivo; bonito e divertido; privado e seguro; flexível e versátil; procura de

⁴ Portanto, observa-se que a ferramenta Padlet possibilita a estimulação do pensamento, da imaginação e da curiosidade, visando compartilhar no mural informação que será apresentada aos demais que terão acesso à plataforma, além de permitir a interação entre ambos. Neste cenário, acredita-se que o Padlet seja um recurso bastante funcional na prática de estudo remoto, onde o professor assume o papel de coadjuvante, um facilitador, e o aluno o protagonista do processo ensino e aprendizagem (Ribeiro; Dutra; Santos, 2021, p. 155, tradução da autora).

informação e inspiração e excelente apoio.

O Padlet influencia significativamente a motivação dos estudantes, engajando-os à escrita *online*, pela atratividade dos recursos que oferece. Em sintonia com essas ideias, o *site* europeu de *The Entrepreneurial School* (2013), que incentiva as ações inovadoras digitais em sala de aula, cita:

Padlet *on-line* apresenta-se como um "mural" ou "quadro" que permite aos alunos realizar as tarefas das aulas e/ou criar as suas próprias ideias. Isto pode ser especialmente útil ao fazer um trabalho de grupo no qual os alunos colaboram e partilham as suas ideias. Uma descrição de "Padlet", com base nas experiências de uma escola secundária inglesa: "Padlet" pode ser usado em qualquer lugar e para qualquer coisa! Esta ferramenta interativa permite que os estudantes possam ver os seus conhecimentos numa forma visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula (The Entrepreneurial School, 2013, n.p.).

Neste contexto, coaduno-me com a premissa de que a plataforma é uma excelente ferramenta para o ensino do gênero textual relato de experiência vivida. O professor, a exemplo, tem possibilidade de disponibilizar a *corpora* dos textos neste mural. O aluno pode, inclusive, colaborar com a inclusão de novos textos. Acessar o *Padlet* em momentos extraclasse e registrar as experiências vivenciadas, como se fosse o diário da turma, é outra maneira de explorá-lo.

Experiências de ensino acerca do trabalho com outros gêneros comprovam a eficácia da ferramenta Padlet. Em 2021, alunos do 2º ano de escolaridade de uma escola no norte do Paraná vivenciaram, durante o estudo dos traços enunciativos do gênero textual bilhete, a proposta de escrevê-los no mural Padlet. Os resultados foram satisfatórios, como traz a afirmação:

The pedagogical strategy of using the digital tool Padlet to study the textual genre "note" proved to be assertive with satisfactory results. The students wrote notes which contained the main characteristic features of this genre, and expressed their satisfaction in participating in a study through a digital tool, accessed by cell phone in a simple way ⁵ (Ribeiro; Dutra; Santos, 2021, p. 165)

Com uma grande variedade de possibilidades para uso, o Padlet é uma ferramenta digital que se alia e potencializa as propostas de ensino dos professores que percebem a necessidade de provocar *up-grade* nas formas de ensinar.

⁵ A estratégia pedagógica de uso da ferramenta Padlet *para* o estudo do gênero textual bilhete demonstrou-se assertiva com resultados satisfatórios. Os alunos produziram bilhetes com efetivação dos principais traços característicos desse gênero e verbalizaram contentamento em participar de um estudo por meio de uma ferramenta digital, simplesmente acessada pelo celular. Efetivação dos principais traços característicos desse gênero e verbalizaram contentamento em participar de um estudo por meio de uma ferramenta digital, simplesmente acessada pelo celular. (Ribeiro; Dutra; Santos, 2021, p. 165, tradução da autora)

6 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados para esta pesquisa e o processo de elaboração e aplicação do produto educacional. Vislumbrei o desenvolvimento da mesma, a partir das experiências enquanto professora de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

As inquietudes nasceram de vivências e observações sobre a fragilidade docente perante os campos de pesquisas acadêmicas e elaboração de material próprio, tornando-nos, na maioria das vezes, reprodutores de conhecimentos sem o domínio pleno do mesmo. Concordo com Gil (2010) sobre a pesquisa de ordem prática com o propósito de agregar qualidade em algo ou alguma coisa que já se faz:

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (Gil, 2010, p. 17).

Nestas premissas, realizei um estudo sobre o professor pesquisador e elaborador de material didático. Intencionei refletir sobre as razões as quais nos impedem da elaboração autoral. Vislumbrei, através do exemplo *in loco*, propor reflexões sobre essa temática.

Para isso, elaborei o Produto Educacional refletido em um Caderno Pedagógico com o objetivo de apresentar o passo a passo do ensino dos gêneros textuais por meio de sequência didática, de acordo com pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Através do estudo desse Caderno, levantar nos participantes inquietações sobre a importância de elaborar materiais para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais.

Esse Produto Educacional foi aplicado em quatro encontros formativos presenciais a um grupo de 10 professores regentes de uma rede municipal no norte do Paraná, nos meses de outubro e novembro do ano de 2022. Totalizamos 16 horas de estudos, com discussões sobre a experiência de cada participante, concomitante às teorias apresentadas.

Ao final de cada encontro, eles registraram uma síntese, por meio de questionário impresso. No último encontro, os participantes utilizaram a ferramenta digital Padlet para registrar o impacto da formação na aprendizagem docente.

Perante o percurso descrito, ancorei os estudos na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo. Em caráter bibliográfico, “no sentido de proporcionar ao pesquisador oportunidade de empreender de forma mais sistematizada suas reflexões sobre o tema em estudo” (Tozoni-Reis, 2009, p. 66), busquei na literatura fontes que corroborassem com minhas investigações e objetivos. Constituíram-se por atividades de leitura, anotações sistemáticas e explanação de conceitos, exemplificações, comentários e citações de pesquisadores sobre as vertentes da pesquisa.

Destaco então, por estas abordagens metodológicas, pesquisa bibliográfica sobre o professor pesquisador e elaborador autoral, ressaltando os estudos de Becker (2007); Demo (2015) e Geraldi (2013). Procedi com estudo sobre as concepções fundamentais que estruturam a Língua Portuguesa, ancorando as leituras nas perspectivas do sociointeracionismo, com apoio em pesquisadores como Bakhtin (2016); Rojo e Barbosa (2015); Santos (2001), Geraldi (2013); Marcuschi (2020); Ribeiro (2016); Santos (2022). Como procedimento de ensino de gêneros textuais, sustentei a pesquisa sobre sequência didática pelas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entrelaçando os estudos, apoie-me em Fava (2014); Pischetola (2019) e Kenski (2013), para visitar teorias sobre a tecnologia em educação.

A pesquisa de campo, por sua vez, tem a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade por meio da coleta de dados. Gil (2010, p. 53) “preconiza que o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Eu, enquanto pesquisadora, exerci a função de “observadora participante” (Tozoni-Reis, 2009, p. 29), para a realização da coleta de dados e impressões, durante o curso presencial administrado para o grupo de 10 professores.

O mesmo autor defende que na pesquisa de campo a maior parte do trabalho é realizada pessoalmente, tendo em vista a importância de o pesquisador ter uma experiência direta com a situação de estudo. Nesse sentido, efetivei no curso do processo desta dissertação as seis etapas que caracterizam a pesquisa de campo, conforme preconiza Tozoni-Reis (2009, p. 28):

1. *delineamento da pesquisa*: elaboração do projeto de pesquisa;
2. *revisão bibliográfica*: para delinear melhor o problema da pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema;

3. *coleta de dados*: ida ao campo para, através da aplicação de algumas técnicas e instrumentos, coletar os dados para análise;
4. *organização dos dados*: estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categorias de análise;
5. *análise e interpretação dos dados*: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados com o apoio de autores e obras que tratam dos mesmos temas ou temas próximos;
6. *redação final*: elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido – monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

A pesquisa desenvolvida como qualitativa “modelo de pesquisa mais presente nas ciências humanas e na educação” (Souza, 2022, p. 41) está em consonância aos propósitos do estudo, visto que “a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação”. (Tozoni-Reis, 2009, p. 25).

Esse tipo de pesquisa preocupa-se com a interpretação dos dados em detrimento à quantidade deles. Para uma análise qualitativa dos dados, Gil (2010) sugere uma sequência de atividades que envolvem “[...] a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (Gil, 2010, p. 133).

A técnica para coleta de dados que adotei foi a entrevista estruturada, pois disponibilizei aos participantes no final de cada encontro um roteiro de questões, as quais permitiam respostas abertas. E para análise e interpretação dos dados empreguei o método analítico de pesquisa. No quadro a seguir apresento o roteiro ao qual me refiro:

Quadro 3 – Roteiro de entrevista estruturada para a coleta de dados após a aplicação do Produto Educacional nos encontros formativos.

Módulo 1 1º encontro	1º bloco de questões 1. Qual impacto a discussão deste conteúdo traz para a minha reflexão enquanto profissional? 2. Quais os principais obstáculos impedem que me torne, com frequência, professor autor de material didático? 3. Caso você já seja um autor de material, qual a relevância dessas práticas na vida docente? 2º bloco de questões 1. O que ou quem me levou a participar desta formação? 2. Sou a favor ou contra o ensino, da Língua Portuguesa, mediado pelos gêneros textuais? Por quê? 3. Qual impacto de aprendizagem os conteúdos abordados neste módulo trouxe para a minha atuação docente?
Módulo 2 2º encontro	1. Quais etapas constituem a estrutura da sequência didática proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra? 2. Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa organizado neste modelo de sequência didática ou seriam necessárias adaptações para a sua prática docente? Discorra sua opinião.

Módulo 3 3º encontro	1. Qual aprendizagem eu destaco no estudo deste módulo? 2. Quais as dificuldades eu encontrei no desenvolvimento desse módulo de orientação para a solicitação de produção de gênero? 3. Qual sua opinião sobre a proposta de critérios de avaliação do gênero e ficha de autoavaliação?
Módulo 4 4º encontro	1. Qual sua relação com ensino e tecnologia? 2. Já usou recursos tecnológicos digitais em aula ou não? Por quê? 3. A ferramenta <i>Padlet</i> é um recurso já utilizado por você em algumas propostas de ensino ou nunca teve conhecimento sobre a mesma?

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Relatado na subseção a seguir, sobre a elaboração do produto educacional, detalhando cada uma das partes que compõe o Caderno Pedagógico que ensina como professores podem elaborar sequência didática para estudar gêneros textuais com seus alunos.

6.1 DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Reverberado no “Caderno pedagógico: como elaborar sequência didática pelas proposições da escola de Genebra no ensino de gêneros textuais”, o produto educacional foi idealizado a partir do gênero textual relato de experiência vivida, propiciando um modelo passo a passo, das etapas que compõem uma sequência didática conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, desde a apresentação da situação de comunicação até a produção final do gênero.

O Caderno Pedagógico entrelaça as concepções teóricas propostas por grandes pesquisadores da área com sugestões de atividades, modelos para que o professor participante compreenda o percurso de ensino do gênero em questão. Intencionei um material denso em conteúdo, com o propósito de construí-lo da forma mais compreensível e autodidata possível para o professor que vier a utilizá-lo futuramente.

Diante isso, organizo o caderno pedagógico em quatro módulos, com conteúdos apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Módulos e conteúdos trabalhados

MÓDULO 1	• Professor pesquisador e produtor de material didático • Linguagem: onde tudo começa! • Gêneros textuais: materialização da linguagem humana • Não confunda gênero textual com tipologia textual! • Domínio discursivo: organização da comunicação diária entre as pessoas • Sequência didática: para além de uma sequência lógica de atividades • O procedimento de ensino propriamente dito: a sequência passo a passo
-----------------	---

MÓDULO 2	• Sequência didática para o gênero textual relato de experiência vivida: modo operacional • Passo 1 – Apresentação da situação inicial • Passo 2 – Produção Inicial • Passo 3 – Módulos ➢ Módulo 1 – Contexto de produção e recepção. ➢ Módulo 2 – Tema, função e organização. ➢ Módulo 3 – Linguagem. • Passo 4 – Produção final
MÓDULO 3	• Orientação de como solicitar a produção do gênero relato de experiência vivida
MÓDULO 4	• Tecnologia: possibilidade <i>upgrade</i> no ensino • Ferramenta digital Padlet, mural virtual colaborativo para o ensino do gênero relato de experiência vivida

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Início o primeiro módulo com as pesquisas acerca do professor pesquisador e elaborador de material didático. Corroboro teorias e reflexões, para inquietar os colegas de profissão sobre a nossa passividade perante o desenvolvimento de pesquisas e elaborações autorais. Com os conteúdos propostos no caderno pedagógico, desejo confrontar a prática com as fundamentações teóricas. Pretendo também refletir sobre a qualificação daquilo que ensino, para ter consciência do porque preciso ensinar aquilo e daquela forma.

Ainda no primeiro módulo, trago concepções que caracterizam conhecimentos essenciais para o professor de Língua Portuguesa. Já destaquei, nesta dissertação, que a concepção de linguagem assumida pelo professor determina o desencadeamento de todo o seu trabalho. Portanto, para que se compreenda o ensino de gêneros textuais pelos procedimentos de sequência didática da escola de Genebra, é primordial discutir concepções de linguagem com ênfase à concepção sociointeracionista.

Procedo, ainda, com as definições e funcionalidades de textos, gêneros textuais e domínio discursivo. Vistos os contextos anteriores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é comum que se confunda o gênero textual com a tipologia textual. Para isso, promovo um espaço para discussão de diferenças entre essas terminologias essenciais no ensino preconizado por gêneros textuais.

A expressão sequência didática é comumente usada no ambiente escolar, na web ou materiais de pesquisa para o professor. Há muitas formas de elaborar sequências no campo da educação, cada qual com suas intencionalidades.

Também, no primeiro módulo, há uma discussão sobre a SD para além de uma sequência lógica de ideias, com as etapas do modelo de sequência didática adotado por mim nesta pesquisa.

No segundo módulo, intenciono apresentar um modelo de sequência didática inspirado no gênero textual relato de experiência vivida. Nele, sugiro atividades que serão adaptadas conforme a necessidade de aprendizagem da turma. O intuito é mostrar o passo a passo da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Destaco que essas etapas são importantes para que se tenha um percurso de ensino e crie a trilha de aprendizagem no aluno.

Assim, discuto desde a apresentação da situação à produção final. Entremeio, trago sugestões sobre a produção inicial e os módulos, explorados pelo contexto de produção e recepção do gênero; tema; função; organização e linguagem.

No terceiro módulo, apresento caminhos sobre a etapa final da SD, orientações para solicitação de produção do gênero relato de experiência vivida, em outras palavras, a produção realizada pelo aluno após todo o percurso de estudo. A reflexão neste módulo se refere à produção do aluno como instrumento de interação e reflexão de aprendizagem. Proponho uma tomada de consciência do aluno sobre o que escrever. E, do professor, a tomada de consciência sobre o que eu espero do aluno na produção e como eu faço para o meu aluno saber disso.

Proponho, então, uma ficha de autoavaliação de produção escrita, sobre ações a serem pensadas antes, durante e depois da produção, como a seguir:

Quadro 5 – Ficha de autoavaliação do gênero relato de experiência vivida.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA		
Aluno:		
Gênero textual:		
Ao reler minha produção escrita, devo atentar-me se:	Adequado	Readequar
Relatei fatos importantes vivenciados por mim?		
Escrevi pensando nas pessoas que irão ler o relato, de forma que elas entendam o que aconteceu?		
O título do relato está de acordo ao que eu contei?		
Relatei os fatos em uma sequência lógica de acontecimentos com ideias claras sem repeti-las?		



As frases são compreensíveis, com palavras adequadas que ligam uma ideia à outra?		
Mencionei onde, quando e com quem os fatos aconteceram?		
Escrevi respeitando o uso de regras gramaticais e da linguagem formal da língua portuguesa?		
Os verbos estão no passado, uma vez que os fatos já aconteceram?		
Os relatos dos fatos são escritos em 1º pessoa do singular (EU) ou 1ª pessoa do plural (NÓS)		
As pontuações estão adequadas ao sentido que quero dizer no texto?		
Utilizei parágrafos para organizar as ideias no texto?		
Utilizei letras maiúsculas e minúsculas adequadamente?		

Fonte: Elaboração da autora (2022).

No último e quarto módulo, dedico as discussões sobre a temática “Tecnologia: possibilidade upgrade no ensino”. Pretendo refletir com o professor sobre o tipo de alunado que nos deparamos atualmente. Os nativos digitais, como já aludidos em seções anteriores, exigem uma nova forma de aprender. Se os conteúdos são construídos e reconstruídos, por que não as formas de ensiná-los?

Derradeiramente, apresento a ferramenta digital Padlet como possibilidade de uso no ensino da sequência didática para o gênero relato de experiência vivida, como experiência de interação no curso.

7 RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresento nesta seção os relatos e as análises referentes à aplicação do produto educacional. Reafirmo que a aplicação foi realizada para um grupo de 10 professores de duas redes municipais de ensino de cidades do norte do Paraná. Foram quatro encontros presenciais de quatro horas cada um deles. Os estudos aconteceram nas dependências de uma escola de um dos municípios cedida pela gestão local, em horário sem aulas, no período de 17h às 21h. Os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice A), cientes dos objetivos e estratégias da pesquisa, preenchendo-o sem oposição.

O material dos encontros foi encaminhado com uma semana de antecedência para o *e-mail* dos participantes e certifiquei-me de que todos receberam, perguntando-lhes no grupo criado no Whatsapp. A ideia era que já tivessem um primeiro contato para participarem mais ativamente da formação, instigando-os especificamente aos conteúdos a serem discutidos.

É importante registrar que, a princípio, preocupei-me sobre a adesão dos professores para os estudos. Para surpresa, a demanda de procura após a divulgação foi significativa e superou as expectativas. Havíamos planejado de oito a dez participantes. Por fim, aproximadamente quinze professores manifestaram interesse e doze deles mantiveram-se aptos até o dia do encontro. Por motivos familiares, dois professores tiveram necessidade de desistir da vaga. Contudo, visto que minha pesquisa é qualitativa, mantive os dez participantes, para qualificação das análises dos resultados. Em observância dos fatos, constatei interesse por parte dos professores sobre formações continuadas e pesquisas acadêmicas. Ainda, após o início dos estudos, muitos buscaram informações intencionando a participação.

A seguir, apresento os relatos dos professores registrados ao final de cada encontro organizado por questionários e disserto sobre as impressões gerais da aplicação do produto em cada um deles.

7.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro foi realizado no dia 13 de outubro de 2022, no período

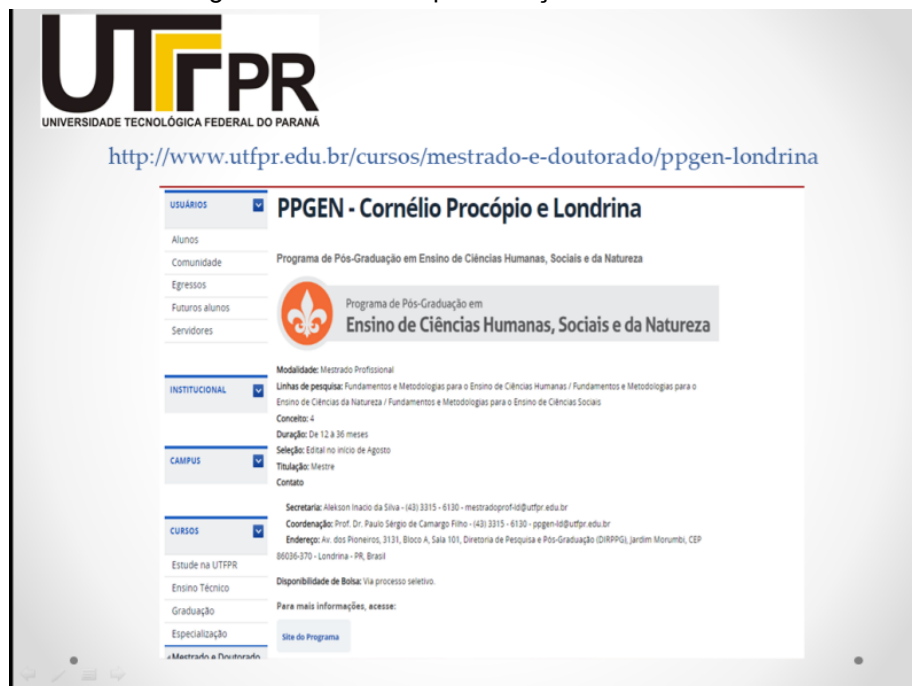
das 17h às 21h, nas dependências de uma escola do norte do Paraná. Como já dito, o material foi enviado para o *e-mail* dos participantes e certifiquei-me de que todos receberam no grupo de Whatsapp. Para os trabalhos do primeiro encontro/módulo, selecionei do Produto Educacional (Apêndice B) os conteúdos: professor pesquisador e produtor de material didático; conceitos de linguagem, gêneros textuais, tipologia textual, domínio discursivo e sequência didática. É importante registrar que organizei o módulo 1 com dois momentos de estudos e discussões, os quais elenquei blocos 1 e 2.

A dinâmica pedagógica foi construída pela exposição dos conceitos levantados por mim nas pesquisas científicas, correlacionando-os com os conhecimentos prévios dos participantes. Com o objetivo de otimizar a aprendizagem e dinamizar a apresentação dos conteúdos, elaborei uma sequência de *slides*, os quais seriam os guias das discussões, e a partir deles discorri o que consta no Produto Educacional, oportunizando a conversa com os participantes.

Destaco que, antes de iniciar a exposição do conteúdo do Produto Educacional, expus minha vida profissional e acadêmica, seguido da apresentação do PPGEN, como estratégia de aproximar os participantes ao Programa. Na ocasião, acessamos o *site* da universidade para um breve encaminhamento aos interessados, esclarecendo as formas e o objetivo do Programa.

Aproveitei para expor o repositório da UTFPR, informando sobre os Produtos Educacionais elaborados por pesquisadores, os quais são profissionais em exercício. Entendi ser um momento necessário, visto que muitos me questionavam sobre o Programa ao aderir o encontro formativo. Ademais, o conteúdo inicial do Produto Educacional objetivou, justamente, estimular professores atuantes a desenvolver pesquisas e serem criadores de materiais didáticos. O *slide* a seguir foi reproduzido em tela e ilustra esse momento:

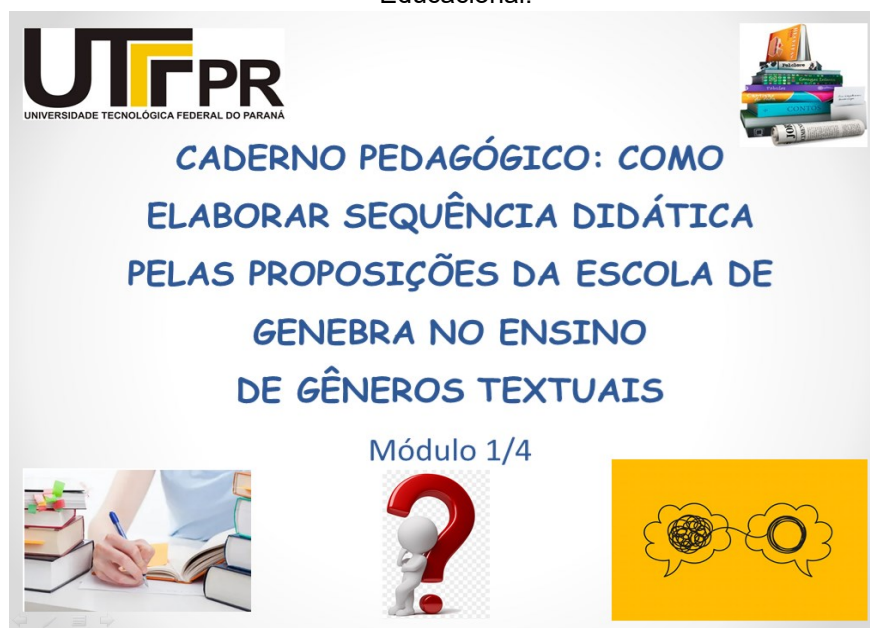
Figura 4 – Slide de apresentação do PPGEN.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Os participantes demonstraram-se interessados sobre os Produtos Educacionais, manifestando, por exemplo, que eles podem ser fontes para o planejamento de aulas. Neste momento, reiterei sobre a linha de pesquisa e apresentei o título do meu Produto Educacional, resultados dos estudos teóricos feitos desde o ingresso no Programa. A figura 5 mostra o *slide* ao que me refiro:

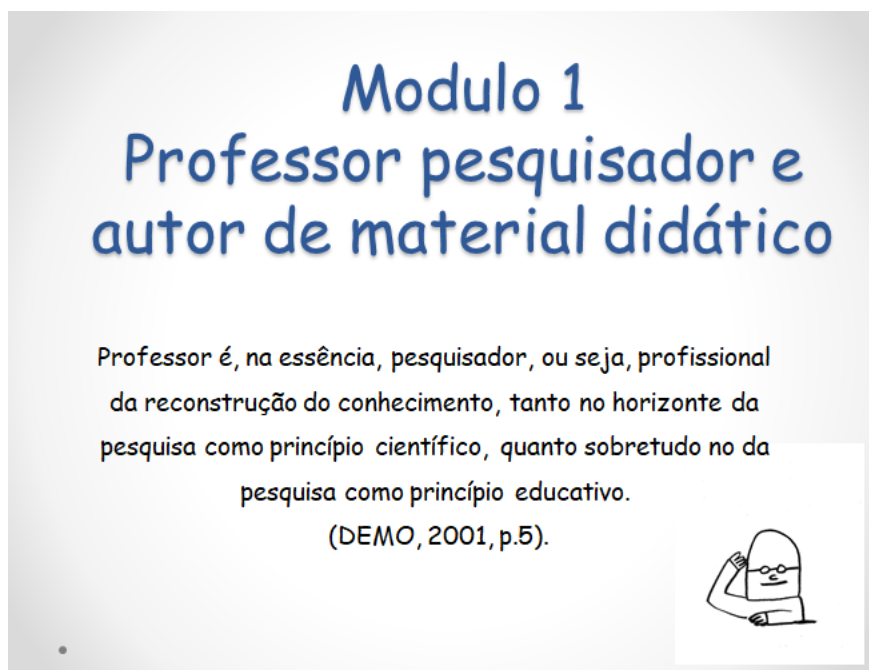
Figura 5: *Slide* inicial do primeiro dia do encontro formativo: apresentação do nome do Produto Educacional.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Em continuidade, explorei o conteúdo referente ao professor pesquisador e autor de material didático. Iniciei as discussões com uma citação de Demo (2001) que destaca o professor como profissional que produz e reconstrói conhecimento. Apoei-me na reprodução do *slide* em tela, apresentado pela figura 6:

Figura 6 – *Slide* para apresentação do conteúdo sobre professor pesquisador e elaborador de material didático.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A exposição dos conteúdos tornou-se enriquecida à medida que eu verbalizava a apresentação da pesquisa e os participantes expunham suas opiniões e experiências, oportunizando reflexões entre o teórico e prático. Entendo que a teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida, e a compreensão se efetiva mediante a prática, quando o profissional consegue comparar, de fato, como acontecem as relações de ensino e aprendizagem na escola e todo o processo que envolve esse percurso.

Durante as discussões no grupo, os professores relataram as formas de condução do próprio trabalho, com reconhecimento dos obstáculos que o impediam ou lhe faziam protelar atividades de pesquisas. Destas premissas, veio à tona a reflexão de práticas reprodutoras de materiais prontos.

Após a exposição do conteúdo, distribuí folhas impressas com questões para que pudessem refletir e registrar suas impressões sobre o que havíamos estudado. Apoei-me em *slides*, com reprodução das questões que foram refletidas na tela como mostra a figura 7:

Figura 7 – Slide com relação de questões a serem respondidas pelos participantes ao final do primeiro bloco do primeiro dia de encontro formativo.



Para refletir e registrar por escrito:

1. Qual impacto a discussão deste conteúdo traz para a minha reflexão enquanto profissional?

2. Quais os principais obstáculos impedem que me torne, com frequência, professor autor de material didático?

3. Caso você já seja um elaborador de material, qual a relevância dessas práticas na vida docente?



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A fim de compor um panorama das respostas apresentadas à primeira pergunta, compilei-as a seguir no Quadro 6. Para preservar a identidade dos participantes, utilizarei como código a letra P (participante) seguido de numeração, a qual sempre será correspondente ao mesmo indivíduo em todas as atividades.

Quadro 6 – Respostas obtidas nos questionamentos do primeiro encontro: questão1.

1. Qual impacto a discussão deste conteúdo traz para a minha reflexão enquanto profissional?
P1: Nos leva a refletir sobre como estamos desempenhando nosso papel diante daquilo que está sendo proposto, através de novos conhecimentos abordados e com isso nos leva a aprimorar nossa prática enquanto professores pensando na teoria e na pesquisa. P2: Um impacto muito reflexivo sobre qual nível de professor eu me classifico na educação. Por mais que tenhamos uma rotina corrida e exaustiva, será que não poderia me organizar melhor e contribuir mais comigo mesma e refletir na minha atuação. Mas de qualquer forma, a rotina sempre fala mais alto e ficamos na zona de conforto. P3: Impactou em questionamento do que poderíamos fazer para melhorar a prática e contribuir com a educação e ensino. Mas, ao mesmo tempo vejo só empecilhos para essa realidade. P4: Impacto forte de reflexão que é preciso conhecer aquilo que se ensina. Só a pesquisa e elaboração do material as ser utilizado vai garantir o sucesso do que ensino, pois eu vou dominar e melhorar a prática. P5: Gosto da pesquisa. Já participei de muitos grupos de pesquisa na universidade, porém não prossegui. Essa primeira discussão veio de encontro aos meus planejamentos futuros. P6: Impacta em forma de uma consciência inquieta de que precisa buscar mudanças profissionais e acreditar mais na própria capacidade. A educação precisa de pessoas que vão além. Ser professor e não reproduzidor de tudo pronto.

P7: Faz-me refletir sobre a fragilidade da nossa classe de professores por motivos diversos.

P8: *Um novo olhar sobre a minha carreira.*

P9: *Eu gosto muito de estudar e estar me formando constantemente. Mas apenas na esfera da teoria, sem aprofundar em resultados precisos que auxiliaram a educação, ou seja, em ser elaboradora de conteúdos que serão utilizados por mim e por outros colegas com conteúdos atuais.*

P10: *Considero-me autodidata em nível simples de curiosidade. Leio sobre teorias que me auxiliaram nos desafios diários. Contudo, elaborar material didático é algo que nunca passou pela minha cabeça. Falta-me coragem de melhorar meus conhecimentos e canalizar o que já pesquisei para melhor ensinar.*

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Os *feedbacks* apontam que dos 10 participantes, todos de alguma forma refletiram sobre a atuação docente, referindo-se à importância de aliar a prática com a teoria por meio da pesquisa como compromisso necessário com aquilo que se ensina. Independentemente dos obstáculos, há consciência sobre essa questão.

É substancial complementar que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem a teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25).

Entre os dez participantes, houve uma manifestação (P5) de que as discussões vieram ao encontro com os anseios de estudos futuros, e se expressam sobre a necessidade de formação constante, visto que a graduação não supera a demanda da ação e das transformações sociais que refletem em sala de aula.

Com o posicionamento desse participante (5) e pautada nas observações durante as discussões do encontro, destaco que todos demonstraram trazer na memória as dificuldades do início da carreira profissional. Houve referência de que nas universidades tiveram o primeiro contato com a teoria, contudo se fez muito distante da prática profissional às quais ingressaram. Posteriormente, se viram em uma prática desolada de tempo para buscar a teoria.

O pensamento levantou discussões pertinentes, à medida que demonstraram a inquietude sobre a distância e o desencontro entre a prática e a teoria. Entendo, após vivências entre universidade e mercado de trabalho, que o primeiro responsável pela qualificação profissional é o próprio trabalhador, aqui em discussão, o próprio professor. Não há outro, senão ele mesmo a preocupar-se com seu crescimento profissional.

Os participantes verbalizaram que na carreira do magistério há formações em massa e acesso facilitado para graduação, com rápida formação teórica. De modo geral, nas graduações, “as universidades produzem no máximo profissionais treinados, dotados de diplomas para trabalhar em tempos pretéritos, não para enfrentar a vertigem de tempos complexos e não lineares” (Demo, 2015, p. 3).

Nos cursos de graduações, seria importante a preconização da pesquisa pós-formação, com o intuito de tornar o estudante um profissional pesquisador, e não somente pesquisadores profissionais. No mínimo, ser capaz de reconhecer as virtudes metodológicas e pedagógicas da pesquisa (Becker, 2007).

Em meu entendimento, a graduação dispensa a carga horária para o conhecimento teórico já construído ao longo da história da humanidade, o que é imprescindível. A ponte entre o conhecimento pretérito e o que está em construção vai se constituindo no profissional em exercício, “o estudante não aprende escutando conversa, mas produzindo conhecimento próprio” (Demo, 2015, p. 8).

Por meio dos programas universitários que objetivam o desenvolvimento de pesquisas com profissionais atuantes, há a oportunidade de construir e reconstruir conhecimento. Trata-se, portanto, “de uma mentalidade que rema na contramão daquela que vigora em nosso sistema de ensino que continua a pensar o conhecimento como pura reprodução do que já foi feito” (Becker, 2007, p. 16).

Destaco que o intuito de propor reflexões sobre o professor pesquisador e autor de material didático foram atingidos, levando os participantes a pensar sobre qualificação profissional e suas implicações.

A seguir, no Quadro 7, elenco as respostas da questão 2, do primeiro bloco do encontro. Na sequência discorro sobre o conteúdo aferido em cada uma delas.

Quadro 7 - Respostas obtidas na avaliação do primeiro encontro: questão 2.

2. Quais os principais obstáculos impedem que me torne, com frequência, professor autor de material didático?
P1: <i>A falta de tempo tanto para uma elaboração mais aprofundada e não somente isso, mas a própria aplicação do conteúdo e a sistematização do que é produzido deve ser considerada como principal obstáculo, pela extensão curricular a ser cumprida.</i>
P2: <i>Infelizmente por mais que tenhamos nossa hora atividade, ela não é o suficiente e isso resulta em um trabalho extra para realizarmos em casa. Às vezes temos que deixar lazer, literaturas e principalmente a família em segundo plano para estarmos preparadas (planejadas) para darmos uma aula com excelência com produção própria de material didático.</i>
P3: <i>Falta de tempo. Porém, tento sempre que possível inovar nos planejamentos, que também é um tipo de autoria. Sempre compartilho com os colegas da escola.</i>

- P4:** *As demandas dentro da escola e a falta de tempo para a pesquisa além da quantidade de conteúdos curriculares exigidos de ensino, torna por algumas vezes o nosso plano de ação deficitário.*
- P5:** *O principal obstáculo neste momento é o tempo necessário para me dedicar a este fim, é algo que tenho em mente para desenvolver futuramente.*
- P6:** *O tempo me consome e às vezes, a descridibilidade no meu potencial.*
- P7:** *O maior obstáculo está nos compromissos familiares conciliados aos profissionais. Sei que pesquisar e elaborar material demanda tempo. Com isso, vou me afastando cada vez mais dos estudos enquanto professora.*
- P8:** *O meu maior obstáculo está em acreditar que não sou capaz, e em segundo plano está no tempo. Porém, acredito que aquilo que é prioridade na vida, sempre se encaixa no tempo.*
- P9:** *O maior obstáculo é a minha falta de iniciativa, pois acredito que sou capaz e posso encaixar na rotina aquilo que tanto gosto de fazer: estudar.*
- P10:** *A falta de tempo. Sei da importância disso para a educação e acredito que seja a mudança quando se fala em qualidade. Mas, o professor ainda é muito desvalorizado economicamente falando e por vezes, carrega consigo exaustiva jornada de trabalho.*

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Quando questionados sobre os obstáculos para a produção de material didático, constatei que dos 10 participantes, todos indicaram pelos menos dois motivos que justificam as dificuldades encontradas para a autoria de material.

Do total de 10 participantes, 9 mencionaram a falta de tempo como impedimento. Outro participante (P10) mencionou, além da falta de tempo, a desvalorização da classe, impulsionando o professor a extensas e expressivas jornadas de trabalho. Provavelmente, os docentes desenvolvem jornada ampliada, a fim de subsidiar-se por motivos diversos, consumindo a carga horária em sala de aula. Nestas premissas, desenvolver pesquisas e autoria de material didático não seria a prioridade.

Demo (2015) cita a Finlândia como um país exemplar em educação pública de qualidade, visto que ali se encontram os melhores e mais valorizados professores. O docente leciona no máximo até 4 horas de aula por dia e, para se tornar um professor, há de se ter o nível mínimo de formação acadêmica que é o mestrado. A pesquisa e autoria própria são destaques na profissão que é engrandecida como missão histórica e moral no país.

A densidade curricular e a estrutura da burocracia escolar são elencadas por um dos participantes (P4). Sobre o currículo escolar, Becker (2007, p. 13) corrobora com a seguinte ideia:

Faz sentido a crítica de Stenhouse (1996) ao currículo visto como listagem de conteúdos que o professor deverá desenvolver com seus alunos. É atingida a própria concepção de currículo como um processo “técnico”, uma racionalidade em que conteúdos e métodos são vistos como instrumentos de inculcação ou produção nos alunos de conhecimentos prontos, previamente elaborados.

Quando Demo (2015) cita que o aluno aprende bem com professor que aprende bem, remete-me à ideia de que o professor, ao se tornar pesquisador e produtor de conhecimento, poderá trazer isso aos seus alunos e os motivará a produzir conhecimento. Contudo, não compreende tarefa simples, visto que a densidade de protocolos a seguir pelo sistema precisa ser flexível, a fim de não suprimir o processo. Demo (2015, p. 13) contribui afirmando que:

Para termos estudantes autores, precisamos de professores autores. Se os estudantes comparecem à escola, não para escutar aula, mas para produzir conhecimento próprio sob orientação/avaliação docente, o formato curricular muda por completo: currículo é programa de pesquisa e problematização a ser transformado no decorrer o semestre em produção própria do estudante.

Em continuidade às análises das respostas dos participantes, vejo que os compromissos familiares também são elencados, explicitamente mencionados de que não há possibilidade de dedicação exclusiva às tarefas docentes, e essa demanda potencializa cada vez mais o distanciamento das pesquisas (P7).

Os participantes P6 e P8 indicam a descredibilidade no próprio potencial, como obstáculos em se tornar pesquisador e elaborador de material didático. Outro participante (P9) atribui a própria falta de iniciativa como obstáculo.

Por fim, observei pelas análises das respostas e durante mediações no primeiro encontro que os participantes reconhecem obstáculos impeditivos de avançar academicamente enquanto docente pesquisador e autor de material. Sobretudo, percebi atribuições na caminhada que acabam, por si, sufocando o desejo do professor em estudar, ou mesmo, tornar-se de fato um professor pesquisador e produtor de conhecimento.

Bronckart (2006, p. 203) apresenta que “há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”.

Ainda, acerca das discussões do primeiro bloco, em última questão, intencionei refletir sobre a percepção do professor autor de material didático com

reflexo nas práticas docentes. O Quadro 8 apresenta os resultados:

Quadro 8 – Respostas obtidas na avaliação do primeiro encontro: questão 3.

3. Caso você já seja um autor de material, qual a relevância dessas práticas na vida docente?
<i>P1: Não elaboro material didático, e o próprio planejamento são reproduções prontas. Percebo dificuldades ao reproduzir o que está pronto.</i>
<i>P2: Não me considero elaborador de material didático.</i>
<i>P3: Não sou elaboradora oficial. Mas, percebo diferença de quando reelaboro os materiais e de quando pego algo pronto, pois quando reelaboro eu sei como percorrer detalhadamente o caminho.</i>
<i>P4: Sempre gosto de pesquisar para planejar e muitas vezes não encontro conteúdos que venham atingir à necessidade dos meus alunos. Então, preciso modificar e reconstruir ou contruir material para atender esta demanda. Assim, posso atingir boa parte dos resultados esperados. Isso é gratificante. De uma maneira muito singela, percebo que reelaborar material ao invés de apenas reproduzir, traz confiança ao professor que ensina e afeta positivamente a aprendizagem.</i>
<i>P5: Embora goste muito de estudar e pesquisar, não sou elaboradora de material. Contudo, com certeza traz qualdiade às práticas docentes.</i>
<i>P6: Não elaboro material didático, mas enriquece as trocas entre professores.</i>
<i>P7: Sou bem criteriosa ao planejar, sempre reorganizando as atividades encontradas em pesquisas. Mas nunca parei para pensar que poderia ser elaboradora de material didático. O pouco que realizo para a minha realidade, já é o suficiente para afirmar que reelaborações próprias são trabalhosas, mas traduzem-se em qualidade do que se oferta. Se pautadas em pesquisas acadêmicas, certamente o resultado será de sucesso total.</i>
<i>P8: Apenas aplico materias prontos em sala de aula, geralmente utilizando o que é pertinente. Não elaboro material, mas acredito ser valioso para o professor que o faz. Ao orgulhar de suas próprias produções, ele ensinará de forma eficaz.</i>
<i>P9: Não sou elaboradora oficial vinda da teoria. Mas a pouca reelaboração que faço de forma espontânea, são de fundamental importância para o dia a dia da sala de aula. Tenho propriedade para apresentar aos alunos e executar.</i>
<i>P10: Ainda não elaboro material didático, mas está nas minhas prioridades para o proximo ano por acreditar que isso tráz qualidade para o ensino e valorização da educação.</i>

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Durante o encontro formativo, refletimos sobre a importância de pautar-se em pesquisas e em teorias ao elaborar materiais, clarificando os conceitos dos conteúdos curriculares e as metodologias que melhor atenda o objetivo, visto que vivemos constantes mudanças nas formas de ensinar e aprender.

Neste contexto, dialogamos que a produção autoral acontece mediante pesquisas teóricas que corroborem ao apresentado, justificando as escolhas e os caminhos percorridos. Ao planejar, por exemplo, aferimos o termo reelaborar quando o professor adapta algo que já está pronto, visto que ele apenas faz adaptações

pertinentes ao grupo de alunos em detrimento de criar e ser o autor.

Os 10 participantes responderam a essa questão e assumiram não ser elaboradores de material didático pautadas em estudos teóricos. Contudo, os 10 participantes indicaram acreditar na eficácia das produções próprias dos materiais. A ideia é justamente provocar a consciência de que “na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (Becker, 2007, p. 9).

Um dos participantes (P3) assumiu a diferença entre produzir e reproduzir ao registrar que “não sou elaboradora oficial. Mas, percebo diferença de quando reelaboro os materiais e de quando pego algo pronto, pois quando reelaboro eu sei como percorrer detalhadamente o caminho”.

A mesma ideia é apresentada pelo participante P1, ao afirmar que “não elaboro material didático, e o próprio planejamento são reproduções prontas. Percebo dificuldades ao reproduzir o que está pronto”. Coaduna o participante P4 quando diz que “de uma maneira muito singela, percebo que reelaborar material ao invés de apenas reproduzir, traz confiança ao professor que ensina e afeta positivamente a aprendizagem”.

O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido à falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estrutura, de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, de carência de condições materiais (Becker, 2007, p. 15).

Outros participantes declararam não serem produtores de material didático, contudo verbalizaram sobre qualidade de oferta e orgulho de quem o produz, conferidos respectivamente pelos registros dos participantes P5 (“embora goste muito de estudar e pesquisar, não sou elaboradora de material. Contudo, com certeza traz qualidade às práticas docentes”) e P8 (“Ao orgulhar-se de suas próprias produções, ele ensinará de forma eficaz”).

Destaco o pensamento de um dos participantes (P10) que agrega a qualidade de ensino com a valorização da educação: “Ainda não elaboro material didático, mas está nas minhas prioridades para o próximo ano por acreditar que isso traz qualidade para o ensino e valorização da educação”. A reflexão é pertinente e urgente. Becker (2007, p. 8) é acinte ao asseverar:

Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor. Os professores que reduziram sua função a repetir conhecimentos prontos, lembrava Piaget, serão substituídos por máquinas de ensinar, do tipo inventado por Skinner. Traduzindo para hoje: serão substituídos por softwares “inteligentes” feitos “à imagem e semelhança” da instrução programada de Holland e Skinner (1961). Não passarão de aplicadores dessa e de outras tecnologias informáticas (Becker, 2007, p. 8).

Finalizo a apresentação das respostas com o participante P2, o qual afirmou apenas não ser elaborador de material didático, sem tecer outros comentários. Já o participante P8 assumiu não ser elaborador de material didático, contudo, observa o quanto as elaborações “enriquecem a troca entre os professores”.

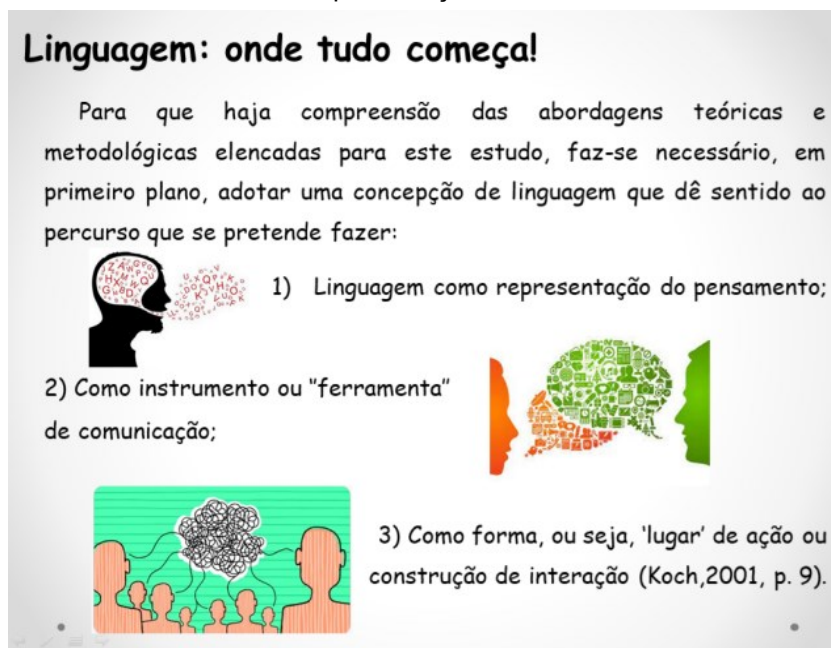
Pertinente destacar que embora os participantes não sejam elaboradores oficiais de material didático, todos identificam a importância da pesquisa e da autoria de material didático. Demo (2015) previne sobre a possibilidade de “muitos professores dizerem que têm na cabeça suas aulas bem elaboradas, fruto de muita leitura e observação”. É bem provável que isso ocorra diariamente, contudo, a eficácia dessas práticas cotidianas deve ser documentada ao encontro da teoria, a fim de qualificar o exercício da docência e compartilhar experiências de ensino que fortaleçam a educação.

Corroboro-me com Freire (1996) quando assevera que a pesquisa não é mais uma função docente, mas sim aspecto inerente da própria função:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 32).

Consequente, ainda no primeiro dia do encontro formativo, após estudos e discussões sobre professor pesquisador e elaborador de material didático, passamos para o segundo momento da formação. Selecionei do Produto Educacional (Apêndice B) os conceitos básicos de linguagem, gêneros textuais, tipo textual, domínio discursivo. A figura 8 ilustra o *slide* que impulsionou as discussões iniciais sobre esses conceitos.

Figura 8 – *Slide* utilizado no início da apresentação dos conceitos básicos de Língua Portuguesa.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

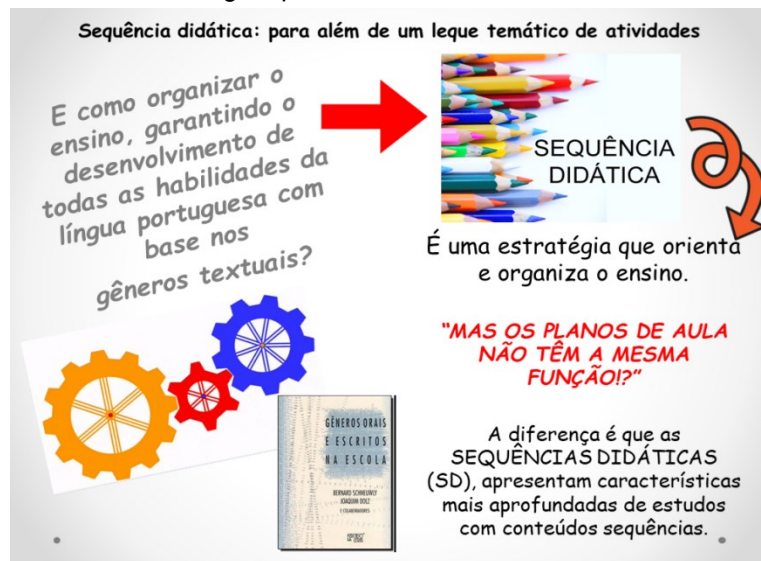
Senti a necessidade de trazer base teórica que justificasse a escolha de pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros. O resultado das discussões foi significativo, visto que os participantes interagiram intensivamente, apresentando suas dúvidas e constituindo pensamentos capazes de justificar as práticas docentes, até então, executadas mecanicamente.

Desta vez, a participação apresentou comportamentos diferentes do primeiro momento, visto que expuseram dúvidas conceituais em detrimento da exposição de experiências. Observei a necessidade de sistematizações fundamentais no repertório de um professor que ensina Língua Portuguesa.

À medida que eu tecia esses fundamentos conceituais, observava pelas expressões e comentários, que muita coisa passava a ter significado. Fui insistente entre toda a discussão apresentada de que a concepção assumida sobre linguagem determina o caminho a ser percorrido nas estratégias de ensino e seleção de conteúdos.

Essa discussão foi pertinente, pois trouxe embasamentos para o entendimento do conceito de gêneros textuais e a importância do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa por meio deles. Em seguida, conversamos sobre o conceito de sequência didática, intencionando compreensão do conceito e motivação para o próximo encontro. A figura 9 representa o *slide* que guiou as discussões:

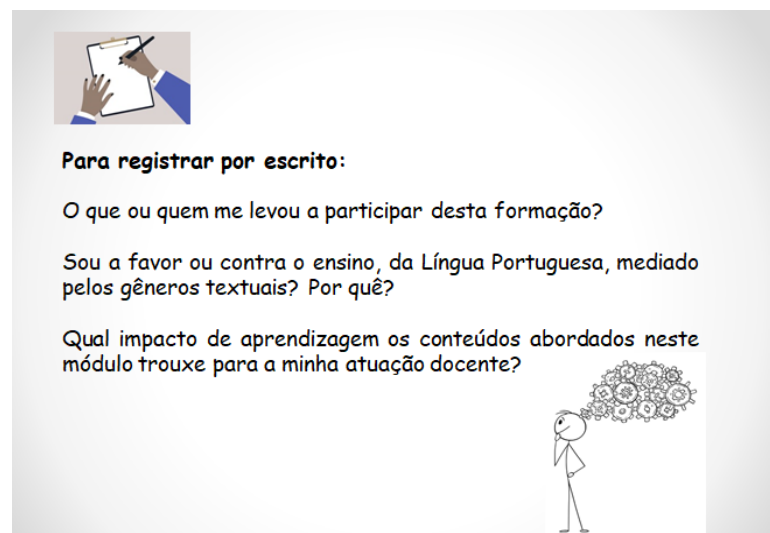
Figura 9 – *Slide* utilizado como guia para início dos estudos sobre conceito de sequência didática.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Após os estudos sobre os conteúdos anteriormente mencionados, reproduzi as questões apresentadas na figura 10, para uma avaliação do percurso e seus resultados:

Figura 10 – *Slide* utilizado como guia para avaliação dos conteúdos apresentados no encontro formativo.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

No quadro 9, apresento um panorama dos resultados coletados por meio de três questões dissertativas:

Quadro 9 – Respostas obtidas na avaliação do segundo bloco de atividades, primeiro encontro:
questão 1

1. O que ou quem me levou a participar desta formação?
P1: Sou recém-formada e professora na escola onde a pesquisadora trabalha, recebi o convite e me despertou interesse a temática, visto que contempla linha de trabalho do município. P2: Por causa da relevância do tema e principalmente porque o mesmo faz parte do currículo escolar. Ao estudarmos sobre gêneros textuais, contribuiremos na forma como transmitiremos este tema tão relevante aos nossos alunos. P3: O conhecimento foi motivação para participação. Fortalecer a minha prática, pois ensinamos através dos gêneros. P4: Desde que iniciei a docência sempre senti a necessidade de buscar coisas novas para aprimorar minha prática, mesmo porque tudo se transforma o tempo todo, e com o ensino não é diferente. Quando recebi a proposta da formação, percebi oportunidade única de aprimorar os meus conhecimentos tão rasos sobre o assunto utilizado diariamente em sala de aula. P5: Um dos principais motivos para que eu participasse foi o de ter um espaço para trocar ideias e discutir sobre educação com outros professores. Acredito que o estudo em grupo contribui e muito para a nossa formação, além de possibilitar trocas muito ricas com possibilidades de aplicação no dia a dia. P6: Fui convidada pela pesquisadora e por observar a dedicação com que faz e defende o ensino, senti curiosidade em saber como seria esse trabalho acadêmico, pois com certeza me traria muitos esclarecimentos. P7: A temática me trouxe à participação, pois me sinto muito despreparada para ensinar pelos gêneros e elaborar sequências didáticas. E quem me trouxe foi a minha colega de trabalho e autora dessa pesquisa, que conhece as minhas angústias profissionais por não ser formada na área de atuação de letras. P8: Despertei interesse desde que a pesquisadora relatou que havia ingressado em curso de mestrado e faria pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa. Planejamos diariamente sobre esse assunto, e a falta de domínio sobre o tema não nos permite progredir com eficácia. P9: Gosto de participar de cursos e esse despertou meu interesse devido minha não formação da área de letras. Sinto-me despreparada para ensinar gêneros textuais. P10: Com toda certeza a tema da formação foi minha maior motivação, devidos as dificuldades ao planejar aulas. Isso, seguido do convite que todos esperavam ter para participar do trabalho da pesquisadora.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023)

Entre os 10 participantes, 8 deles (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10) alegaram a relevância do tema “Ensino de Língua Portuguesa mediado por gêneros textuais” como principal motivo deflagrador de interesse por participar da formação. Mencionados ainda sobre o convite feito pela pesquisadora, sendo 6 entre os 10 (P1, P4, P6, P7, P8, P10).

A formação continuada também foi indicada como desencadeadora do interesse nos participantes, seguido de outros fatores motivacionais. Destaco primeiro o tema “linha de trabalho do município onde aconteceu a pesquisa”,

conforme apresentam os registros do participante P1, (“recebi o convite e me despertou interesse a temática, visto que contempla linha de trabalho do município”) e P2 (“por causa da relevância do tema e principalmente porque o mesmo faz parte do currículo escolar”).

Nestas premissas, conhecer o objeto de trabalho é requisito essencial para o sucesso. O professor que compreende onde se deve chegar, atua com êxito no percurso. É indeclinável entender o currículo escolar que norteia sua instituição, a fim de colaborar para que de fato, este se materialize.

Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

O participante P6 indicou a observação do trabalho da pesquisadora como fator motivador a participar e superar curiosidades sobre a pesquisa. O participante P7 escreve que “a temática me trouxe à participação, pois me sinto muito despreparada para ensinar pelos gêneros e elaborar sequências didáticas. E quem me trouxe foi a minha colega de trabalho e autora dessa pesquisa, que conhece as minhas angústias profissionais por não ser formada na área de atuação de letras”.

As reflexões da participante P7 nos remetem à percepção das dificuldades, assumidas com demonstração de disposição para serem superadas por meio de formações. Os conteúdos curriculares devem ser estrategicamente sistematizados, extraíndo o que de melhor possa contribuir à construção do sujeito. O conhecimento escolar não pode ser vislumbrado de qualquer forma:

[...] concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. (Moreira e Candau, 2007, p. 22).

Colabora com a mesma linha motivacional a resposta da participante P8 ao descrever que “despertei interesse desde que a pesquisadora relatou que havia ingressado em curso de mestrado e faria pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa. Planejamos diariamente sobre esse assunto, e a falta de domínio sobre o tema não nos permite progredir com eficácia”.

A participante P10 destaca o tema como fator primordial e agrega a oportunidade de convite da pesquisadora, “com toda certeza a tema da formação foi minha maior motivação, devidos às dificuldades ao planejar aulas. Isso, seguido do convite que todos esperavam ter para participar do trabalho da pesquisadora”.

Participante P6 conta que “fui convidada pela pesquisadora [...] e senti curiosidade em saber como seria esse trabalho acadêmico, pois com certeza me traria muitos esclarecimentos”. Assim, a convite e por entender que algumas inquietudes poderiam ser esclarecidas.

Formada em área distinta a de Letras, uma participante (P9) destacou a formação como fator principal na participação, evidenciando na resposta que “gosto de participar de cursos e esse despertou meu interesse devido minha não formação da área de letras. Sinto-me despreparada para ensinar gêneros textuais”.

A respeito disso, entendo que há muitas fragilidades na formação acadêmica de todos os docentes. Gatti (2010, p. 1358) compartilha que:

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Por fim, completo as reflexões sobre as respostas dos participantes com a contribuição riquíssima de uma participante (P5) sobre o fator motivacional ser a troca de experiências tanto em campo acadêmico quanto na troca prática de agir, como observa: “um dos principais motivos para que eu participasse foi o de ter um espaço para trocar ideias e discutir sobre educação com outros professores. Acredito que o estudo em grupo contribui e muito para a nossa formação, além de possibilitar trocas muito ricas com possibilidades de aplicação no dia a dia”.

Finalizada as reflexões sobre a primeira questão, passo para a segunda questão que convida o participante a posicionar-se sobre o ensino da Língua Portuguesa mediada pelos gêneros. Trago no quadro 10 as respostas dos participantes:

Quadro 10 – Respostas obtidas na avaliação do segundo bloco de atividades, primeiro encontro: questão 2.

2. Sou a favor ou contra o ensino, da Língua Portuguesa, mediado pelos gêneros textuais? Por quê?
P1: Sou a favor. Porque como foi discutido, essa mediação amplia os conhecimentos dos alunos desde o início da alfabetização, levando em consideração que hoje aprendemos que os gêneros textuais fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa.
P2: Sou a favor do ensino da língua pelo gênero. Porém, falando em currículo da rede onde atuo, há um grau de exigência na forma de avaliar que acaba gastando muito tempo. Além disso, poderiam pensar na diminuição destes gêneros para que fossem explorados com mais profundidade, principalmente quando estamos alfabetizando. Mas, não há outro caminho, senão baseados nesses textos, alicerces da comunicação humana.
P3: Sou a favor, pois desse modo os alunos conhecem que no meio existem vários gêneros textuais e eles são a base da atividade humana.
P4: Quando comecei o trabalho na alfabetização com gêneros textuais, achava maçante e que minhas aulas ficavam cansativas e o planejamento engessado, a princípio fui contra. Mas depois, fui percebendo que precisava sim de uma diretriz mesmo que para ensinar o código da língua, ou seja, alfabetizar. Os planejamentos precisam de um norte. Com as discussões venho entendendo que os gêneros textuais além de bem direcionar, fazem o link com a prática social da língua.
P5: Sou a favor! O gênero textual acaba conduzindo para os demais conteúdos que serão abordados. Além disso, os gêneros textuais se encontram em quase qualquer área/aspecto da nova vida, de modo que é um caminho de se levar a prática social para a sala de aula.
P6: Sempre fui a favor do ensino através do gênero, embora eu tenha dificuldades de entender o caminho a seguir. Tudo muito novo para os professores.
P7: Sou da área da biologia, mas assumi o ensino fundamental e preciso lecionar em todas as disciplinas. Senti muitas dificuldades e ainda tento superá-las. Mesmo assim, sempre percebi que esse era o melhor caminho sendo a favor do ensino pelos gêneros textuais, pois contextualiza o ensino.
P8: Confesso que era contra, quando me deparei com o currículo. Mas isso era devido a não compreensão de como ensinar. Percebo que hoje, sobretudo após as discussões, que é essencial ensinar com base em gêneros.
P9: Minha formação é da área de ciências, mas precisamos ensinar todos os conteúdos. Para mim era muito abstrato e fui muito resistente, sendo contra esse jeito de ensinar. Com as experiências diárias e com a formação em curso, hoje sou a favor, pois já entendo os motivos.
P10: Sempre fui a favor, para contextualizar com texto. Mas não pensava na função social do gênero, eu me limitava ao código, regras e gramática da língua e diversidade de narrativa.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Alguns participantes (P4, P8, P9), a princípio, posicionavam-se contra o ensino por gêneros textuais, um porque “achava maçante e que minhas aulas ficavam cansativas e o planejamento engessado”, outro “devido a não compreensão de como ensinar”, enquanto o último afirmou “para mim era muito abstrato e fui muito resistente, sendo contra esse jeito de ensinar”.

O posicionamento destes participantes leva-me a pensar que o trabalho por

meio de gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa ainda demonstra-se abstrato para muitos professores. Embora seja objeto de estudo de linguistas, antes mesmo dos anos de 1990, no cotidiano escolar a difusão demonstra-se recente, em termos de implementação e compreensão. Os professores e, por vezes, a própria academia ainda não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações. Bezerra (2017, p. 34) esclarece que:

Com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Língua Portuguesa na segunda metade da década de 1990, a temática dos gêneros, antes mais restrita aos círculos de pós-graduação, firmou-se também no horizonte de trabalho dos professores de língua de escolas brasileiras, tornando-se uma questão central também para a educação básica.

Esses mesmos participantes indicaram que, após os estudos teóricos e as trocas de experiências da formação, tiveram mais entendimento de que o gênero textual é o caminho propício para o ensino. O participante P4 registra que “quando comecei o trabalho na alfabetização com gêneros textuais, achava maçante e que minhas aulas ficavam cansativas e o planejamento engessado [...] com as discussões venho entendendo que os gêneros textuais além de bem direcionar, fazem o link com a prática social da língua”. Marcuschi (2010) pondera que os gêneros textuais são ações sociais e discursivas para dizer o mundo e agir sobre ele.

Os participantes P8 e P9 expressaram ser contra os gêneros textuais quando se depararam com o currículo, contudo hoje entendem ser necessário ensinar por meio deles: “[...] fui muito resistente, sendo contra esse jeito de ensinar. Com as experiências diárias e com a formação em curso, hoje sou a favor, pois já entendo os motivos”. Bezerra (2017, p. 34) defende que:

O fato é que a questão do gênero está posta e é preciso lidar adequadamente com o conceito para que, afinal, sua aplicação ao ensino de língua, interesse primordial no contexto brasileiro, se dê da maneira mais produtiva possível.

Um dos participantes (P10) manifestou-se a favor do ensino pelos gêneros, no entanto não se atentava à função social do gênero para o ensino escolar. Limitava-se à compreensão da variedade de textos, como registra: “[...] mas não pensava na função social do gênero, me limitava ao código, regras e gramática da língua e diversidade de narrativa”. Bezerra (2002, p. 37) esclarece que:

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal

e nominal) e também analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Em determinado momento da história, fez-se necessário o ensino da língua por esses objetos de estudo. Com as mudanças ocasionadas pela evolução da sociedade e pelos novos estudos científicos sobre ensino de língua materna em ambiente escolar, mudaram-se também as formas de pensar e agir do sujeito, exigindo novas formas, por exemplo, o quê e como ensinar nos bancos escolares. Embora “o estudo do gênero textual não seja novo, mas está na moda” (Marcuschi, 2008, p. 147), ainda há muito que ser estudado e compreendido.

Concordo com o pensamento de Bezerra (2017, p. 35):

Herdeiros que somos de uma tradição de estudo e ensino do texto como categoria abstrata e difusa, centrada no conceito de tipo ou sequências textuais, depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda deparamos com certas confusões em sua conceituação.

É certo que alguns participantes justificaram a importância do gênero textual no cotidiano social. Neste sentido, o definem como o alicerce da comunicação humana, registrado, por exemplo, pelo participante P2: “[...] não há outro caminho, senão baseados nesses textos, alicerce da comunicação humana”.

O participante P3 aponta os gêneros textuais como vetor das ações das pessoas, descrevendo que “sou a favor, pois desse modo os alunos conhecem que no meio existe vários gêneros textuais e eles são à base da atividade humana”.

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia (Marcuschi, 2010, p. 19).

Outros se posicionaram a favor e disseram que a partir dos gêneros é possível fazer o *link* com a prática social, como traz a resposta do participante P5 “[...] de modo que é um caminho de se levar a prática social para a sala de aula”. E o participante P4 quando registra que “[...] as discussões entendi que os gêneros textuais além de bem direcionar, fazem o link com a prática social da língua”. Marcuschi (2010, p. 37) defende que “os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Os participantes P6 e P7 assumiram as dificuldades em ensinar por meio dos gêneros textuais, contudo se posicionaram desde o início a favor, como constatado nas respectivas respostas: “sempre fui a favor do ensino através do

gênero, embora tivesse dificuldades de entender o caminho a seguir”. “Sou da área da biologia, mas assumi o ensino fundamental com necessidade de lecionar em todas as disciplinas. Senti muitas dificuldades e ainda tento superá-las. Mesmo assim, sempre entendi que esse era o melhor caminho sendo a favor do ensino pelos gêneros textuais”.

O fato evidente é que não há, de uma forma ou de outra, como se deslocar da existência e funcionalidade dos gêneros textuais que “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2010, p. 23).

Deparo-me com o pensamento sobre os profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental de que a formação acadêmica, muitas vezes, não correlaciona com as especificidades dos conteúdos a serem lecionados. Neste cenário, há de se dispensar mais esforços para compreensão sobre o quê e como ensinar aos alunos. Oportuno que eu retome as premissas dessa pesquisa e volte à defesa do professor pesquisador e autor de material didático.

O próximo quadro apresenta as respostas da terceira e última questão do primeiro encontro, pela qual pretendi coletar informações sobre o impacto dos conteúdos conceituais da Língua Portuguesa para a atuação docente.

Quadro 11 – Respostas obtidas na avaliação do segundo bloco de atividades, primeiro encontro: questão 3.

3. Qual impacto de aprendizagem os conteúdos abordados neste módulo trouxe para a minha atuação docente?
P1: Compreendi que embora haja classificação que agrupem os gêneros textuais, eles se apresentam em um número maior e de diversas maneiras são despercebidas por nós, que limitamos ao conhecimento dos gêneros que são citados no currículo escolar. Entender o significado do gênero e o que está ligado a ele, faz todo sentido ao ensinar por ele. Impacto de entender o início de tudo o que tenho feito às escuras. P2: Mostrou que os gêneros estão em toda a parte e sendo assim, o aluno está inserido neste meio e eu como professora serei a mediadora para que o aluno conheça este universo tão rico e supreeendente. As discussões de hoje trouxeram muitas aprendizagens que subsidiaram meus planejamentos de maneira diferente. P3: Ter um olhar aprofundado sobre os gêneros textuais vai com toda certeza melhorar a minha prática. O aluno está inserido no mundo que se comunica por generos diferentes. P4: O encontro de hoje nos fez perceber que vivemos rodeados pelos gêneros e há a necessidade de nos atentar-mos cada vez mais nas particularidades da nossa língua e as formas usadas para a comunicação. Excelente encontro hoje, que afetará positivamente nos próximos planejamentos de Língua Portuguesa e atuação em sala de aula. P5: Consegui ter uma visão um pouco melhor sobre o que realmente são os gêneros textuais e de que maneira se apresentam. Acredito que ter uma visão clara sobre esse conceito transformará a abordagem em sala de aula e a forma de planejar, impactando em qualidade no que eu oferto enquanto ensino.

- P6:** Trouxe esclarecimentos sobre o que realmente são os gêneros e sua estreita ligação com a linguagem e formas de se comunicar. Por esse estudo, tenho certeza que pensarei o gênero ao planejar de forma mais precisa, uma aprendizagem que auxiliará na melhoria da minha prática.
- P7:** Aprendizagem de hoje contribuirá muito para minha rotina na sala de aula. Sempre tive dificuldades em planejar com gêneros. Hoje entendi o que eles são e onde estão presentes. Vou aguardar o estudo de sequência didática, pois a aprendizagem dela com esse estudo de hoje impactará na atuação como professora.
- P8:** O impacto é muito positivo. Já havia pesquisado sobre o que são os gêneros devido às dificuldades na caminhada. Mas, a troca de hoje foi rica com muita aprendizagem que vai refletir na sala de aula. Muita coisa passa a ter sentido.
- P9:** A aprendizagem de hoje fez muito sentido e para mim, justificou as tendências que defendem o ensino pelos gêneros. Conhecidora da realidade dos colegas de trabalho, que não é diferente da minha falta de domínio sobre o conteúdo, afirmo que esse estudo poderia ter sido realizado anos atrás. O impacto teria sido de qualidade e menos sofrimento na época. Agregou muito aos meus conhecimentos e pretendo melhorar a minha compreensão ao planejar a Língua Portuguesa.
- P10:** Pensar em melhorar a minha atuação pela pesquisa e elaboração de material foi motivado nesses encontros, vejo a importância de estudar e me aprofundar nos conteúdos que me sinto insegura. O sofrimento pode ser evitado. Nessa segunda parte do encontro, me senti mais inspirada a procurar o novo. A compreensão sobre a comunicação humana em relação com gênero em toda parte, é fantástico. Tão óbvio e tão necessário para nossa prática. Sensacional impacto de aprendizagem que vai refletir na sala de aula.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

De maneira geral, as respostas demonstram correspondência aos objetivos do primeiro encontro, de compreender e reconhecer os gêneros textuais como mecanismos das relações humanas sociais tanto quanto necessários para a construção das mesmas.

Coaduno-me com as proposições de Marcuschi (2010) ao observar que, com o trabalho por meio dos gêneros textuais, tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

A escola, enquanto segmento que auxilia na formação dos alunos como seres sociais, precisa desenvolver percursos de ensino de acordo com a necessidade social. Como cita Marcuschi, é necessário avançar para além do universo escolar, principalmente no tocante ao trabalho com a Língua Portuguesa.

Por conseguinte, o participante P1 destaca que “entender o significado do gênero e o que está ligado a ele faz todo sentido ao ensinar por eles mesmos.” Complementa o que é inerente a muitas práticas em sala de aula: “impacto de entender o início de tudo o que tenho feito às escuras”.

Ressalto que a falta de conhecimento sobre o objeto a ser ensinado impede

a eficácia dos resultados. Como registrado pelo P1 na resposta anterior, subentende-se que o “feito às escuras” acontece como cumprimento do currículo escolar, até então sem significado para a própria professora.

Entendo que os conteúdos deste módulo selecionados como a base para início das discussões, de fato, foram primordiais para clarificar o entendimento de conceitos básicos que subsidiaram o ensino por meio de gêneros textuais. Assim descreve um dos participantes (P3) que “ter um olhar aprofundado sobre os gêneros textuais vai com toda certeza melhorar a minha prática”. Na mesma perspectiva, o participante P6 assevera que “trouxe esclarecimentos sobre o que realmente são os gêneros e sua estreita ligação com a linguagem e formas de se comunicar”. O participante P8 registra que “muita coisa passa a ter sentido”. É nesse sentido que Marcuschi (2010, p. 37) destaca “que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”.

O participante P2 expõe que “as discussões de hoje trouxeram muitas aprendizagens que subsidiaram meus planejamentos de maneira diferente”. Os participantes P4 e P5 colaboram com a ideia quando registram, respectivamente: “excelente encontro hoje, que afetará positivamente nos próximos planejamentos de Língua Portuguesa e atuação em sala de aula” e “acredito que ter uma visão clara sobre esse conceito transformará a abordagem em sala de aula e a forma de planejar, impactando em qualidade no que eu ofereço enquanto ensino”.

Vislumbrando os conteúdos dos próximos módulos, o participante P7 diz que “vou aguardar o estudo sobre como elaborar a sequência didática, pois a aprendizagem dela com esse estudo de hoje impactará na atuação como professora”.

O participante P10 traz uma reflexão pertinente sobre a necessidade de estudar conceitos que geram insegurança, como descreve: “pensar em melhorar a minha atuação pela pesquisa e elaboração de material foi motivado nesses encontros, vejo a importância de estudar e me aprofundar nos conteúdos que me sinto inseguro”.

Por outro lado, o participante P9 reconhece o impacto positivo que certamente trará para sua atuação docente e lamenta o contato tardio com o estudo sobre o conteúdo, quando registra que “conhecedora da realidade dos colegas de trabalho, que não é diferente da minha falta de domínio sobre os conteúdos, afirmo

que o estudo poderia ter sido realizado anos atrás. O impacto teria sido de qualidade e menos sofrimento na época”.

Derradeiramente, o primeiro dia de formação foi produtivo, propiciando aprendizagem e intensas reflexões sobre a atuação docente, com demonstração de que o entendimento ou o domínio sobre o que e como se ensinar torna o percurso do próprio professor mais sereno a ele mesmo. Elaborar materiais didáticos nos leva a dominar com propriedade o conhecimento e ser produtor de mais conhecimentos.

Isso é possível à medida que se dispensa tempo para estudar o que vai ser ensinado, didatizando materiais próprios para o uso em sala de aula. Limitar-se à tão somente reproduzir o que está posto pode não ser o suficiente. Os materiais didáticos elaborados com alicerce em pressupostos de pesquisas teóricas podem e devem ser utilizados desde que sirvam de inspiração e modelização para a produção de novos. Destaco ainda a ideia do conhecimento não ser estático e avançar à medida que a sociedade evolui e os estudos científicos avançam. Nestas premissas, espera-se que os materiais utilizados para o ensino acompanhem as atualizações teóricas, metodológicas e tecnológicas.

7.2 SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro formativo foi realizado no dia 20 de outubro de 2022, no período das 17h às 21h, de forma presencial no mesmo local do primeiro encontro: uma escola cedida em período sem aulas, localizada no norte do Paraná. Conforme combinado, o material foi enviado para o *e-mail* dos participantes com sinalização pelo grupo de whatsapp do recebimento ou não. Na ocasião disponibilizei impresso esse mesmo material para cada um dos participantes.

Para os trabalhos do segundo encontro, selecionei do Produto Educacional (Apêndice B) os conteúdos relacionados ao modo operacional da sequência didática (SD) proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra. Para a elaboração de um modelo que exemplificasse esse passo a passo da SD, optei pelo gênero textual relato de experiência vivida pelas razões que já explanei em seções anteriores e retomarei mais adiante.

Desejei boas-vindas e em seguida o orientador da minha pesquisa e dissertação de mestrado, Dr. Givan Ferreira dos Santos, fez algumas considerações iniciais. Destacou que não estávamos propondo uma receita ou uma fórmula ideal

para ensino da Língua Portuguesa, contendo proposições pautadas em pesquisas com indicadores de eficácia e contextualização com aquilo que o aluno deve sistematizar dentro da escola e que também será significativo fora dela. Acrescentou que a sequência didática elaborada para o gênero textual relato de experiência vivida, assunto a ser estudado no dia, constitui uma modelização do passo a passo da elaboração de uma SD, com o intuito de guiar as novas elaborações dos professores interessados.

Após a apresentação do meu orientador, os participantes colaboraram com a explanação feita por ele, refletindo sobre a necessidade do ensino escolar significativo, que faça sentido com a prática social em que os alunos participam. Destaco esse momento por ter observado o entrosamento dos participantes com o professor Dr. Givan, o que foi muito importante para os questionamentos dos participantes no decorrer do encontro formativo.

Na sequência, entendi pertinente recapitular os conteúdos da semana anterior, primeiro dia da formação. Na ocasião, reproduzi alguns *slides* com a síntese do que havia sido discutido. Iniciei com breve retomada do professor pesquisador e autor de material didático, conforme demonstrado abaixo:

Figura 11 – Slide utilizado para recapitular os estudos realizados no primeiro dia da formação



Fonte: Elaboração da autora (2022).

No que concerne aos conceitos em Língua Portuguesa relacionados aos gêneros textuais, retomei as discussões, a fim de reforçar os estudos sobre esses conteúdos. É muito importante que os professores compreendam os percursos essenciais que são ou se fizeram importante no processo de ensino de Língua Portuguesa.

O que pretendo clarificar e sistematizar antes de estudar as etapas que constitui a SD é a compreensão sobre o que, de fato, sejam os gêneros textuais, a importância para o sujeito e onde esses textos são encontrados ou por onde circulam. O intuito é que os participantes retomem o significado e o reconheçam no cotidiano, dentro ou fora da prática escolar. A partir do momento que se acredita em algo, a convivência se torna significativa. Logo, se o professor compreender que os gêneros textuais são constituídos nas relações sociodiscursivas e perceber a linguagem como ferramenta de comunicação e interação, o ensino é posto como uma necessidade de formação e não, apenas, como méritos burocráticos. Realizei a retomada, apoiando-me na reprodução de *slide* com organograma apresentado na figura 12:

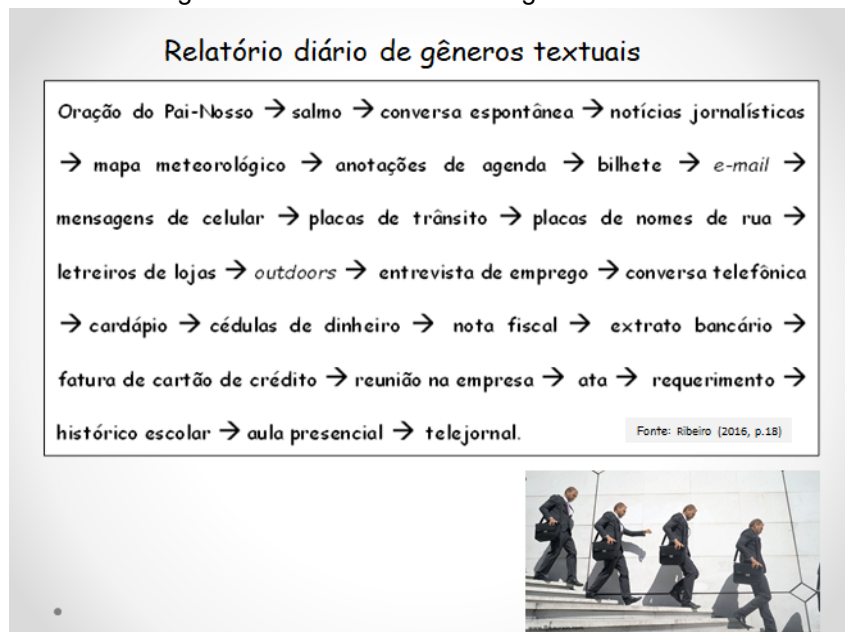
Figura 12 – Organograma de conceitos em Língua Portuguesa.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

No primeiro encontro, aferi a reação dos participantes sobre os gêneros textuais e as esferas cotidianas de circulação. Ao deparar-se com as informações de que os encontramos em todas as relações sociais, como mostra o “relatório diário” (Ribeiro, 2016, p. 18) na figura 13, percebi constituição significativa nas reações sobre a importância para o ensino:

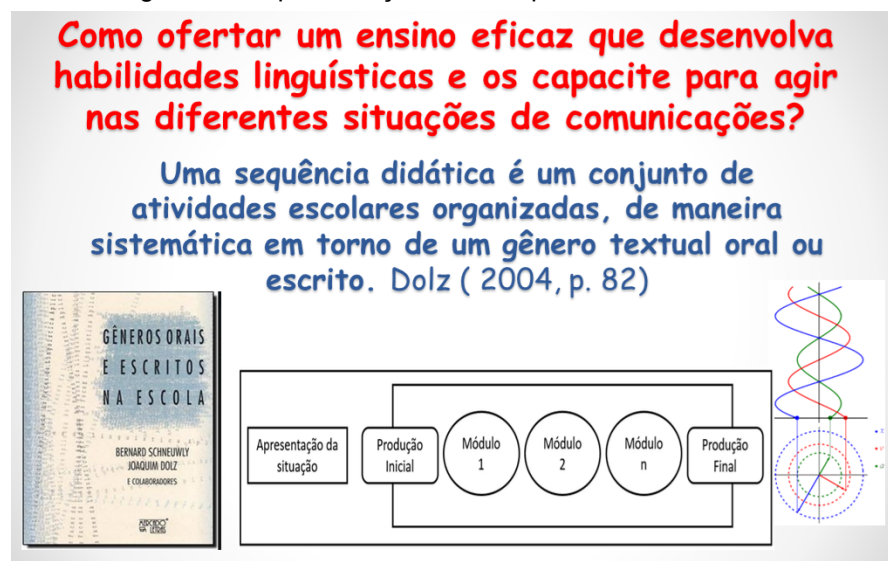
Figura 13 – Relatório diário de gêneros textuais.



Fonte: Ribeiro (2016, p. 18).

Pautada nessa linha de pensamento, iniciei então os estudos elencados para o segundo dia. Antes de abordar propriamente a sequência didática da escola de Genebra, questionei sobre quais seriam as formas possíveis para o ensino em Língua Portuguesa, que dispusesse de um procedimento completo a garantir o estudo dos gêneros textuais de forma não superficial. Em seguida, apresentei o livro no qual alicercei os estudos sobre o procedimento sequência didática. Procedi com a exposição do *slide* demonstrado pela figura 14:

Figura 14 – Apresentação do slide para estudo sobre a SD.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

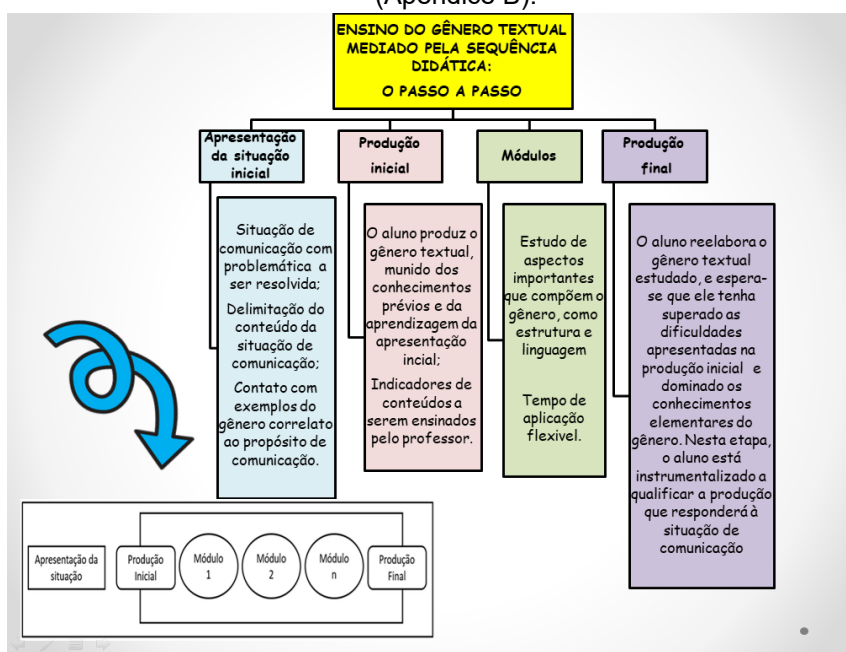
Os conteúdos essenciais discutidos nesse encontro referiram-se à modelização da sequência didática elaborada para o gênero textual relato de experiência vivida. Assim, intitulei modo operacional referindo-me sobre o passo a passo da construção da sequência didática proposta pelos pesquisadores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), da escola de Genebra.

O estudo de cada etapa baseou-se nos conteúdos extraído do Produto Educacional (Apêndice B). A saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos (abrangendo as dimensões ensináveis do gênero: contexto de produção e recepção; tema; função; organização; linguagem) e, derradeiramente, a produção final.

Os estudos sobre o passo a passo da elaboração da SD ocupou um bom tempo de discussões, demonstrando que os participantes tiveram interesse em compreender as etapas necessárias que fracionam o estudo de um gênero.

Cada uma das etapas mencionadas no parágrafo anterior, que compreendem o todo do procedimento SD, foi discutida e exemplificada por modelos retirados do Produto Educacional (Apêndice B). Utilizei *slides* para visualização coletiva e maior atenção dos participantes. A figura 15 apresenta um dos *slides* que serviram de ferramenta para reprodução do conteúdo do Produto Educacional (Apêndice B).

Figura 15 – *Slide* guia de discussões com reprodução dos conteúdos do Produto Educacional (Apêndice B).

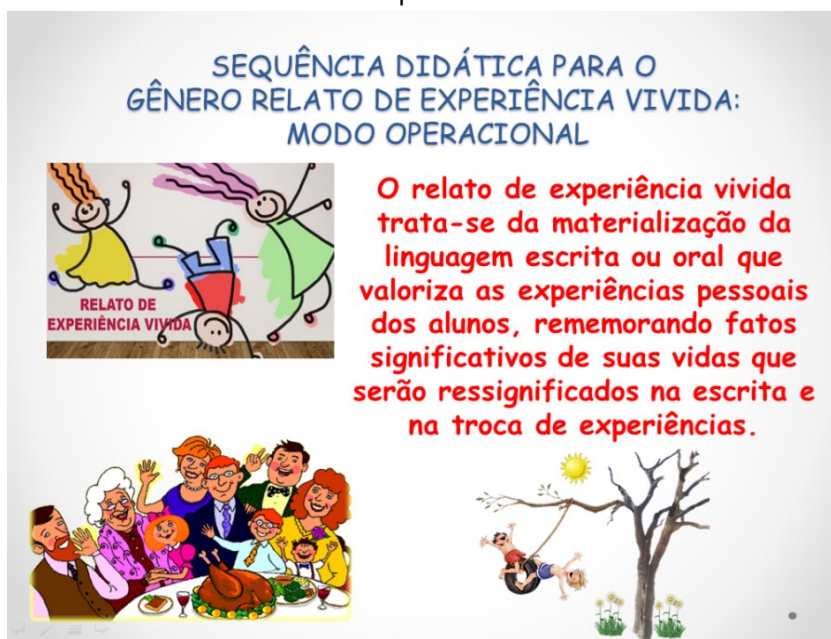


Fonte: Elaboração da autora (2022).

À medida que apresentei o que precisa ser planejado em cada etapa do procedimento da SD, trouxe modelos de atividades citadas no Produto Educacional (Apêndice B), reproduzidos nos *slides*. Reitero ainda que cada participante estava de posse da modelização dessas atividades, no material impresso entregue no início de cada encontro e em arquivo digital, visto que o mesmo havia sido encaminhado via *e-mail*.

Em tempo, justifiquei aos participantes a minha escolha sobre o gênero relato de experiência vivida, decidida por entendê-lo como um texto oral ou escrito, que valoriza as experiências pessoais do aluno, o instrumentaliza em termos de conteúdo e facilita a organização de pensamentos sobre os fatos vividos. A figura 16 apresenta o *slide* ilustrativo desse momento de discussão:

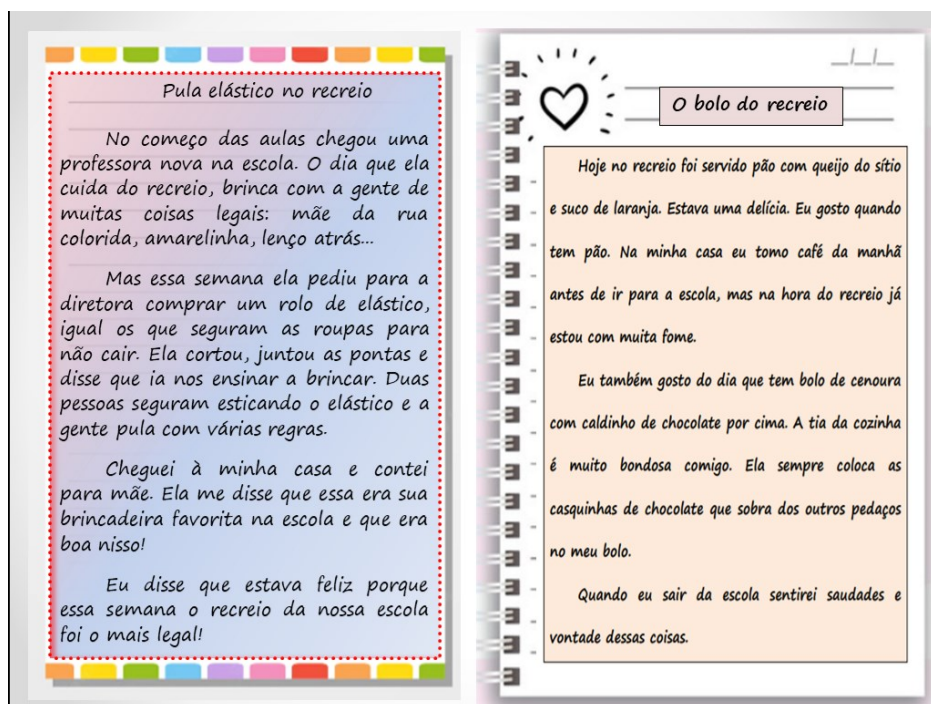
Figura 16 – *Slide* que serviu de guia para reflexão da escolha do gênero textual relato de experiência vivida para a SD.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A título de exemplo, apresentei alguns relatos de experiências vivida, escrito por alunos do ensino fundamental em determinado momento das minhas práticas profissionais, reproduzidos na figura 17:

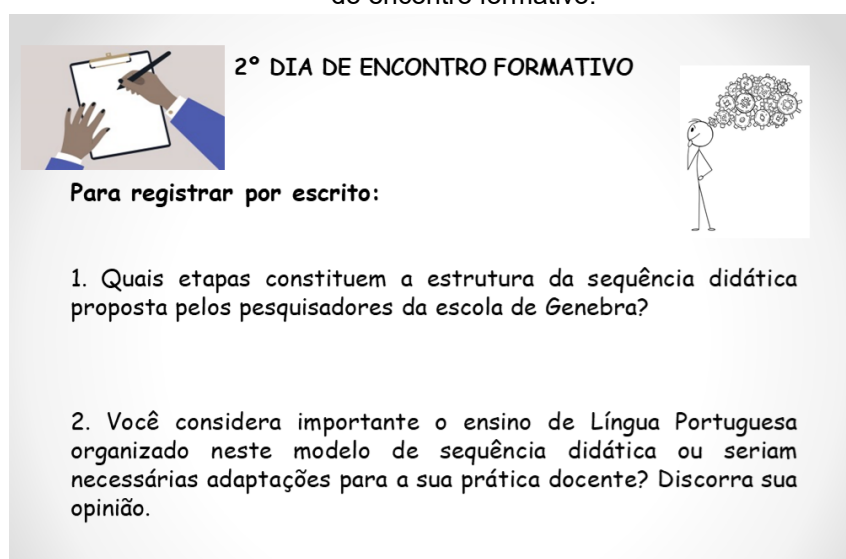
Figura 17 – *Slide* utilizado para exemplificar o gênero relato de experiência vivida.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Durante a apresentação dos conceitos e as discussões, observei os participantes organizando o próprio trabalho dentro das etapas do procedimento da sequência didática. Ao final dos estudos, solicitei reflexão da aprendizagem por meio de um roteiro de duas perguntas distribuídas em folha impressa, reproduzida por *slide*, como mostro na figura 18:

Figura 18 – *Slide* com a relação de questões respondidas pelos participantes ao final do segundo dia do encontro formativo.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A fim de compor um panorama das respostas apresentadas, compilei-as em três quadros, seguidos de análises das respostas dos participantes. O Quadro 12 apresenta as respostas da primeira questão.

Quadro 12 – Respostas obtidas na avaliação do segundo encontro: questão 1

1. Quais etapas constituem a estrutura da sequência didática proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra?
P1: São as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos que deverão ensinar o tipo de gênero e produção final.
P2: São 4 etapas que durarão de acordo com a aprendizagem dos alunos: apresentação da inicial, produção inicial, módulos e produção final.
P3: Os pesquisadores propõem que devemos começar pela apresentação inicial do gênero dentro de um contexto que ele exista, depois a produção inicial sem ter ensinado a turma, para ver o que já sabem, e nos módulos ter o ensino sistematizado e por último a produção final para verificar a aprendizagem e correções que ajudem ainda a aprender.
P4: Apresentação da situação, produção inicial, módulo1, 2, 3 e produção final.
P5: As etapas são: Apresentação da situação inicial - Produção Inicial - Módulos (1- contexto de produção e recepção; 2- tema, função e organização; 3- linguagem)- Produção Final.
P6: O passo-a-passo: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulo1, 2, 3 e produção final.
P7: Seriam 4 etapas com tempo flexível: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos com diversos conteúdos e produção final.
P8: Essa forma de ensinar pela sequência didática é organizada e não se preocupa com tema. As que conhecemos, apresenta sequência dos mesmos conteúdos, mas não é dividida com intencionalidade. A que aprendemos hoje se divide em apresentação da situação, produção inicial, módulo1, 2, 3 e produção final.
P9: As etapas são: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulo e produção final. Nos módulos, é necessário ampliar cada um deles conforme a necessidade dos alunos desde que ensine: o contexto de produção e recepção/ o tema, função e organização/ a linguagem utilizada no gênero.
P10: O gênero textual não é uma novidade nas escolas. Mas o fato é que não temos a formação sobre ensinar e aonde chegar. Diferente do tipo de sequência que costumamos a trabalhar que hoje vejo mais como tema de atividades, essa proposta da escola de Genebra direciona muito bem e divide o ensino: apresentação da situação, produção inicial, módulo1, 2, 3 e produção final.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Nesta questão pretendi verificar se os participantes haviam assimilado as etapas que organizam o trabalho com o gênero textual pela proposta apresentada. Todos os participantes citaram adequadamente o ordenamento das etapas. Alguns as descreveram com mais propriedade, enquanto outros as sintetizaram, limitando-se a responder as questões.

Respectivamente nas respostas dos participantes P3 e P4, temos: “os

pesquisadores propõem que devemos começar pela apresentação inicial do gênero dentro de um contexto que ele exista, depois a produção inicial sem ter ensinado a turma, para ver o que já sabem, e nos módulos ter o ensino sistematizado e por último a produção final para verificar a aprendizagem e correções que ajudem ainda a aprender” e “apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, 2, 3 e produção final”. Os precursores da SD expõem que:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84).

Deste modo, para eficácia no processo, o desenvolvimento das atividades deve considerar as capacidades e dificuldades dos alunos desde a apresentação da situação à produção final.

Refletindo sobre as discussões em sala de aula e as respostas de alguns participantes, entendo necessário destacar que o termo sequência didática já é algo corriqueiro no contexto da educação e normamente se refere a uma proposta didática que se concentra no estudo de um tema específico de alguma área do conhecimento científico. Já a SD proposta pela escola de Genebra explora sistematicamente um determinado gênero textual – cujo tema é uma das suas dimensões ensináveis –, portanto apresenta um encaminhamento metodológico claro: o ponto de partida, os percursos e o ponto de chegada.

Também importa assinalar que grande parte das sequências didáticas encontradas na internet desenvolve-se mais por um conjunto de atividades relacionadas com um tema. Neste cenário, a proposta da sequência apresentada neste estudo diferencia das outras, que segundo os participantes, preocupam-se com um tema. A sequência didática proposta pela escola de Genebra pressupõe uma sequenciação estratégica e intencional de etapas e atividades para a apropriação do gênero em processo de aprendizagem pelo aluno. Nesse sentido, o participante P8 descreve que: “essa forma de ensinar pela sequência didática é organizada e não se preocupa com tema. As que conhecemos, apresenta sequência dos mesmos conteúdos, mas não é dividida com intencionalidade”.

Ao referir-se sobre as estratégias de leitura e escrita, Dolz e Schneuwly (2004) aferem que o desenvolvimento da autonomia no indivíduo é conferido à

medida que este apresenta domínio sobre o funcionamento da linguagem em situações de comunicação. A intencionalidade (P8) encontra-se:

Com o objetivo primeiro de instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas, no quadro do seu efetivo uso. [...] as intervenções sistematicas do professor desempenham um papel central para as transformações das interações entre o aprendiz e o texto (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 40).

No mesmo sentido, contribui P10 que “diferente do tipo de sequência que costumamos a trabalhar, essa proposta da escola de Genebra direciona muito bem e divide o ensino: apresentação da situação, produção inicial, módulo1, 2, 3 e produção final”. Esse mesmo participante (P10) destaca que o “gênero textual não é uma novidade nas escolas. Mas o fato é que não temos a formação sobre como ensinar e aonde chegar com eles”.

Os PCN (1998) preconizados como documentos norteadores para o trabalho com o ensino fundamental trazem em seu conteúdo que os alunos serão avaliados ou até mesmo excluídos das situações sociais que “nos colocam fora do muro da escola” (p. 25). Essa avaliação refere-se à capacidade em responder às diferentes situações de comunicação e suas características específicas em que os gêneros circulam. Neste cenário, recomendam o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Contudo, Rojo (2004) explica justamente a manifestação da participante P10, quando registra o desconhecimento de como lidar com os gêneros textuais:

As orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos (Rojo, 2004, p. 11).

Ainda sobre o registro de P10 de “aonde chegar com o gênero”, torna-se apropriado refletir que, além da forma e do conteúdo, há a “valorização dos contextos de uso e circulação” (Rojo, 2004, p. 11). Deste modo, o ponto de chegada é a apropriação do conhecimento acerca da função social do gênero, bem como de seus outros traços enunciativos. Integram-se, então, no percurso do estudo contextualizado do gênero, leitura, produção textual e análise linguística.

Esse mesmo participante (P10) expôs que “o gênero textual não é uma novidade na escola”. Ainda que não responda o objetivo central da pergunta foco,

me chama a atenção o comentário. A meu ver, demonstra a inquietude do participante de que embora a noção de gênero circule nos meios escolares, o trabalho com ele ainda está aquém do esperado. Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 65) colabora dizendo:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda a forma de comunicação – portanto, aquela também centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato de que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino- aprendizagem.

Destaco ainda a participação do P9, que apresentou boa compreensão em relação aos planejamentos dos módulos, ao dizer que a necessidade de aprendizagem dos alunos delimitará o tempo de cada etapa: “as etapas são: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulo e produção final. Nos módulos, é necessário ampliar cada um deles conforme a necessidade dos alunos desde que ensine: o contexto de produção e recepção/ o tema, função e organização/ a linguagem utilizada no gênero”. No mesmo sentido, temos a participação do P7, que destaca a flexibilidade de cada etapa: “seriam 4 etapas com tempo flexível: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos com diversos conteúdos e produção final.”

No mesmo encontro, após o estudo de como elaborar a sequência didática pela proposta da escola de Genebra, tentei relacionar a teoria com a prática, levando-os a refletir sobre esse modelo de ensino em suas aulas. Observamos os seguintes resultados:

Quadro 13 – Respostas obtidas na avaliação do segundo encontro: questão 2.

2. <i>Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa organizado neste modelo de sequência didática ou seriam necessárias adaptações para a sua prática docente? Discorra sua opinião.</i>
P1: A proposta é ótima. Ela ajuda o professor organizar o ensino e coloca em etapas para o aluno aprender passo a passo. Mas acredito que há realidades diferentes sobre conhecimento do gênero. Estamos acostumados a ensinar pelo tipo de texto, como conversado no curso anterior. A produção inicial seria a parte mais difícil a meu ver. Os alunos têm dificuldades com textos. Como foi discutido, é preciso cautela nas estratégias de solicitações. Talvez eu adaptasse apenas essa produção inicial, sem destacar muito e já sabendo que os conhecimentos prévios são escassos para a realidade cultural do Brasil em escola pública. P2: Todas as etapas são importantes para o objetivo final. Não faria adaptações, mas sofreria em relação ao tempo e quantitativo de conteúdo curricular a ser cumprido. É necessário tempo para que seja bem feito e se respeite a aprendizagem do aluno.

- P3:** É importante esse modelo e mais importante é so adaptar o tempo. Acredito que tirar etapas pode comprometer o resultado final.
- P4:** Sim. Para testar de início o que a criança já sabe sobre os gêneros e a partir dali, percorrer pelos módulos organizando o pensamento e construindo junto com a criança o saber relacionado principalmente a função social do gênero proposto.
- P5:** Acredito que algumas adaptações precisariam ser feitas, devido ao público alvo de alfabetização. Contudo, certamente é um modelo que organiza o ensino. A produção inicial precisa ser realizada com muita sensibilidade para não assustar os alunos e não bloquearem a aprendizagem. Temos a cultura de que escrever redação é um martírio e preocupa que eles possam prosseguir com isso.
- P6:** Considero importante organizar nessa proposta e não adaptaria para a minha prática. O obstáculo maior seria o tempo, pois para cumprir currículos escolares pensamos mais em quantidade de conteúdos que qualidade. O passo a passo bem feito requer tempo para sistematização.
- P7:** Considero importante, pois organiza a caminhada. Vemos essa proposta nos currículos, mas não temos a formação necessária para elaboração, tão pouco tempo suficiente para boa aplicação.
- P8:** A proposta é muito boa e o professor precisa ser disciplinado para não pular etapas pelo tempo que é sempre escasso, devido ao excesso de conteúdos. Dependendo do gênero adaptaria a produção inicial. Evidenciaria a produção final no tocante a função social, na divulgação do que foi produzido.
- P9:** Considero muito importante todas as etapas. Mas, acredito que adaptações sempre são necessárias dependendo do grupo. Isso quer dizer que algumas serão, aprofundadas e outras mais superficiais. Teria o zelo para não excluir a etapa, mas acrescentar módulos, como no caso do processo de alfabetização em que o gênero textual é pano de fundo para a aquisição do código da língua escrita.
- P10:** Sim, considero importante e necessário o ensino organizado. Facilita o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Eu acredito que não seria necessário adaptar para a minha prática. O mais difícil nesse processo é desvincular as atividades tradicionais de Língua Portuguesa e entender lá na prática que narração, por exemplo, não é o suficiente e nem gênero. A narrativa está em uma parte do módulo e resta muita coisa para trabalhar.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Questionados se consideravam importante o ensino de Língua Portuguesa organizado neste modelo de sequência didática ou seriam necessárias adaptações para a sua prática docente, cinco participantes responderam que implementariam a proposta como no original, sem modificações (P2, P3, P6, P7, P10), e cinco sinalizaram a necessidade de adaptações (P1, P4, P5, P8, P9). O participante P1, por exemplo, indicou ser um modelo de ensino adequado, contudo aponta problemas na etapa de produção inicial, por isso adaptaria essa etapa em sua prática cotidiana, quando diz que, “talvez eu adaptasse apenas essa produção inicial, sem destacar muito e já sabendo que os conhecimentos prévios são escassos para a realidade cultural do Brasil em escola pública”.

O tempo é um aspecto problemático mencionado pelos participantes para a

execução da proposta. “É necessário tempo para que seja bem feito e se respeite a aprendizagem do aluno”, segundo o P2. Para o participante P6, “o obstáculo maior seria o tempo, pois para cumprir currículos escolares pensamos mais em quantidade de conteúdos que qualidade”. Ainda sobre o tempo, o P8 colabora dizendo que “a proposta é muito boa e o professor precisa ser disciplinado para não pular etapas pelo tempo que é sempre escasso, devido ao excesso de conteúdos”.

Dolz e Schneuwly (2004), a partir de ideias de Coll (1992), discute questões da organização curricular na educação:

As principais funções de um currículo são descrever e explicitar o projeto educativo em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade, fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; Levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas, analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 37).

A organização temporal do ensino para que o aluno chegue a uma aprendizagem satisfatória constitui um problema complexo, difícil de resolver. Neste sentido, alguns participantes indicam a problemática do tempo escasso para a exploração de todos os conteúdos planejados e o alcance dos objetivos do plano de trabalho.

Acrescentou um participante (P10) que “o mais difícil nesse processo é desvincular as atividades tradicionais de Língua Portuguesa e entender lá na prática que narração, por exemplo, não é o suficiente e nem gênero. A narrativa está em uma parte do módulo e resta muita coisa para trabalhar”. Corrobora com esse pensamento outro participante (P1), ao destacar que “estamos acostumados a ensinar pelo tipo de texto, como conversado no curso anterior”. Esses apontamentos mostram como permanece a prática tradicional escolar de ensinar textos por tipos textuais, como narração e descrição, e não por gêneros, apesar das orientações dos documentos atuais que regem a educação, como a BNCC (Brasil, 2018).

O participante P1 contribui, dizendo que “talvez eu adaptasse apenas essa produção inicial, sem destacar muito e já sabendo que os conhecimentos prévios são escassos para a realidade cultural do Brasil em escola pública”. Outro participante (P5) traz em suas reflexões que “a produção inicial precisa ser realizada com muita sensibilidade para não assustar os alunos e não bloquearem a aprendizagem. Temos a cultura de que escrever redação é um martírio e preocupa que eles possam prosseguir com isso”. Corroboro com essas preocupações e

entendo que produzir textos nas escolas já é culturalmente algo que traz instabilidade e desconforto, sejam para alunos ou até mesmo professores. No entanto, as experiências da escola genebrina apresentam que:

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 86).

Outros são capazes de vislumbrar a aplicação de sequência didática no processo de alfabetização, como em P9: “teria o zelo para não excluir a etapa, mas acrescentar módulos, como no caso do processo de alfabetização em que o gênero textual é pano de fundo para a aquisição do código da língua escrita”. Acredito que algumas adaptações precisariam ser feitas, devido ao público-alvo de alfabetização. Contudo, como mostrado anteriormente, é um modelo que organiza o ensino.

Um participante (P10) relaciona o estudo sobre a SD com o processo de alfabetização do código da língua. Com base nas experiências do encontro formativo, entendo que ele se refere à parte técnica da alfabetização: relação grafema e fonema e a articulação que resultam na formação de palavras. Ele relata que “acredito que algumas adaptações precisariam ser feitas, devido ao público alvo de alfabetização”. As discussões acerca de gêneros textuais e alfabetização desencadeariam um longo percurso de reflexão, dado a complexidade e importância do assunto. Contudo trago, ainda que sucintamente, o que preconiza Soares (2012, p. 32):

Escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; incluem habilidades motoras, ortografia, uso adequado de pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos [...], além disso, habilidades e conhecimento de escrita, tal como ocorre com as habilidades e conhecimento de leitura, devem ser utilizados diferencialmente para produzir uma grande diversidade de materiais escritos: desde a simples assinatura do próprio nome ou elaboração de uma lista de compras até a produção de um ensaio ou de uma tese de doutorado.

Corroboro com a ideia de que a alfabetização deve ser desenvolvida a partir dos estudos dos textos, desencadeando percurso macro (textos) para micro (fonemas e grafemas). A criança, desde a primeira infância, necessita do contato com gêneros significativos que circulem na sociedade, visto que ele é um ser social

em desenvolvimento e atuação.

Neste cenário, as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria⁶ dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se fundamentalmente de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir (Dolz; Schneuwly, 2004).

As sequências didáticas são instrumentos utilizados como estratégias de ensino que podem guiar as intervenções dos professores, defende Dolz e Schneuwly (2004), pesquisador da escola de Genebra, para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e sociais dos estudantes, importantes para o exercício mais consciente e eficaz da cidadania. Nesse sentido, as respostas e as reflexões dos participantes às atividades desse segundo encontro formativo efetivam essa compreensão. No final desse encontro, salientei com eles a validade da formação à que estavam tendo acesso, com os seguintes dizeres:

É a teoria que sustenta o trabalho pedagógico e que norteia (ou ao menos deve nortear) as práticas de sala de aula. Sem o conhecimento teórico, corremos o risco de enveredarmos por práticas superficiais e inconsistentes que não garantirão, aos alunos, o conhecimento científico necessário para a formação de sujeitos críticos e participativos. Afinal, como professores, lidamos com a ciência. Logo, precisamos nos manter atualizados, já que o conhecimento também se transforma (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p. 17).

7.3 TERCEIRO ENCONTRO

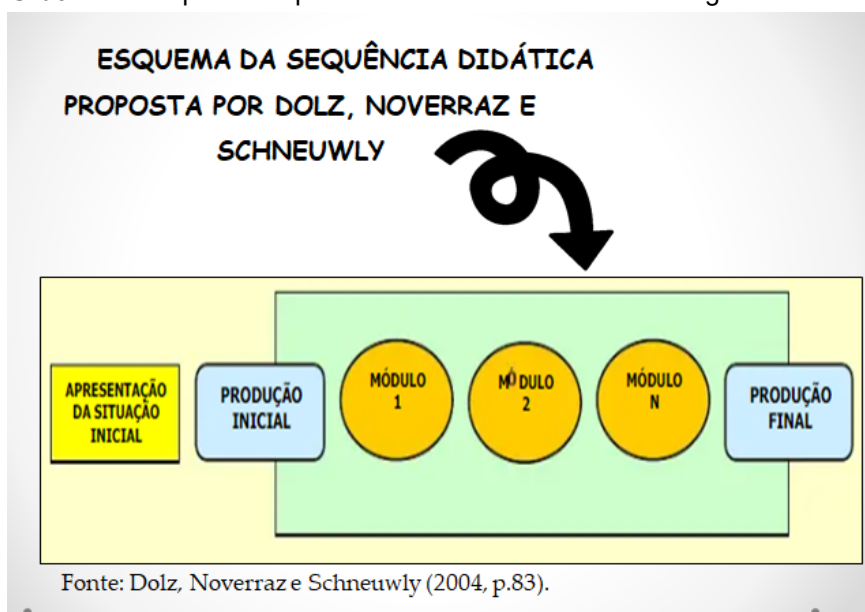
O terceiro encontro foi realizado no dia 27 de outubro de 2022, no período das 17h às 21h, de forma presencial na mesma escola localizada no norte do Paraná, cedida em turno sem aulas. Todos os inscritos estiveram presentes neste dia. Conforme estratégias anteriores, o material foi enviado para o *e-mail* dos participantes com sinalização pelo grupo de whatsapp do recebimento ou não. Posteriormente, disponibilizei-o de forma impressa para cada um dos participantes, no momento do encontro.

Para os trabalhos desse terceiro dia, selecionei do Produto Educacional (Apêndice B) os conteúdos relacionados a como solicitar a produção do gênero relato de experiência vivida.

⁶ Domínio ou controle, segundo Dolz (2004).

Desejei boas-vindas, agradecendo a persistência de todas referente à assiduidade e à participação, visto que já estávamos no terceiro encontro, atingindo o percentual de 100% de frequência. Na continuidade, recapitulei os conteúdos da semana anterior, segundo dia da formação, por meio de alguns *slides* com a síntese do que havia sido discutido: modo operacional da sequência didática, isto é, o passo a passo da elaboração dessa proposta com base no gênero textual relato de experiência vivida. A figura 19 ilustra pontos que foram retomados e discutidos com os participantes:

Figura 19 – *Slide* utilizado para recapitular os estudos realizados no segundo dia da formação.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Retomado o esquema que representa os passos da sequência didática, prossegui na recapitulação mais específica. Apresentei novo *slide* com o propósito de levar os participantes a verificarem suas aprendizagens dos encontros anteriores. A proposta é apresentada pela figura 20:

Figura 20 – *Slide* utilizado para o desafio de retomada sobre as definições do passo a passo da elaboração da sequência didática.

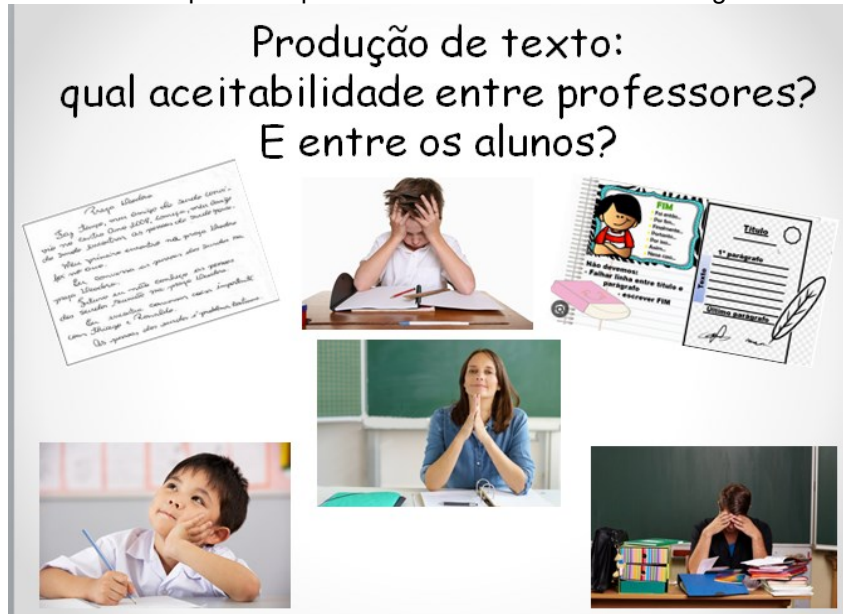
Desafio: relacione a 1ª coluna de acordo com 2ª coluna:	
(A) Apresentação da situação inicial	☐ O aluno produz o 1º texto do gênero: indicadores de conteúdos a serem ensinados pelo professor
(B) Produção inicial	☐ Situação de comunicação com problemática a ser resolvida, delimitação do conteúdo: contato com exemplos do gênero correlato ao propósito de comunicação.
(C) Módulos	☐ O aluno reelabora o gênero textual estudado, e espera-se que ele tenha superado as dificuldades apresentadas na produção inicial e dominado os conhecimentos elementares do gênero. Nesta etapa, o aluno está instrumentalizado a qualificar a produção que responderá à situação de comunicação.
(D) Produção final	☐ Momentos de estudos de aspectos importantes que compõem o gênero, como estrutura composicional e análise linguística.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao elaborar a atividade exemplificada no *slide* acima como estratégia de retomada dos conteúdos estudados nos encontros anteriores, eu vislumbrei discussão rápida, contudo, as definições da segunda coluna geraram novas aprendizagens, à medida que os participantes faziam a leitura e elencavam exemplos de ações sobre cada passo. Todos os 10 participantes conseguiram exemplificar com atividades propostas em seus planejamentos de rotina de sala de aula, reconhecendo, no entanto, fora da ordem da estrutura da SD em questão. A saber, a primeira coluna relaciona-se com a segunda pela ordem de: B-A-D-C.

Finalizado esse primeiro momento, reproduzi *slide* com os conteúdos a serem estudados. Destaquei o último passo da SD, a produção final. Conforme mostra a figura 21, contextualizei essa temática a partir da seguinte reflexão:

Figura 21 – *Slide* utilizado para recapitular os estudos realizados no segundo dia da formação.

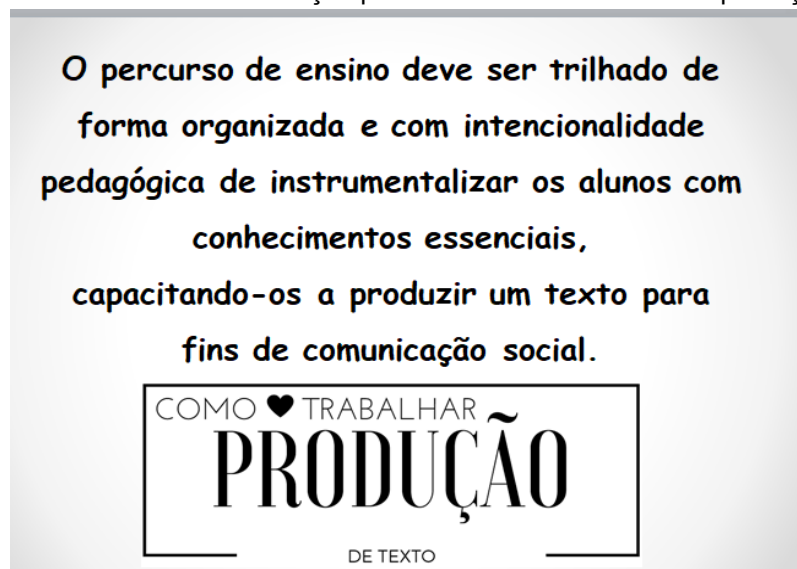


Fonte: Elaboração da autora (2022).

Neste momento conversamos sobre a rotina em sala de aula com o trabalho de produção escrita. Os participantes relataram num panorama geral, segundo as suas experiências, que há dificuldades por parte dos alunos em produzir textos, e por parte dos professores em suprir essa demanda.

Por estas perspectivas, conversamos sobre o percurso de aprendizagem, isto é, aquilo que antecede as ações de produções escritas que os alunos irão realizar. Para isso, utilizei o *slide* com informações teóricas pertinentes, conforme ilustração abaixo:

Figura 22 – *Slide* utilizado na formação para reflexão de ensino sobre produção escrita.

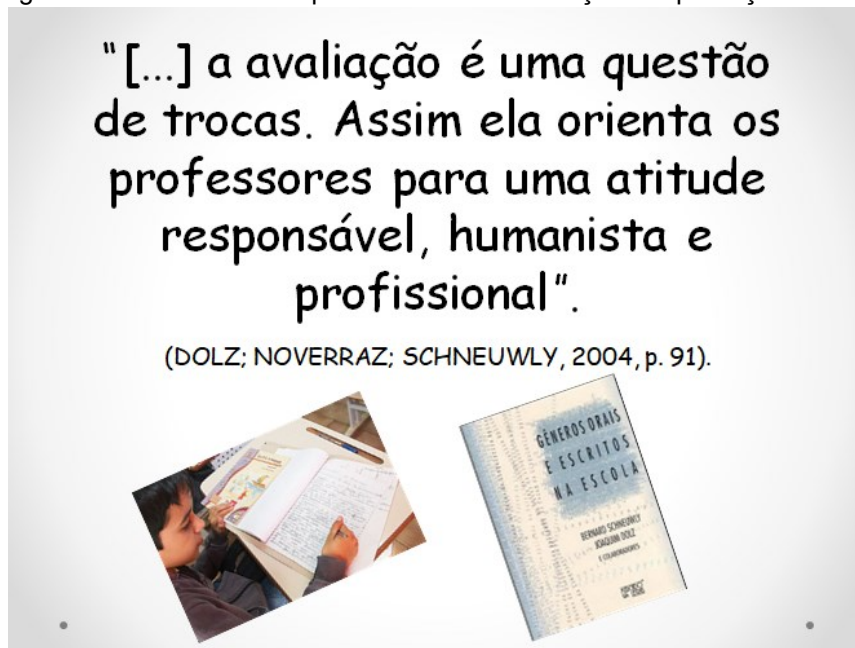


Fonte: Elaboração da autora (2022).

Deste modo, destaquei ser imprescindível que a solicitação de uma produção escrita no contexto escolar venha acompanhada de um processo de ensino que a antecede, a fim de que não seja o fazer pelo fazer. Também a escrita de textos deve permear percursos de aprendizagem, por meio de estratégias simplificadas de escrita, momento em que o professor tem objetivos claros de ensinar o passo a passo.

Outro aspecto importante que discutimos nesse momento de formação está ligado aos propósitos para as solicitações de produção escrita. Seria tão somente um requisito burocrático em termos de avaliação e engavetamento, ou, um instrumento de avaliação com fins de aprendizagem e reconstrução desse conhecimento? Segundo os participantes, o ensino escolar normalmente foca na produção escrita do aluno para correção e atribuição de notas. Apoiei-me no *slide* apresentado na figura 23 abaixo, para reflexão:

Figura 23 – *Slide* utilizado para reflexão da avaliação em produção escrita.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Em continuidade, conversamos sobre a importância de definir claramente os critérios que serão avaliados na produção escrita do aluno. Para o estudo em questão, apresentei sugestões para a avaliação do gênero relato de experiência vivida, como apresenta a figura 24:

Figura 24 – Slide que apresenta sugestões de critérios de avaliativos.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO GÊNERO
RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA :

- **ADEQUAÇÃO:** adequação ao gênero relato de experiência vivida e ao tema;
- **COERÊNCIA:** harmonia de sentido entre os componentes do texto; sem contradições.
- **COESÃO:** ligação entre palavras e frases
- **INFORMATIVIDADE:** compartilha informações de fatos relevantes acontecidos em sua vida
- **LINGUAGEM:** uso da escrita formal (atendimento às regras da gramática e emprego de palavras não coloquiais), clareza (sem trechos confusos quanto aos sentidos), concisão (sem repetição desnecessária de informações).



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Os critérios acima descritos foram convertidos em uma ficha de autoavaliação na forma de tabela. Ela é destinada aos alunos para que eles avaliem suas produções, conforme apresentado na figura 25:

Figura 25 – Ficha de autoavaliação na solicitação de produção escrita.




FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA		
Aluno:		
Gênero textual:		
Ao reler minha produção escrita, devo atentar-me se:	Adequado	Readequar
Relatei fatos importantes vivenciados por mim?		
Escrevi pensando nas pessoas que irão ler o relato, de forma que elas entendam o que aconteceu?		
O título do relato está de acordo ao que eu contei?		
Relatei os fatos em uma sequência lógica de acontecimentos com ideias claras sem repeti-las?		
As frases são compreensíveis, com palavras adequadas que ligam uma ideia à outra?		
Mencionei onde, quando e com quem os fatos aconteceram?		
Escrevi respeitando o uso de regras gramaticais e da linguagem formal da língua portuguesa?		
Os verbos estão no passado, uma vez que os fatos já aconteceram?		
Os relatos dos fatos são escritos em 1ª pessoa do singular (EU) ou 1ª pessoa do plural (NÓS)		
As pontuações estão adequadas ao sentido que quero dizer no texto?		
Utilizei parágrafos para organizar as ideias no texto?		
Utilizei letras maiúsculas e minúsculas adequadamente?		

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Essas ideias de apresentar critérios claros de avaliação e ficha de autoavaliação da produção textual se afinam com proposições de estudiosos do ensino de textos escolares como processo:

Se os alunos tiverem acesso aos critérios de avaliação adotados pelo professor, eles poderão canalizar suas energias produtivamente. Tais critérios [...] variam de proposta para proposta, podendo variar, também, conforme o gênero de texto solicitado. Estabelecidos com bastante clareza pelo professor, devem servir como norteadores tanto para ele próprio como para o aluno. Observá-los é papel do professor que deseja criar um clima favorável de trabalho, compatível com a natureza complexa da tarefa de escrever (Passarelli, 2012, p. 140).

Posteriormente às discussões, apresentação da pesquisa e estudos sobre a temática, os participantes responderam ao roteiro de questões para refletir sobre as aprendizagens deenvolvidas nesse terceiro dia de formação. A fim de compor um panorama das respostas dos participantes, compilei-as em três quadros, seguidos de análises. O quadro 14 contém as respostas da primeira questão.

Quadro 14 – Respostas obtidas na avaliação do terceiro dia do encontro.

1. Qual aprendizagem eu destaco no estudo deste módulo?
P1: Que as famosas redações precisam ser repensadas em todo o seu processo, desde como solicitamos e como lidamos em sua produção já pronta. P2: Refleti muito sobre a sobrecarga de correções de produções de texto, sem a participação do aluno e sem uma retomada disso. A ficha é uma ótima estratégia de ensino e aprendizagem, que ao mesmo tempo cumpre burocracias. P3: Destaco que não podemos cobrar que o aluno escreva algo se ele não foi ensinado. E essa atividade não é última tarefa do professor e do aluno. Eles precisam rever juntos o que foi produzido e refletir sobre a aprendizagem. P4: As formas como podemos solicitar uma produção escrita, sobretudo que precisa ter um ensino e eles precisam ter muito claro o que e para quem escrever. P5: A aprendizagem a respeito da autoavaliação do texto, pois é uma ferramenta importante para que nossos alunos consigam identificar, em suas produções, erros e acertos como aspectos construtivos. P6: Destaco aprendizagem sobre a forma de solicitar o gênero com indicativos do que precisa constar na escrita. P7: Poderia destacar muitas coisas, mas a maior reflexão é sobre a importância que precisamos dar na forma de pedir a produção para o aluno. Antes de qualquer coisa, ele precisa saber o que vai escrever. P8: Minha maior aprendizagem é sobre a necessidade de ensinar um gênero, para depois solicitar que ele escreva. Geralmente solicitamos textos com temas para que eles escrevam com começo, meio e fim para cumprimento de currículo. As propostas deste curso nos mostram um ensino possível de forma diferente. P9: Aprendi que as produções podem ser menos sacrificantes para os alunos. A forma como se solicita ajuda no objetivo final.

P10: Acredito que a produção final, as quais estão acostumadas como atividade executora, pode ser vista em outro ângulo, com direcionamentos e construção de aprendizagem. Os alunos precisam saber o que e para quem escrever.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Os participantes indicaram como principal aprendizagem a postura reflexiva de que a produção escrita de um texto requer planejamento e clareza do processo, tanto para quem a solicita, quanto para quem a escreve. Entre os 10 participantes, todos registraram, de modo explícito ou implícito, que a forma de solicitação, com orientações claras e precisas, vai nortear os resultados de qualificação das produções textuais e alcance dos objetivos previstos.

Um participante (P1) expressa que “as famosas redações precisam ser repensadas em todo o seu processo, desde como solicitamos e como lidamos em sua produção já pronta”. Não basta estimular só o domínio da técnica e da forma, o ensino deve estar focado no papel social do gênero, considerando o caráter funcional e interativo inerente a ele (Costa Val *et al.*, 2009).

O participante P4 pondera: “As formas como podemos solicitar uma produção escrita, sobretudo que precisa ter um ensino e eles precisam ter muito claro o que e para quem escrever”. Em consonância com essa contribuição, trago o que dizem os pesquisadores da escola de Genebra:

[...] as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se fundamentalmente de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 45).

O participante P8 diz que “minha maior aprendizagem é sobre a necessidade de ensinar um gênero, para depois solicitar que ele escreva. Geralmente solicitamos textos com temas para que eles escrevam com começo, meio e fim para cumprimento de currículo. As propostas deste curso nos mostram um ensino possível de forma diferente”.

A tarefa de ensinar a produzir textos ao longo dos anos (e ainda na atualidade) é trabalhosa e muitas vezes sem parâmetros. O ato de “pedir para escrever um texto” sem algum tipo de direcionamento ocorre diariamente nas salas de aula brasileiras (Marins, 2022, p. 23).

Passarelli (2012) explica que a escrita precisa fazer sentido para o aluno, por isso, é necessário que tenha alguma ligação com sua realidade e não seja abordada apenas como um exercício escolar, dissociado do mundo existente. Caso contrário, o estudante terá dificuldade de estabelecer uma relação para além das fronteiras da escola.

Outro participante (P 10) acredita “que a produção final, as quais estão acostumadas como atividade executora, pode ser vista em outro ângulo, com direcionamentos e construção de aprendizagem. Os alunos precisam saber o que e para quem escrever”. Sobre isso, os pesquisadores afirmam que pedagogicamente o procedimento da sequência didática leva à tomada de consciência sobre o que e para quem escrever e apresentam-na como experiência vivenciada na Suíça, país que desenvolveu a pesquisa: “insere-se num projeto que motiva os alunos a escrever ou a tomar a palavra, correspondendo, plenamente, aos princípios que presidiram a reforma do ensino do francês nos países francófonos” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 92).

Importante retomar a concepção de linguagem já discutida nesta pesquisa. A concepção aqui assumida consiste numa atividade interacional, dialógica, em que o autor não somente expressa ou comunica algo aos seus destinatários por intermédio de um conjunto de códigos compartilhado por ambos, mas, sobretudo, o autor pretende provocar vínculos e reações nas pessoas às quais sua produção linguística é dirigida.

[...] é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (Koch; Elias, 2012, p. 36).

Posterior às sínteses das principais aprendizagens adquiridas, oportunizei espaço para que os participantes manifestassem as suas principais dificuldades. O quadro 15 apresenta o *feedback* de todos:

Quadro 15 – Respostas obtidas na avaliação do terceiro dia do encontro: questão 2.

2. Quais as dificuldades eu encontrei no desenvolvimento desse módulo de orientações para solicitação de produção de gênero?
P1: Não encontrei dificuldades. P2: Não há o que mencionar, enquanto dificuldades. P3: Não tive. P4: O estudo foi importante, com muitas reflexões sobre práticas antigas. Não senti dificuldades. P5: Acredito que não tive dificuldades a serem mencionadas. P6: Não houve.

- P7:** Senti muita atribuição na prática relatada pelos professores quando se precisa burocratizar esse tipo de atividade. Pedir para que o aluno escreva um texto tornou-se ato mecanizado e burocrático. Escreve para ganhar nota. Então a preocupação não era apenas minha.
- P8:** Não encontrei dificuldades e gostei muito das reflexões. Muita aprendizagem que vai aliviar a nossa caminhada, pois queremos ajudar alunos a escreverem com significado para as suas vidas. Em contrapartida ver resultados positivos sobre os esforços de nossos trabalhos.
- P9:** Aprendi com clareza o que estudamos, mas acredito que na prática precisamos mudar a postura com muita consciência. Alunos odeiam escrever, talvez seja justamente pelo tipo de estratégias sempre utilizadas: muitas cobranças sem objetivos bem definidos.
- P10:** Sem dificuldades.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Nesta segunda questão, relacionada à sondagem sobre as dificuldades encontradas pelos 10 participantes, todos registraram não apresentar obstáculos no estudo deste módulo. Contudo, destacaram as turbulências encontradas cotidianamente no exercício da docência em relação ao trabalho com produção textual, segundo os relatos dos colegas no encontro e sobre as próprias experiências.

Um participante (P7) destaca que não está sozinho: “muita atribuição na prática relatada pelos professores quando se precisa burocratizar esse tipo de atividade. Pedir para que o aluno escreva um texto tornou-se ato mecanizado e burocrático. Escreve para ganhar nota”. Esse cenário problemático vem sendo apontado há tempo por pesquisadores:

O ato de “pedir para escrever um texto” sem algum tipo de direcionamento ocorre diariamente nas salas de aula brasileiras. Por causa da predominância do pensamento tradicional de ensino, acredita-se que o professor é quem detém o conhecimento pleno da Língua Portuguesa, isso lhe dá a autoridade de ser autoritário na proposição de momentos de escrita, de modo que somente ele é o leitor ideal, o contexto de produção é sempre o escolar e o nível de escrita é irrestritamente o formal (Marins, 2022, p. 24).

Nessas condutas, há o engessamento do percurso de ensino e aprendizagem com desvio do que deveria ser efetivado. Resulta, portanto, em uma ação estereotipada das condições de escrita escolar, segundo Costa Val *et al.* (2009, p. 85), na qual alunos acreditam que na escola o único gênero aceito é o da “redação escolar” e o professor atua como “censor”, apontando os erros e evidenciando a ineficiência do aluno.

O participante P4 registra que o “estudo foi importante, com muitas reflexões sobre práticas antigas”. Em acordo, outro participante (P9) diz que “aprendi com clareza o que estudamos, mas acredito que na prática precisamos mudar a postura

com muita consciência. Alunos odeiam escrever, talvez seja justamente pelo tipo de estratégias sempre utilizadas: muitas cobranças sem objetivos bem definidos”.

Marins (2022, p. 12) apresenta uma reflexão acerca disso:

Admito que, para o aluno, em geral, produzir um bom texto não é uma ação simples. Também concordo que, para o professor, ensinar a produzir bons textos tem suas complexidades. Entendo, então, que o compartilhamento de informações entre professor e aluno sobre as propriedades do bom texto escolar pode favorecer a prática de produção textual pelo alunado e a prática de avaliação de textos pelo professor.

Asseverando o desejo de sucesso sobre resultados, o participante P8 revela não ter encontrado dificuldades e que houve “muita aprendizagem que vai aliviar a nossa caminhada, pois queremos ajudar alunos a escreverem com significado para as suas vidas. Em contrapartida ver resultados positivos sobre os esforços de nossos trabalhos”. Marins (2022, p. 12) colabora ao dizer que:

O bom texto escolar é o sonho, objetivo e desafio do aluno e do professor. Que aluno não sonha, pelo menos uma vez, com o professor devolvendo sua produção textual e dizendo em bom tom para toda a classe “Este é um bom texto!”? Por outro lado, que professor não projeta poder chegar diante de sua turma de alunos e, depois de ter implementado atividades de compreensão de um determinado gênero textual e solicitado a sua produção para conferir os resultados do ensino e da aprendizagem, dizer entusiasmado “Parabéns, alunos! Vocês, de fato, elaboraram bons textos!”

Na sequência, apresento o quadro 16 com as manifestações dos participantes em relação às estratégias de solicitação de produção escrita do gênero.

Quadro 16 – Respostas obtidas na avaliação do terceiro dia do encontro: questão 3.

3. Qual sua opinião sobre a proposta de critérios de avaliação do gênero e ficha de autoavaliação?
P1: São excelentes propostas que trarão qualidade para a atividade, desvinculando-se da cultura de redação para nota. O aluno escrevia sem rumo e sem um retorno construtivo. P2: Boas estratégias. Tanto uma como a outra são alicerces para um objetivo em comum que é a produção do aluno. P3: Critérios que clarificam o que precisa ser feito e onde precisa chegar. Basta adequar e incorporar isso na prática, gerando qualidade na proposta. P4: Ambos são importantes, pois o primeiro norteia as ações do professor no momento da correção e o segundo permite o aluno refletir sobre a sua produção o que poderá fazê-lo querer adequar o seu texto, trazendo ou agregando conteúdo ao mesmo, colocando-o ou aproximando-o ao gênero pedido, como responsável da sua aprendizagem. P5: São bons critérios para ancorar a correção de produções textuais, tanto para nós, professores, como para os alunos (já com transposição didática para a ficha de autoavaliação). P6: Gostei bastante dessas propostas, pois facilita para o professor, visto que o aluno terá indicativos que ajudaram na escrita e além disso, poderá refletir o que foi feito, entregando mais qualidade para o professor.

P7: Em minha opinião, tanto os critérios quanto a ficha são inovações que a sala de aula precisa. Há muitas planilhas engessadas que visam burocraticamente avaliar o que o aluno sabe, mas não são reflexivas. São indicativos de pontos para juntar à nota final do trimestre. Sem preocupação com construção de aprendizagem.

P8: São interessantes e superam as planilhas usadas no dia a dia. São critérios construtivos que traz visão para o percurso.

P9: Com toda certeza são ótimas propostas, que trazem um novo sentido para essa atividade tão massante para alunos e professores. Ao mesmo tempo, indispensável. Precisamos estabelecer vínculos de ensino eficaz que aproxime o aluno da aprendizagem e não o afaste cada vez mais. Sabemos que pedir uma redação de tema livre, sempre foi um choque para os alunos. Com as reflexões de hoje, sei que podemos mudar isso aos poucos.

P10: Sempre que solicito uma produção, deixo claro o que precisa conter na escrita, mas nunca em forma de tabela. Achei uma sugestão eficaz que certamente usarei em minhas aulas, já da próxima semana. Acredito que trará novo significado dentro de uma mesma atividade.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Neste último questionamento sobre o terceiro encontro, intencionei coletar as impressões dos docentes sobre a proposta de apresentar aos alunos dois instrumentos didáticos: os critérios avaliativos da produção textual solicitada e uma ficha para autoavaliação do gênero a ser produzido. Esses instrumentos, além de dar mais transparência e naturalidade ao processo, permitem ao aluno refletir sobre a própria escrita, de maneira autônoma. Assim, desenvolvem no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004).

Entre os 10 participantes que registraram as respostas, todos opinaram positivamente acerca da proposta de estabelecimento de critérios de avaliação e ficha de autoavaliação. Respectivamente os participantes P2 e P6 responderam: “Boas estratégias. Tanto uma como a outra são alicerces para um objetivo em comum que é a produção do aluno”, e “gostei bastante dessas propostas, pois facilita para o professor, visto que o aluno terá indicativos que ajudaram na escrita e além disso, poderá refletir o que foi feito, entregando mais qualidade para o professor”.

Nas mesmas perspectivas, outro participante (P1) colabora ao dizer que: “são excelentes propostas que trarão qualidade para a atividade, desvinculando-se da cultura de redação para nota. O aluno escrevia sem rumo e sem um retorno construtivo”. Na prática, o estudante é capacitado a assumir maior responsabilidade por sua aprendizagem.

A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se se tratar de atividades de linguagem. Evidentemente, não está considerando aqui apenas a avaliação feita nas tradicionais provas bimestrais, mas toda a atividade de produção com que se envolve o aluno, cuja avaliação, como ressaltamos, não pode ficar a cargo exclusivo do professor. Não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo (Antunes, 2006, p. 164).

O que Antunes (2006) destaca-sobre o aluno julgar seus desempenhos, um participante (P4) refere-se a esse ponto: “ambos são importantes, pois o primeiro norteia as ações do professor no momento da correção e o segundo permite o aluno refletir sobre a sua produção o que poderá fazê-lo querer adequar o seu texto, trazendo ou agregando conteúdo ao mesmo, colocando-o ou aproximando-o ao gênero pedido como responsável da sua aprendizagem”.

O participante P3 opina que critérios de avaliação auxiliam pensar aonde se pretende chegar, indicando qualidade no que é solicitado ao aluno: “critérios que clarificam o que precisa ser feito e onde precisa chegar. Basta adequar e incorporar isso na prática, gerando qualidade na proposta”. Encontramos esse pensamento em Dolz (2004) ao destacar a importância de o aluno encontrar de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação durante a sua produção.

Outro participante (P5) destaca que “são bons critérios para ancorar a correção de produções textuais, tanto para nós, professores, como para os alunos (já com transposição didática para a ficha de autoavaliação)”. Esse ponto de vista corresponde com as proposições dos pesquisadores genebrinos:

Esta forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos para passar a referir-se a normas explícitas e utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 91).

“Com toda certeza são ótimas propostas, que trazem um novo sentido para essa atividade tão massante para alunos e professores. Ao mesmo tempo, indispensável. Precisamos estabelecer vínculos de ensino eficaz que aproxime o

aluno da aprendizagem e não o afaste cada vez mais. Sabemos que pedir uma redação de tema livre, sempre foi um choque para os alunos. Com as reflexões de hoje, sei que podemos mudar isso aos poucos” diz o participante P9. Ao invés de considerar a avaliação um problema para professor e aluno, a proposta assume um caráter dialógico e construtivo para ambos, pois preconiza que “A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 107).

7.4 QUARTO ENCONTRO

O quarto e último encontro, realizado com a presença de todos os participantes inscritos, aconteceu no dia 03 de novembro de 2022 no mesmo formato dos três encontros anteriores: presencial em uma escola localizada no norte do Paraná, cedida em turno sem aulas, no período das 17h às 21h.

O material a ser estudado foi enviado para o *e-mail* dos participantes com sinalização pelo grupo de whatsapp do recebimento ou não. Posteriormente, disponibilizei-o de forma impressa para cada um dos participantes, no dia do encontro presencial.

Para os trabalhos desse terceiro dia, selecionei do Produto Educacional (Apêndice B) os conteúdos relacionados à tecnologia como possibilidade *upgrade* no ensino e, a título de exemplo dessas possibilidades, explorei a ferramenta digital Padlet, mural virtual colaborativo para o estudo do gênero relato de experiência vivida.

Como de hábito, os recebi desejando boas-vindas e agradecendo a persistência de todas referente à assiduidade e à participação, visto que atingimos o último encontro com o percentual de 100% de frequência. Na continuidade, entendi pertinente iniciar o último dia com retomada de alguns conteúdos estudados até aquele momento, por meio de *slides* com a síntese do que havia sido discutido. A retomada dos conteúdos é sempre importante para que os participantes possam otimizar a aprendizagem e fazer relação de um conteúdo outro. Dessa forma, desenvolve-se um percurso de aprendizagem.

Professor pesquisador e produtor de material didático foi o primeiro conteúdo estudado no conjunto dos quatro encontros e recapitulado neste último. Reiteramos a importância da pesquisa para a profissão e êxito das ações. A transformação do conhecimento pela pesquisa é uma estratégia para que professores aprimorem o

ensino e, em decorrência, o aprendizado de seu alunado. O ato de pesquisar proporciona uma consciência sobre o ensinar.

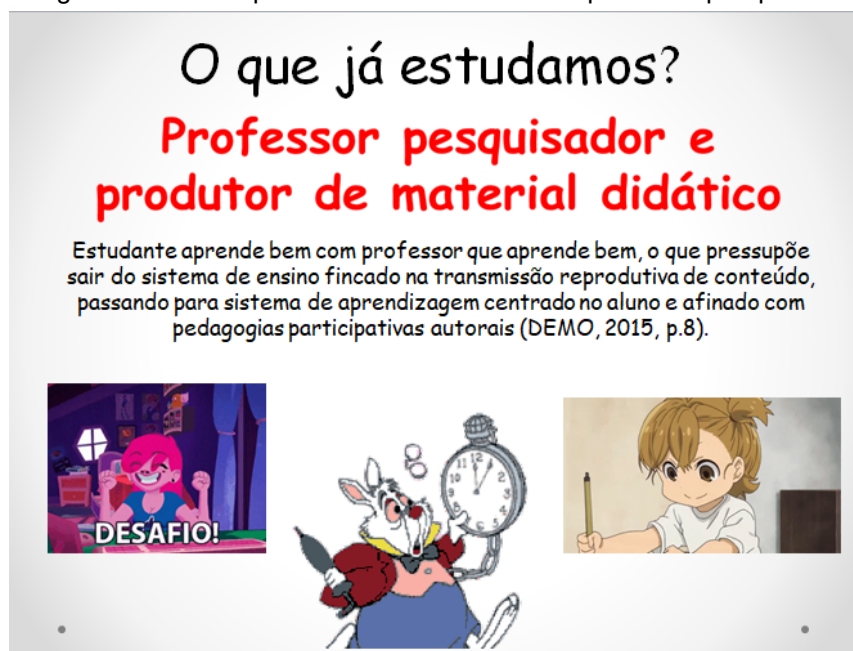
O que torna o professor pesquisador diferente dos demais é o seu compromisso com a reflexão da sua prática. Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) defende que:

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores, é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando a reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Relembramos também o quanto é necessário ser professor produtor de material didático, em detrimento de tão somente ser reprodutor de materiais prontos, para maior domínio sobre o que se ensina e ter a oportunidade de compartilhar conhecimentos com outros colegas. Bortoni-Ricardo (2008, p. 48) aponta que “uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta de uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”.

A figura 26 ilustra pontos reflexivos sobre o primeiro encontro:

Figura 26 – *Slide* que ilustra o conteúdo sobre professor pesquisador.

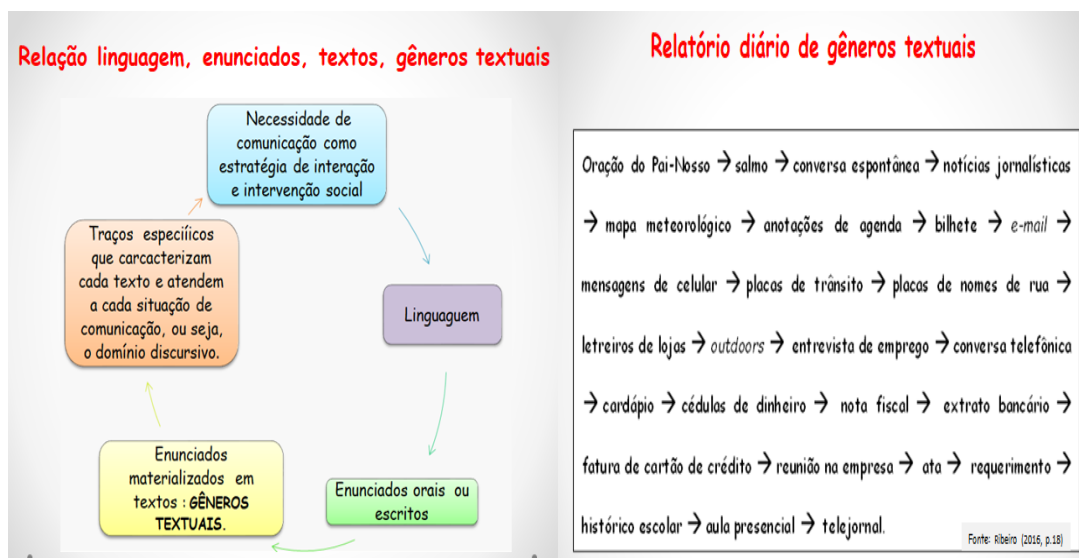


Fonte: Elaboração da autora (2022).

Na sequência, apresentei síntese de conceitos em Língua Portuguesa, correlacionando-os. Destaquei aos participantes que o conhecimento que temos

sobre linguagem e a forma como nos posicionamos frente a esses conceitos refletirão nos encaminhamentos de ensino. A figura 27 ilustra o *slide* utilizado para reflexão:

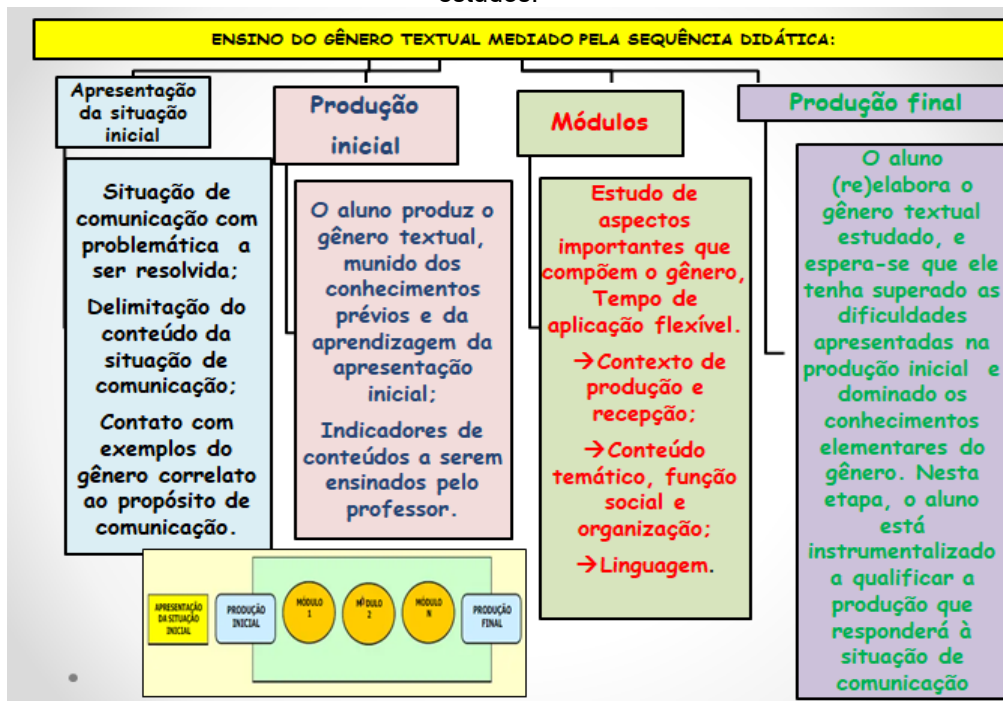
Figura 27 – *Slide* que ilustra a recapitulação dos conteúdos do primeiro encontro.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Conversamos sobre o ensino de Língua Portuguesa e os encaminhamentos que melhor atenderiam os objetivos em relação à concepção de linguagem em uma abordagem acional e dialógica, ou seja, 'lugar' de ação ou construção de interação (Koch, 2001, p. 9). Para isso, retomamos a definição e o passo a passo do procedimento metodológico sequência didática proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), como mostra a figura 28:

Figura 28 – Organograma que apresenta o passo a passo da sequência didática para retomada de estudos.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Iniciar o último dia de formação com a recapitulação de conteúdos apresentou eficácia, na medida em que os participantes tiveram a oportunidade de sistematizar a partir de pontos reflexivos aquilo que foi estudado e, sobretudo, por meio de diálogos evidenciarem se os meus objetivos, ao elaborar os encontros formativos para aplicação do Produto Educacional, tinham alcançado bons resultados.

Entendo que uma aprendizagem é eficaz quando os aprendizes carregam em seu discurso o que foi significativo para sua prática cotidiana. Neste contexto, os professores participantes destes encontros formativos trouxeram reflexões pertinentes ao que foi estudado e ao que se efetiva no cotidiano, o que apresentarei mais detalhadamente nas considerações finais deste trabalho.

Adentrando aos conteúdos programados para o dia, apoiei-me na projeção de novos *slides*, no intuito de provocar reflexão sobre as tecnologias no ensino, partindo do pressuposto de novo alunado que frequenta os espaços escolares, como mostra a figura 29:

Figura 29 – Imagem utilizada para reflexão sobre ensino x tecnologia.

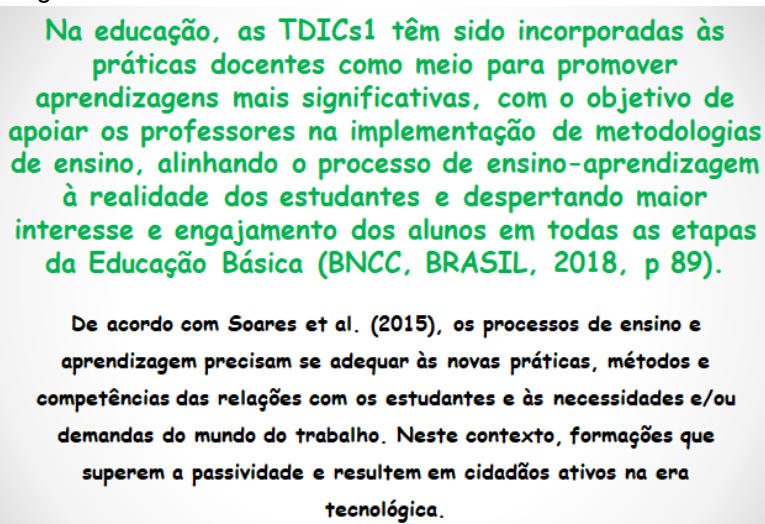


Fonte: Elaboração da autora (2022).

Quando a escola, pela figura do professor, inclui as ferramentas digitais no processo de ensino, além de potencializar didaticamente as propostas de suas aulas e trazer uma gama de estratégias para a assimilação e acomodação do conhecimento, oportuniza ao aluno um novo meio de aprendizagem e coloca o professor cada vez mais próximo das inovações em ensino. Essas premissas são assumidas pelos participantes frente ao novo estilo de alunos que acessam continuamente as tecnologias e, por vezes, as dominam de forma intuitiva.

Em consonância, apresentei a título de exemplo trechos da BNCC, a fim de discutir sobre os documentos norteadores da educação que indicam o acesso dos alunos a essas novas ferramentas de apoio ao ensino. A figura 30 apresenta o *slide* utilizado para discussões:

Figura 30 – *Slides* com trechos de documentos educacionais.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

No mesmo contexto, entramos no entendimento de que as influências tecnológicas moldam a maneira de como os humanos agem hoje. E não faz sentido educarmos fora desse contexto. Com projeção de *slide*, como mostra a figura 31, discutimos sobre objetivos inerentes aos estudantes e sua formação:

Figura 31 – *Slide* para reflexão sobre as influências tecnológicas.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Em continuidade, a discussão se deu em torno do papel do professor enquanto mediador destes propósitos. Ainda que haja divergências sobre o modo de pensar em relação a essa temática, é necessário o início de mudanças nas estratégias de ensino.

Apresentei, então, a ferramenta digital Padlet, com a projeção do *slide* reproduzido na figura 32.

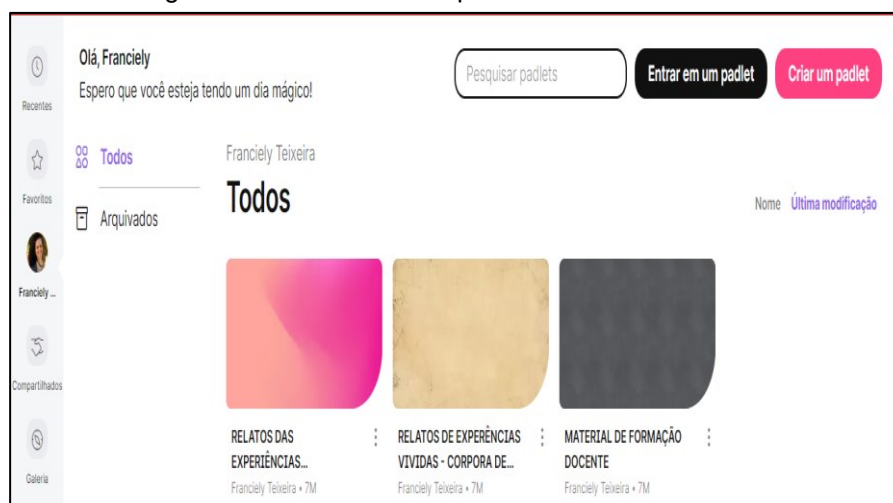
Figura 32 – *Slide* utilizado para apresentação da ferramenta digital Padlet.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Na ocasião, convidei os participantes a acessarem a ferramenta pelo navegador *Google*. Simultaneamente realizei a pesquisa através do computador com reprodução na tela e os participantes seguiam o passo a passo em seus celulares. Os participantes acessaram a ferramenta, contudo notei resistência de alguns ao depararem com a necessidade de criação de uma conta na plataforma. Prosseguimos acessando a conta que eu já havia criado a título de exemplo, conforme apresenta a figura 33:

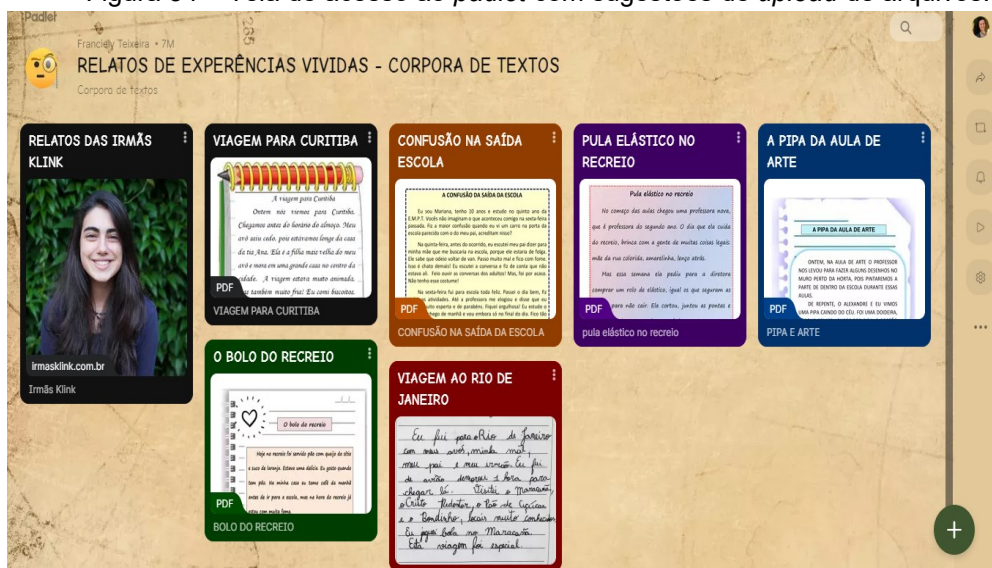
Figura 33 – *Slide* utilizado para acesso ao mural virtual.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Após o acesso, projetado em tela por meio de data show, apresentei a ferramenta mostrando as possibilidades de exploração. Na ocasião, adicionei os exemplares de gêneros textuais utilizados na elaboração do Produto Educacional, como mostra a figura 34:

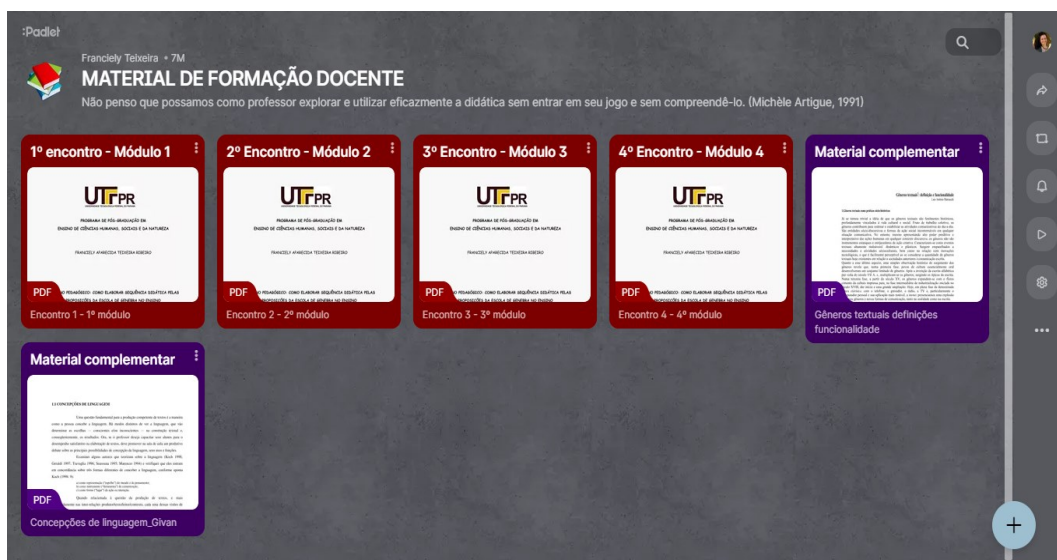
Figura 34 – Tela de acesso ao *padlet* com sugestões de *upload* de arquivos.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Na sequência, criamos em tempo real outra página dentro da ferramenta Padlet. Desta vez, o objetivo era o de criar espaço destinado ao *upload* de arquivos com conteúdos referentes à formação, como mostra a figura 35:

Figura 35 – Página de acesso ao Padlet com sugestões de *upload* de arquivos.



Fonte: Elaboração da autora (2022)

E como sugestão para a criação de uma terceira página, elaboramos a proposta de produção escrita na ferramenta digital Padlet. Eles deveriam relatar sobre as experiências do curso. Desta forma, enviei o *link* de acesso no celular de cada participante. Entre as 10 participantes, quatro não estavam de posse do próprio aparelho celular. Assim, acessaram a ferramenta por meio do computador. A figura 36 apresenta a página criada no Padlet:

Figura 36 – Página criada na ferramenta Padlet para registro escrito dos participantes.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Por fim, refletimos sobre a relação ferramenta digital Padlet, tecnologia e sequência didática. Retomamos o fato de que os pesquisadores da escola de Genebra não incluem em sua proposta didática o uso da tecnologia. Contudo, lembramos que esses pesquisadores genebrinos apresentaram a proposta de SD por volta do ano 2000, época em que as tecnologias digitais ainda não eram tão empregadas na educação na Suíça nem em muitos outros países, por exemplo, o Brasil. E entramos em concordância com a ideia de que as propostas didáticas precisam ser adaptadas e atualizadas conforme as realidades histórico-sociais onde são implementadas, daí a conveniência e adequação de inserção de tecnologias digitais no trabalho com as SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Utilizei o *slide* mostrado na figura 37.

Figura 37 – *Slide* utilizado para discussão sobre tecnologia e sequência didática.

Como aliar ferramenta digital ao percurso de ensino da sequência didática

O padlet é uma ferramenta digital que pode ser utilizada durante as aulas de Língua Portuguesa:

- ❖ Para o relato de experiência vivida, por exemplo, o aluno poderá ter acesso à corpora de textos utilizados em sala de aula ou acesso à *links* que direcionam à relatos de experiências digitais, como o blog das irmãs *Klinks*;
- ❖ Produção escrita e produção simplificada: o acesso pode ser realizado em casa, para registro de alguma experiência vivida no final e semana, por exemplo.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Após esse tempo inicial de interações, os participantes responderam ao roteiro de questões para refletir sobre as aprendizagens na formação. A fim de compor um panorama do resultado apresentado, compilei-as em três quadros, seguidos de análises das respostas dos participantes. O quadro 17 apresenta as respostas da primeira questão.

Quadro 17 – Respostas obtidas na avaliação do quarto dia do encontro: questão 1.

1. Qual sua relação com ensino e tecnologia?
P1: Não tenho habilidades com recursos tecnológicos, desta forma uso pouco na minha prática docente.

- P2:** Gosto da tecnologia e sempre que possível utilizo em sala de aula. Contudo, os recursos são escassos, não facilitando como ferramenta de ensino. Os alunos não tem maturidade para trabalhar com as propostas em casa, onde possivelmente teriam um celular e rede de internet.
- P3:** Há pouca relação. Tenho dificuldades em dominar a tecnologia e fico insegura em levá-la para a sala de aula. Também, não temos muitas coisas disponíveis na escola pública.
- P4:** Relação de resistência, pois, tenho dificuldades em administrar tantas nomenclaturas, equipamentos e plataformas. Habilidade zero.
- P5:** Acredito ter uma boa relação com a tecnologia e sempre que possível apresento em sala de aula e faço relação com o ensino. Porém, os recursos que dão acesso são mínimos e isso dificulta o uso contínuo. A escola pública, principalmente da esfera municipal, ainda é extremamente carente em tecnologia, tanto para professores quanto para os alunos.
- P6:** Pouca relação. Não uso tecnologia em sala de aula.
- P7:** Sei que é muito importante, porém, não tenho habilidade tecnológica e isso influencia para que não faça relação com o ensino. Não tenho habilidades.
- P8:** Pouca relação. Não há disponibilidade de recursos na escola pública. O máximo que podemos apresentar são conteúdos utilizando data show, o que não considero tão útil aos alunos, mas sim útil ao professor.
- P9:** A minha relação com a tecnologia na vida pessoal já é muito distante, o que não me estimula a usar no ensino, simplesmente por não gostar dessas evoluções.
- P10:** Tenho boa relação com a tecnologia e isso me ajuda a pensar no ensino. Sempre que posso incluo nas aulas, porém, com recursos próprios, pois a escola não oferece possibilidades. É um novo contexto, que ainda não é realidade em grande parte da escola pública.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Dentre os 10 participantes, 3 (P2, P5 e P10) manifestaram relação de ensino e tecnologia, ou seja, afirmaram possuir habilidades digitais e usarem recursos tecnológicos em suas aulas. Os outros 7 responderam não praticar em seu fazer docente essa relação entre ensino e tecnologia. Cada uma destas 7 manifestações são acompanhadas de justificativas.

Antes de refletir sobre as justificativas dos participantes, trago uma contribuição de Pistechola (2019) sobre escola e tecnologia. É urgente refletir sobre a necessidade do aluno social imerso na tecnologia:

De súbito, a escola não é mais o primeiro lugar de aprendizagem. Pelo contrário, ela se afasta cada vez mais do mundo do aluno, que parece dominar uma língua aprendida espontaneamente, uma língua desconhecida para o professor. Assim, a relação tradicional entre docente e estudante subverte-se, provocando desconforto. Parece cada vez mais evidente a necessidade de considerar as atividades de comunicação e produção digital como parte da experiência social do aluno (Pischochola, 2019, p. 74).

Dentre os 7 participantes que alegaram não ter boa relação entre ensino e tecnologia, 4 justificaram a insuficiência de habilidades (P1, P3, P4, P7). Um participante (P1) conta que “não tenho habilidades com recursos tecnológicos, desta

forma uso pouco na minha prática docente. Mas é uma dificuldade que tenho a consciência que deve ser superada”. Entendo que a tomada de consciência seja o primeiro passo, pois “um contexto que de início apresente questões a serem resolvidas é certamente mais promissor do que um que demonstre total ausência de curiosidade e vontade de aprofundar” (Pischetola, 2019, p. 173).

No mesmo pensamento o participante P3 diz que “tenho dificuldades em dominar a tecnologia e fico insegura em levá-la para a sala de aula.” O participante P4 menciona a sua relação “de resistência, pois, tenho dificuldades em administrar tantas nomenclaturas, equipamentos e plataformas. Habilidade zero”. O participante P7 registra que “não tenho habilidade tecnológica e isso influencia para que não faça relação com o ensino”. Essas justificativas dos participantes são explicadas por Pischetola (2009, p. 175):

Precisamos também lembrar que a introdução de tecnologia como suporte educativo é um fator de desestabilização, sobretudo na escola, por tudo o que foi exposto e, principalmente, pelo temor que sentem os professores de não terem habilidades suficientes para o uso de TICs em sala de aula, pela dificuldade de mudar as práticas de ensino-aprendizagem que eles demonstram e, de modo geral, pela falta de reconhecimento que existe sobre a necessidade de integrar a tecnologia no cotidiano escolar.

Ainda quanto à resposta da primeira questão, 2 respondentes assumiram não ter afinidade com a tecnologia. Os participantes P6 e P9 registraram respectivamente: “pouca relação. Não uso tecnologia em sala de aula”, e, “a minha relação com a tecnologia na vida pessoal já é muito distante, o que não me estimula a usar no ensino, simplesmente por não gostar dessas evoluções”.

Outro aspecto latente entre as respostas diz respeito à escassez de acesso à tecnologia na escola, isto é, a insuficiência de disponibilidade de ferramentas. Neste contexto, observei que além de fatores internos aos próprios professores em relação à afinidade e habilidade, os participantes que possuem habilidades reconhecem obstáculos externos que impedem a efetivação da relação ensino e tecnologia. Um deles é P2, que diz: “gosto da tecnologia e sempre que possível utilizo em sala de aula. Contudo, os recursos são escassos, não facilitando como ferramenta de ensino. Os alunos não tem maturidade para trabalhar com propostas em casa, onde possivelmente teriam, por exemplo, um celular e rede de internet”. Também P10 aponta que “sempre que posso incluo nas aulas, porém, com recursos próprios, pois a escola não oferece possibilidades. É um novo contexto, que ainda não é realidade em grande parte da escola pública”.

Destaco que as possibilidades de interação proporcionadas pela mídia digital constituíram um mundo que não voltará aos sistemas anteriores à internet. No contexto da sociedade em rede, as tecnologias digitais impuseram-se como um elemento cada vez mais importante de mudança nos modos de viver, pensar e comunicar.

De acordo com Lima Júnior (2007, p. 67), “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante”. Para isso, a expressão “inclusão digital” deve entrar no vocabulário das políticas públicas. Segundo Pischetola (2019, p. 13),

O que observamos nos últimos anos é a multiplicação de intervenções políticas que preveem a inserção de artefatos tecnológicos nas escolas, com ênfase, sobretudo na mobilidade e na presença constante da tecnologia digital em sala de aula. Há cada vez mais variedade de produtos disponíveis e menos barreiras financeiras para seu acesso e difusão. A primeira dessas iniciativas de caráter internacional foi o Programa One Laptop per Child, lançado em 2005 pelo MIT de Boston e sucessivamente reformulado no Brasil com o projeto Um Computador por Aluno. O princípio por trás dessas iniciativas é a democratização do acesso aos processos globais de desenvolvimento, através do acesso à tecnologia. Acesso que significa, também, qualidade das práticas de ensino-aprendizagem, mediação cultural e construção colaborativa de conhecimento.

Inúmeros são os desafios para uma educação mais tecnológica. Obstáculos que se iniciam na falta de acesso aos meios tecnológicos continuam na insuficiência de equipamentos e na infraestrutura das escolas e se consolidam nas carências de uma formação inicial que prepare para o uso pedagógico e aplicação dessas ferramentas.

A respeito do uso pedagógico das ferramentas digitais, exponho no quadro 18 as respostas dos participantes para a segunda questão, que traz subsídios para a reflexão acerca disso:

Quadro 18 – Respostas obtidas na avaliação do quarto dia do encontro: questão 2.

2. Já usou recursos tecnológicos digitais em aula ou não? Por quê?
P1: Já utilizei data show para apresentação de vídeos, com auxílio de outros profissionais da escola. P2: Sempre que posso e utilizo. Mas são recursos manuseados por mim, e acompanhados pelos alunos. P3: Não utilizo. Prefiro o ensino sem a tecnologia, que me gera insegurança. Muitas situações não nos motivam ao uso. Também, não temos condições suficientes que dê acesso ao uso. P4: Já utilizei data show com auxílio de outros profissionais. Nunca trouxe nada para manuseio dos alunos.

- P5:** Sim, porque esses recursos são facilitadores, além de, muitas vezes, oferecerem novas possibilidades como, por exemplo, adentrar lugares de qualquer parte do mundo, elaborar quiz, projetar livros didáticos para melhor orientação aos alunos entre muitos outros. No entanto, os recursos são manuseados por mim.
- P6:** Não utilizo por falta de habilidades. A escola dispõe apenas de data show e televisão, o que facilita um pouco para quem tem facilidade de exploração.
- P7:** Não utilizo por falta de habilidade e por falta de recursos. É muito moroso o processo de uso, pois é necessário todo um preparo de montagem, levar para sala de aula, reservar e devolver. Julgo de pouco acesso e poucas possibilidades. Prefiro não utilizar pela falta de habilidade e burocracia.
- P8:** Não utilizo por não ter entendimento, não ter recursos e os que têm é de difícil acesso. Não há praticidade.
- P9:** Não utilizo, pois os alunos tem muito acesso às telas em casa. Prefiro ofertar outras formas de ensino na escola, enquanto são pequenos.
- P10:** Sim, utilizo bastante data show e sempre que possível realizo interação com eles por meio desta ferramenta. Mas, a falta de recurso na escola impede que muita coisa seja realizada. Talvez por ser escola de menores, não haja tantos investimentos.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

As respostas revelam que 5 participantes já usaram recursos digitais em suas aulas e 5 participantes não empregaram. Dentre os que disseram já ter utilizado tecnologia em sala de aula, 2 afirmaram terem recebido ajuda de profissionais e não esclareceram as motivações que levaram ao uso (P1, P4). Os outros 3 participantes (P2, P5, P10), além da confirmação do uso, também explicaram suas motivações: “Sempre que posso e utilizo. Mas são recursos manuseados por mim, e acompanhados pelos alunos” (P2); “Sim, porque esses recursos são facilitadores, além de, muitas vezes, oferecerem novas possibilidades como, por exemplo, adentrar lugares de qualquer parte do mundo, elaborar quiz, projetar livros didáticos para melhor orientação aos alunos entre muitos outros. No entanto, os recursos são manuseados por mim” (P5); “Sim, utilizo bastante data show e sempre que possível realizo interação com eles por meio desta ferramenta” (P10).

A respeito da consolidação dos recursos tecnológicos na escola, Moran (2007, p. 90) assevera que “O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. (...) Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”. Portanto, necessita-se iniciar, urgentemente, o seu uso pelos professores para desencadear ações práticas no intuito de ir se apropriando e dominando a tecnologia.

A falta de ferramentas, conforme apontado pelos participantes, provavelmente seja o obstáculo principal, contudo, o aluno necessita manusear e

interagir, pois “a tecnologia digital oferece novas oportunidades de aprendizagem, visto que a interação com os dispositivos digitais é uma ação livre capaz de estimular a curiosidade” (Pischetola, 2019 p. 75-76).

No que se refere aos 5 participantes que afirmaram não usarem tecnologias digitais com seus alunos, 4 revelaram não ter habilidades específicas ou segurança (P3, P6, P7, P8). Nesse sentido, o professor precisa passar de ensinante à aprendiz, abrindo-se a novas aprendizagens relacionadas às ferramentas digitais que possam colaborar com a qualificação das suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com o aprendizado dos alunos.

Com relação às formas de aprender, surgem debates acerca das possibilidades de interação que as TICs providenciam em seus espaços colaborativos de aprendizagem. A esse respeito, fica evidente que a espontaneidade das práticas colaborativas é facilmente sobre-estimada e que, na verdade, a colaboração depende da existência de motivação pessoal [...] desafio para a educação, que é o de reformular o lugar do professor, a sua prática pedagógica e a relação que ele constrói com os alunos, convidando-o a tornar-se mais consciente das mudanças em curso (Pischetola, 2019, p. 72).

Esses mesmos 4 participantes que admitiram não possuírem habilidades para o uso de recursos tecnológicos digitais também acrescentaram outros obstáculos para a não utilização. Ora citaram a falta de disponibilização na escola (P3, P7, P8), ora mencionaram a burocracia da logística da instituição educacional (P7, P8). Diante do exposto, evidencia-se que o uso das TDIC na formação escolar implica na universalização do acesso, seja pelas pessoas ou pela instituição escolar.

Por fim, somando-se a esse grupo de 4 professores cujas respostas foram o não emprego de tecnologias digitais, 1 participante (P9) registrou que “não utilizo, pois os alunos tem muito acesso às telas em casa. Prefiro ofertar outras formas de ensino na escola, enquanto são pequenos”. Em contrapartida a essa posição, deparamos-nos com o que cita Pistechola (2019, p. 73-74):

Tendo crescido completamente imersas nas tecnologias da informação e da comunicação, as novas gerações não conseguem imaginar como seria aprender fora do mundo digital, onde as oportunidades de participação, criação e compartilhamento são inúmeras e cada vez mais sofisticadas. As mudanças desencadeadas pelas TICs têm desafiado a educação no sentido de oferecer aos jovens uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico.

Como última questão, perguntei aos participantes sobre o conhecimento e uso deles sobre a ferramenta tecnológica Padlet. O quadro 19 traz as respostas.

Quadro 19 – Respostas obtidas na avaliação do quarto dia do encontro: questão 3.

3. A ferramenta Padlet é um recurso já utilizado por você em algumas propostas de ensino ou nunca teve conhecimento sobre a mesma?
P1: Nunca tive acesso ou conhecimento sobre esse recurso. P2: Tive acesso ao recurso em tempos de ensino remoto, quando fizemos um trabalho de estudo de gênero textual bilhete com os alunos do segundo ano. P3: Participei de uma pesquisa em tempo de pandemia e a sugestão era a utilização desse recurso no estudo do gênero textual bilhete. P4: Não conhecia. P5: Nunca tinha utilizado. Recurso muito interessante. P6: Nunca utilizei ou criei uma página. Já acessei quando fiz cursos de formação docente e sempre achei interessante e criativo. P7: Nunca utilizei em projetos de ensino. Já tive acesso em pesquisas de materiais para planejamento. Mas não imaginava que seria de fácil criação e manuseio. P8: Não conhecia. Achei bem interessante e atrativo. P9: Não conhecia. P10: Eu já conhecia, porém, nunca usei como ferramenta nas aulas. Já acessei como mural de arquivos de livros de literatura.

Fonte: Elaboração da autora, com base em registros de campo (2023).

Dentre os 10 participantes, 2 mencionaram conhecer e utilizar pelo menos uma vez a ferramenta em sala de aula: “tive acesso ao recurso em tempos de ensino remoto, quando fizemos um trabalho de estudo de gênero textual bilhete com os alunos do segundo ano” (P2); “participei de uma pesquisa em tempo de pandemia e a sugestão era a utilização desse recurso no estudo do gênero textual bilhete com os alunos” (P3). Outros 3 participantes relataram ter tido acesso em momentos diversos, contudo sem objetivo de uso em sala de aula (P6, P7, P10). Sobre isso, Moran (2000, p. 138) considera “... importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar” e afirma que:

Haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As utilizaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente (Moran, 2000, p. 137).

Metade dos participantes – 5 (P1, P4, P5, P8, P9) – disseram não conhecer nem utilizar o Padlet. E em razão da formação da qual estavam participando, 2 deles acrescentaram comentários positivos: “Nunca tinha utilizado. Recurso muito interessante” (P5); “Não conhecia. Achei bem interessante e atrativo” (P8).

Considerando meu objetivo central com este último encontro de formação, posso dizer que ele foi alcançado em boa medida, pois todos os participantes demonstraram empenho e satisfação com as reflexões e práticas implementadas. Em consonância a isso, Ribeiro, Dutra e Santos (2021) defendem que a ferramenta Padlet pode ser benéfica para os processos de ensino e aprendizagem:

Therefore, it is observed that Padlet enables the stimulation of thought, imagination and curiosity, aiming to share information on the wall that is presented to others who will have access to the platform, in addition to allowing interaction between them⁷ [...](Ribeiro; Dutra; Santos, 2021, p. 164).

A escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças com equilíbrio e maturidade para estabelecer relações produtivas entre ensino e tecnologia, ao invés de barreiras.

⁷ Portanto, observa-se que o Padlet possibilita o estímulo do pensamento, imaginação e curiosidade, visando compartilhar informações no mural que são apresentadas para outras pessoas que terão acesso à plataforma, além de permitir a interação entre eles[...]

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais materializam os saberes contidos no pensamento humano e exercem função social de interação, a depender da situação comunicativa em que são produzidos apresentam características específicas de composição. Portanto, constituem artefatos culturais que organizam e estabilizam a vida das pessoas na convivência cotidiana, em todas as esferas sociais.

Na escola o aluno tem a oportunidade de aprender e produzir importantes gêneros textuais em todas as disciplinas curriculares e nas interações com seus pares, por exemplo. Contudo, é na disciplina de Língua Portuguesa que esses gêneros tornam-se objetos específicos de estudo, possibilitando ao aluno conhecimento de mundo e apropriação das práticas de linguagem instauradas na sociedade, condição fundamental para uma participação social efetiva.

Convicta de que os gêneros textuais são, essencialmente, objetos de ensino escolar, intencionei pesquisar sobre fundamentos e práticas que os professores podem implementar em sala de aula para propiciar situações de aprendizagem favoráveis a uma apropriação progressiva e aprofundada de gêneros pelos alunos. Para isso, optei por elaborar uma proposta de sequência didática do gênero relato de experiência vivida, de acordo com os princípios teóricos e metodológicos da Escola de Genebra. Concomitantemente, busquei pressupostos sobre a função do professor elaborador de material didático, segura de que quanto mais se conhece sobre o que vai ensinar, mais chances há de se desenvolver a aprendizagem esperada.

Neste contexto, considerei como questão central deste trabalho: Como produzir sequências didáticas conforme os fundamentos da Escola de Genebra para ensinar gênero textual e tornar-se professor elaborador de material didático? E elegi os seguintes objetivos de pesquisa: a) explicitar referenciais teóricos e procedimentos que alicerçam o ensino de gêneros textuais com base na concepção de sequência didática de autores da Escola de Genebra; b) apresentar o produto educacional elaborado nesses pressupostos, a fim de que os interessados aprendam o passo a passo de como elaborar uma sequência didática; c) reportar a aplicação desse protótipo junto a um grupo de professores da região de Cambé, Paraná, em 2022; d) analisar os resultados dessa aplicação.

Ao final deste percurso de trabalho, posso afirmar que os resultados obtidos são bastante satisfatórios e animadores, tanto em relação às respostas construídas para a questão central delineada, quanto aos objetivos previstos. Comecei com a discussão inadiável de o docente buscar desenvolver competência para se tornar professor pesquisador e elaborador de material didático. Passei para explicitações e reflexões a respeito de conceitos fundamentais no ensino atual de Língua Portuguesa na escola: concepções de linguagem, texto, gênero textual, domínio discursivo e tipo textual. Avancei com explanação dos principais traços enunciativos do gênero relato de experiência vivida, gênero que associa a escola à vida cotidiana dos alunos.

Depois discorri sobre a caracterização do processo e funcionalidade da proposta de sequência didática da Escola de Genebra para a exploração de gêneros textuais em ambiente escolar. E completando o suporte teórico, refleti a respeito do uso funcional das tecnologias digitais no contexto contemporâneo da educação brasileira, com destaque para a ferramenta Padlet, que possibilita produtivos recursos pedagógicos para professor e alunos.

A partir de todo esse aparato teórico-metodológico, construí o produto educacional intitulado “Caderno pedagógico: como elaborar sequência didática pelas proposições da escola de Genebra no ensino de gêneros textuais”, a fim de aplicá-lo junto a um grupo de professores para verificar as percepções e avaliações do grupo sobre o material e, assim, poder validar a minha proposta pelos professores participantes de uma formação. Neste contexto, realizei quatro encontros presenciais de 3 horas de duração cada, para 10 professores da rede municipal de ensino da cidade de Cambé e Londrina. Em cada encontro, promovi discussões sobre os conteúdos componentes dos quatro módulos do produto educacional e apliquei questionários para que pudessem dar uma devolutiva sobre seus aprendizados e o material proposto como um todo.

Em panorama geral, foram momentos riquíssimos de aprendizagens, verbalizações de angústias vivenciadas em sala de aula, compartilhamento de experiências, manifestações daquilo que é possível ou não frente a logísticas de tempo e densidade curricular, mas, sobretudo, momento de tomada de consciência sobre o que é passível de mudança nas práticas cotidianas de ensino.

No primeiro encontro, oportunistei a reflexão, sobre a relevância de (auto) formação do professor pesquisador e elaborador de material didático. Os

professores responderam afirmativamente a essa ideia, demonstrando consciência crítica de que autorias próprias em propostas de ensino qualificam o percurso. Por mais que haja obstáculos de diferentes fatores, os professores em geral precisam assumir a necessidade de mudanças, ainda que aconteçam em passos pequenos.

Sobre os elementos básicos em Língua Portuguesa, constatei defasagens conceituais ao ensino da mesma. Mas, ao longo da interação no encontro, foi possível minorar dúvidas por meio de fecundas discussões com os participantes. Destaco que, em unanimidade, os professores participantes não compreendiam a definição de gênero textual e o percebiam como modismos de documentos que norteiam a ensino escolar. Ao assimilarem a ideia de que os produzimos a todo o momento nos atos de comunicação com objetivos de interação, ficaram surpresos. Com base nessa compreensão, relacionaram as formas como fomos ensinados no passado em nossas formações escolares – com enfoque na gramática ou tipos textuais, como descrição, narração e dissertação – e as propostas atuais do ensino de Língua Portuguesa por gêneros textuais, entendendo então as novas necessidades dos indivíduos e da sociedade.

No segundo encontro, estudamos a Sequência Didática pelas proposições da Escola de Genebra. Analisamos cada etapa do procedimento e percebi que os participantes já desenvolvem atividades similares em suas práticas pedagógicas, contudo não apresentam um ordenamento progressivo, tão pouco definem uma situação de comunicação que motive e atribua sentido ao processo de estudo. O módulo dois foi densamente explorado e os professores sensibilizados, sobretudo, em relação à contextualização, ou situação inicial que impulsiona o estudo dos traços característicos do gênero para aprendizagem e posterior produção. Em resposta ao questionário (auto) avaliativo, os participantes aprovaram a proposta da SD dos pesquisadores genebrinos, ressaltando a necessidade de fazer adaptações para o contexto brasileiro.

No terceiro encontro, discutimos as orientações necessárias para solicitar a produção textual dos alunos a respeito do gênero estudado. Enfatizei a importância de o professor apresentar informações completas e claras sobre as etapas de planejamento, produção, revisão e avaliação, com destaque para explicitação dos critérios avaliativos da produção e apresentação de ficha de autoavaliação para os alunos. Os participantes trouxeram discussões densas sobre a famosa redação e a finalização do processo com atribuição da nota que afere um bom escritor ou não.

Os professores não conheciam a ficha de autocorreção e demonstraram-se a favor da sugestão metodológica.

A interação do quarto encontro centrou-se sobre o tema do uso das tecnologias digitais na educação, com destaque para a ferramenta Padlet. Há consciência dos participantes sobre a inserção irreversível das tecnologias digitais nas diferentes realidades do mundo moderno, entre elas a escola. Também revelaram satisfação por conhecer o Padlet e alguns até disseram que iriam tentar usá-lo.

Assertivamente, trouxeram à discussão que as novidades tecnológicas surgem para suprir necessidades humanas. Assim como o surgimento da caneta, por exemplo, que para a época foi um grande avanço da tecnologia. Com a necessidade de uso, logo foi desmistificada e hoje se tornou um objeto comum. Então, se há necessidade de uso, tão logo é aceito e incorporado nas práticas sociais. No entanto, observei resistência de parte dos participantes em reconhecer a importância da tecnologia digital no ensino. Ainda que os pressupostos teóricos e as discussões sobre o novo alunado se estenderam, o novo ainda gera insegurança para alguns que preferem continuar em suas práticas sem os suportes digitais.

Ouso destacar a relevância do material desenvolvido em observância à participação assídua de todos os inscritos, na qualidade das discussões durante e após os encontros e no conjunto de respostas apresentadas por eles. Enfim, fico com o sentimento de ter contribuído para que se animem a continuar seus processos de formação continuada, em busca de estarem melhores preparados profissionalmente e, pelo menos, um pouco mais satisfeitos com o ofício de docente.

Recordo uma vez mais as vivências profissionais que me motivaram esta pesquisa. Às vezes o óbvio não precisa ser dito apenas aos nossos alunos, nós como professores também precisamos ouvir esse óbvio, a fim de que muitas coisas façam sentido, novas posturas sejam incorporadas frente às práticas de ensino.

Importante registrar que os professores do primeiro dia de encontro não eram os mesmos do último encontro. Eles mesmos manifestaram isso oralmente para mim e não percebi neles a intenção velada de simplesmente me agradar, mas a exteriorização de um sentimento de gratidão e ao mesmo tempo alegria pela oportunidade de aprender e progredir mais. Eles afirmaram apresentar muitos obstáculos no cotidiano de suas práticas, mas ao mesmo tempo demonstram

inquietação de que algo precisa ser modificado e uma nova organização de percurso e de postura conceituais pode ser suficiente para o início: qual a linguagem meu aluno precisa desenvolver e para quê?

Aprimorar as propostas das atividades sugeridas no Caderno Pedagógico é primordial, visto que elas são ponto de partida para novas criações. Assumir que o Produto Educacional apresenta conteúdos que são inspirações em detrimento de uma fórmula pronta de ensino remete-nos a ideia da linguagem mutável e dialógica, que se constrói e reconstrói a cada necessidade, com novos usos e novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. O problema dos gêneros discursivos. *In*: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECKER, Fernando. MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta] teóricas e conceituais. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: uma introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. O gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero. *In*: SOUSA, Sweder; SOBRAL, Adail (Org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- BRASIL. **Documento de Área de Ensino**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Brasília, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Rachado e Marika de Lourdes Meirelles Matêncio (organização e tradução). [et.al] Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

COLL, César. **Los contenidos en la reforma**: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Editora Santillana, 1992.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivo-textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014, 15-39.

COSTA VAL, Maria da Graça; *et al.* **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DEMO, Pedro. **Educação & Conhecimento** – Relação necessária, insuficiente e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOLLAH, Syarifuddin; SEHUDDIN; Muh Farid; SAKKIR, Geminastiti. Motivating EFL Learners to Write Using Padlet Application. Universitas Negeri Makassar. ELT Wordwilde – **Journal of english language teaching**. v. 8, n. 2, 2021. ISSN 2503 - 2291. Disponível em: <https://ojs.unm.ac.id/ELT/article/view/21169>. Acesso em: 07 jan. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8ª edição revisada e atualizada – Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [e-book]

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI. Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos Gil. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 5. ed. Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Rio de Janeiro: Papirus. 2013.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MARINS, Mariana Alves de Santana. **O bom texto escolar: o que é e como avaliar**. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020 [recurso eletrônico].

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2002.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; AMADO, Fabiana Gomes. Gênero e sequência didática: uma proposta de trabalho com o relato de experiência vivida. *In*: **ANAIS DO IV COGITE – COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS**, IV, 2015, UESPI, Brasil. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/ancogite/search/authors/view>. Acesso em: 20 set. 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Texto – **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura organização do documento BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PADLET. **Criando murais**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PASSARELLI, Lílian Maria G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio, 2019.

PRENSKY, Marc. **Saber Digital e suas Urgências**: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. Disponível em: SciELO - Brasil - Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais, 2001.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA, **Regulamento Interno**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Cornélio Procopio; Londrina, PR, 2020.

RIBEIRO, Daniel. **O uso de tecnologias digitais na produção de gêneros textuais jornalísticos por estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – UTFPR, Londrina, PR, 2016.

RIBEIRO, Franciely Aparecida Teixeira; DUTRA, Alessandra; SANTOS, Givan José Ferreira. Digital resorce Padlet for written production of the textual genre “note” in times of pandemic. *In*: DUTRA, Alessandra; SANTOS, Givan José Ferreira; GREGO JUNIOR, Raul (Org.). **Language teaching in the remote perspective: teacher mediations using digital educational technologies**. Maringá, PR: Vox Littera, 2021, p, 146-166.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SALOMÃO, Tiago Henrique. **Letramento digital em escolares pela mediação do gênero propaganda social**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, 2022.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Produção escolar de textos**: parâmetros para um trabalho significativo. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Geraldo Luiz. **Gêneros textuais do Cristianismo Católico**: enunciados de definição e funções sociais. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. **Metodologia da Pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE, 2009.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Caderno pedagógico: como elaborar sequência didática pelas proposições da escola de Genebra no ensino de gêneros textuais

Pesquisadora: Franciely Aparecida Teixeira Ribeiro

Orientador: Givan José Ferreira dos Santos

Local de realização da pesquisa: UTFPR – campus Londrina / Grupo de estudo com professores regentes na rede pública municipal de ensino do Norte do Paraná, no espaço de uma escola da mesma região.

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Apresentação da pesquisa: A pesquisa baseia-se no uso de um Caderno Pedagógico com suporte teórico e prático de como ensinar gêneros textuais pelo procedimento Sequência Didática nas perspectivas dos suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, impulsionando professores a tornarem-se pesquisadores e elaboradores de material didático.

Objetivos da pesquisa: Demonstra-se o intuito de verificar a eficácia do Caderno Pedagógico no tocante a aprendizagem de conceitos fundamentais ao ensino de gêneros textuais e elaboração de sequência didática. Por estas premissas, vislumbra-se também acalorar discussões acerca de elaborações autorais de material didático.

Participação na pesquisa: Os participantes terão a oportunidade de compartilhar 4 encontros presenciais com duração de 4 horas cada. Na ocasião serão discutidas as concepções essenciais em Língua Portuguesa para o ensino de gêneros textuais. Estudaremos também o passo a passo de como elaborar uma sequência didática para um ensino exitoso da língua e para tornar-se professor pesquisador e elaborador de material didático.

Confidencialidade: Os resultados da pesquisa são sigilosos, garantindo-se o anonimato na divulgação e apresentação dos resultados, servindo eles unicamente para a análise acadêmica do estudo.

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: É garantido o direito ao participante em esclarecimentos sobre os procedimentos, bem como desistir da pesquisa a qualquer momento sem qualquer penalização.

CONSENTIMENTO DO PESQUISADO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

CONSENTIMENTO DO PESQUISADOR

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar dele, poderão se comunicar com Franciely Aparecida Teixeira Ribeiro, via e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxxxx.com.br ou Telefone: (XX) XXXX-XXXX.

Assinatura pesquisador: _____

Nome completo:

Data: 04/10/2022

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4943 e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.

APÊNDICE B:



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA**

FRANCIELY APARECIDA TEIXEIRA RIBEIRO

**CADERNO PEDAGÓGICO: COMO ELABORAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PELAS PROPOSIÇÕES DA ESCOLA DE GENEVRA NO ENSINO
DE GÊNEROS TEXTUAIS**

**LONDRINA
2022**

FRANCIELY APARECIDA TEIXEIRA RIBEIRO

**CADERNO PEDAGÓGICO: COMO ELABORAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PELAS PROPOSIÇÕES DA ESCOLA DE GENEVRA NO ENSINO
DE GÊNEROS TEXTUAIS**

**PEDAGOGICAL NOTEBOOK: HOW TO DEVELOP DIDACTIC SEQUENCES
THROUGH THE PREPOSITIONS OF THE GENEVA SCHOOL IN TEACHING
TEXTUAL GENRES**

Produto Educacional apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal Campi Cornélio Procópio e Londrina - Paraná.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos

LONDRINA
2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

Não penso que possamos como professor explorar e utilizar eficazmente a didática sem entrar em seu jogo e sem compreendê-lo.

(Michèle Artigue, 1991)

SUMÁRIO

CONVERSA INICIAL

De professor para professor	7
-----------------------------------	---

MÓDULO 1

Professor pesquisador e produtor de material didático	9
Linguagem: onde tudo começa!	12
Gêneros textuais: materialização da linguagem humana	13
Não confunda gênero textual com tipologia textual!	16
Domínio discursivo: organização da comunicação diária entre as pessoas	18
Sequência didática: para além de uma sequência lógica de atividades	21
O procedimento de ensino propriamente dito: a sequência passo a passo	23
Síntese de aprendizagem	27

MÓDULO 2

Sequência didática para gênero relato de experiência vivida: modo operacional	28
Passo 1 - Apresentação da situação inicial	31
Passo 2 - Produção Inicial	38
Passo 3 - Módulo 1 - Contexto de produção e recepção	38
Módulo 2 - Tema, função e organização	40
Módulo 3 - Linguagem	46
Passo 4 - Produção final	59
Síntese de aprendizagem	59

MÓDULO 3

Solicitação de produção do gênero relato de experiência vivida	61
Síntese de aprendizagem	65

MÓDULO 4

Tecnologia: possibilidade <i>upgrade</i> no ensino	67
Ferramenta digital Padlet: mural virtual colaborativo para o ensino do gênero relato de experiência vivida.....	68
Síntese de aprendizagem	72

CONVERSA FINAL

De professor para professor	73
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS	75
--------------------------	----

Conversa inicial

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

Prezados colegas, este instrumento pedagógico caracteriza um produto educacional elaborado durante participação no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Multicampi Cornélio Procopio e Londrina - UTFPR. Ele está dividido em módulos de estudos e dispositivos didáticos, aplicados em encontros formativos com um grupo de professores que se propuseram a participar da pesquisa.

O principal objetivo é dar subsídios aos professores de como elaborar materiais didáticos pela vertente denominada metodologia das sequências didáticas de gênero (SD), de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, na perspectiva sociointeracionista da linguagem. O estudo é mediado pelo gênero textual relato de experiência vivida e apresenta a ferramenta digital Padlet como um dos recursos possíveis de apoio ao ensino. As propostas de atividades sugeridas em cada uma das dimensões que constituem o gênero textual são adaptáveis a qualquer ano de escolaridade do Ensino Fundamental, bem como a quaisquer outros modelos de gêneros textuais. Cabe ao professor analisar os níveis de complexidade e os conteúdos necessários para cada um dos novos modelos de gêneros, organizando o trabalho dentro da metodologia da SD.

No cenário mundial em que prevalece o uso das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, espera-se que o sistema educacional, responsável pela formação das gerações, promova o uso funcional e produtivo dessa realidade tecnológica. Partindo desse pressuposto, é preciso oportunizar situações formativas para aqueles que são responsáveis pela formação - os professores. Assim, propomos concomitantemente neste caderno o ensino de gêneros textuais mediados pela ferramenta tecnológica Padlet, que propicia o aluno aprender de

forma dinâmica e atrativa, otimizando didaticamente as possibilidades de aprendizagens.

Ressaltamos que compõe objetivo central deste material provocação docente à reflexão sobre suas capacidades de elaboração de materiais didáticos que ultrapassem o cotidiano dos diários de classe.

Esperamos que este suporte didático seja bastante proveitoso nas experiências pedagógicas e, também, luz para você desenvolver novas pesquisas e produções didáticas a serem expandidas e renovadas entre nós, profissionais e idealizadores da educação de qualidade.

Cordialmente,

Mestranda Prof^a Franciely Ap^a Teixeira Ribeiro⁸

Orientador Prof^o Dr. Givan José F. dos Santos⁹

⁸ Graduada em Letras e Pedagogia, mestranda no Programa de Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza/PPGEN, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina. Coordenadora pedagógica e professora nas redes municipais de ensino das cidades de Cambé e Londrina

⁹ Professor doutor, no Programa de Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza/PPGEN, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina.

Módulo 1

Professor pesquisador e autor de material didático

Sobrepunhando as pesquisas de gêneros textuais e sequências didáticas que apresento neste caderno, quero antes defender aquilo que compõe o principal objetivo desta produção autoral: dar subsídios¹⁰ aos professores de como elaborar materiais didáticos. Ademais, pretendo impulsioná-los a acreditar em suas capacidades de pesquisas, estudos e elaboração de materiais didáticos e encorajá-los para tal:

Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo no da pesquisa como princípio educativo (Demo, 2001, p. 5).

Reconheço que as caminhadas acadêmicas de pesquisas e reconstrução de conhecimentos não são simples, contudo, enfatizo que são reluzentes, necessárias e inerentes à profissão que escolhemos exercer.

Com a disseminação em larga escala da internet, acessamos uma infinidade de conteúdos e materiais de todas as áreas da atividade humana. No campo educacional, o fato não se apresenta de forma diferente. Os conteúdos ofertados neste canal digital são (re) utilizados nas aulas instrucionais¹¹, como cita Demo (2015, p. 1), os conteúdos são “escolarizados”.

Saliento que são disponibilizados excelentes materiais que podem e devem servir de aporte para o ensino. Contudo, é primordial a criticidade seletiva sobre as atividades utilizadas para ensinar. Demo (2015) preocupa-se com o modismo e é persistente ao dizer:

Já que em educação, em geral discussões são rasas - discurso de não autores- tudo vira modismo facilmente, porque a maior falha do modismo é não ter consistência argumentativa própria, vivendo à sombra de

¹⁰ Não intenciono trazer modelo pronto de aula. Mas, apresentar exemplos que desencadearam novos pensamentos a depender da iniciativa de criação do professor.

¹¹ Aulas instrucionais são aquelas que os alunos recebem instruções a todo o tempo, participando de um jogo passivo da aprendizagem. São preparados para serem reprodutores e não são provocados a se tornarem construtores.

chutes e promessas fútuas, ou de reproduções inconsequentes (Demo, 2015, p. 1).

Não vejo outra forma de sermos argumentativos com eficácia, a não ser pelo domínio do conhecimento do objeto de estudo, dado pela pesquisa e leitura crítica dessa mesma pesquisa. Professor é sinônimo de conhecimento e conhecimento é autoridade¹². Estudar, pesquisar, reconstruir-se e reconstruir conhecimentos é disseminar novas ideias. É compor repertórios e ofertar qualidade de ensino. Coaduno com Demo (2015) ao asseverar que:

Estudante aprende bem com professor que aprende bem, o que pressupõe sair do sistema de ensino fincado na transmissão reprodutiva de conteúdo, passando para sistema de aprendizagem centrado no aluno e afinado com pedagogias participativas autorais (Demo, 2015, p. 8).

A responsabilidade de ensinar pessoas relaciona-se com a ideia de humanizá-las centrada na figura do professor. O estudante que queremos formar reflete diretamente na qualidade de ser humano que ele vai se constituindo. Não vislumbramos apenas tecnicidade em suas formações, sobretudo esperamos um cidadão que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo.

Essa demanda só será cumprida com sucesso, a partir do momento em que as iniciativas de pesquisas para produções autorais sejam incorporadas na prática docente para que este influencie e traga oportunidades para seus alunos. Demo (2015, p. 25) cita que "aprendizagem como autoria¹³ é desafio primeiro para o professor" e "para termos alunos autores, precisamos de professores autores" (2015, p. 12). A mudança em educação é essencialmente mudança docente: primeiro, porque toda mudança na escola só frutifica se for abraçada pelo

¹² Há diferença entre autoridade e autoritarismo: a autoridade simboliza respeito e admiração, enquanto o autoritarismo simboliza obediência e submissão com imposições sem diálogos.

¹³ Autoria é entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção do conhecimento e pedagógica de condição formativa (Demo, 1996).

professor; segundo, professor é fator chave (não único) da qualidade educacional. (Demo, 2015).

O que pretendo primordialmente não é apresentar críticas às práticas utilizadas pelos professores, mas um convite à reflexão sobre suas capacidades de se desenvolver como pesquisador e autor de seus materiais didáticos, bem como assumir a responsabilidade de promover uma aprendizagem mais autônoma e autoral de conhecimentos em seus alunos. Verídica a expressão de Demo (2015, p. 7) de que “é comum dar aula sem autoria”. No mesmo contexto, sou convicta de que, na maioria das vezes:

Não se trata da má vontade do professor, mas de decorrência natural do estilo obsoleto de formação, bem como do contexto socioeconômico da degradação profissional [...] sendo pedagogia um dos cursos universitários mais precários e docência uma das profissões mais desvalorizadas da sociedade, exigir desempenho autoral parece acinte (Demo, 2015, p. 7).

Contudo, em tempos que pedem a união de conteúdos com habilidade de pesquisa e elaboração, pensamento crítico e autocrítico, uso da autoridade do argumento e autoria sempre renovada (Demo, 2015), o professor precisa apostar em suas próprias capacidades, superar as elaborações prontas para o uso e tornar-se pesquisador e produtor oficial de seu material didático.



Para refletir e registrar por escrito: Qual impacto a discussão

deste conteúdo traz para a minha reflexão enquanto profissional?

Quais os principais obstáculos impedem que me torne, com frequência, professor autor de material didático? Caso você já seja um elaborador de material, qual a relevância dessas práticas na vida docente?



Linguagem: onde tudo começa!

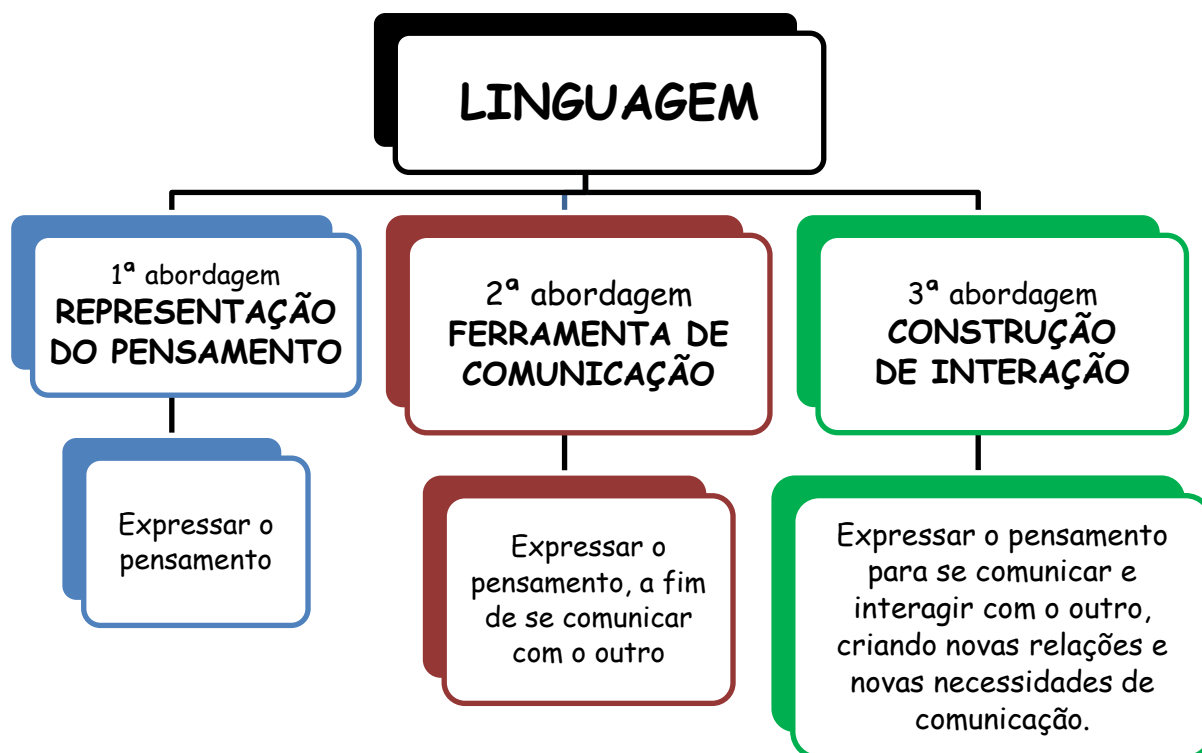
Para que haja compreensão das abordagens teóricas e metodológicas elencadas para este estudo, faz-se necessário, em primeiro plano, adotar uma concepção de linguagem que dê sentido ao percurso que se pretende fazer. Koch (2001, p. 9) expõe uma síntese de como o ser humano concebe e usa a linguagem: "1) linguagem como representação; 2) como instrumento 'ferramenta' de comunicação e; 3) como forma, ou seja, 'lugar' de ação ou construção de interação".

As duas primeiras apresentam, respectivamente, a linguagem como forma de representar um conteúdo do pensamento e essa representação é estratégia de comunicação para com o outro. A terceira não desvalida as anteriores, e sim as contém e vai além, agregando novas características e concebendo a linguagem como uma atividade entre sujeitos com necessidades de comunicação, para agir uns sobre os outros com o intuito de instaurar vínculos, relacionar-se, desencadear influências sociais e, então, novas necessidades de comunicação.

Compreende, portanto, um mecanismo que utilizamos para transmitir nossos conceitos, ideias e sentimentos dentro de um processo de interação. A linguagem, no ato comunicativo, é essencialmente comprometida com a compreensão do outro.

Como suporte teórico deste material didático, opto por esta última forma de uso que caracteriza a linguagem numa concepção sociointeracionista. Corroboro que é no ambiente escolar, como postula Geraldi (2013), que o aluno "opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação" (Geraldi, 2013, p. 189).

Figura 1 – Concepções científicas de linguagem



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Destaco aqui alguns exemplos do uso da linguagem/produção de texto como ação: o filho pede para os pais o levarem no parque; o consumidor reclama de um serviço prestado para obter ressarcimento; o desempregado participa de uma entrevista de emprego para conseguir uma vaga. Nesse sentido, infindáveis são as formas que a linguagem se materializa, preponderando ainda que uma ação de linguagem sempre desencadeará outra necessidade de ação.

Gêneros textuais: materialização da linguagem humana

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto a esses campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da

atividade humana (Bakthin, 2003, p. 261). Esses enunciados fazem parte do nosso dia a dia desde a existência da humanidade.

Em consonância, trago a afirmação de que texto é "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir efeito de coerência em seu destinatário" (Bronckart, 2009, p. 71).

Nestas premissas, os enunciados concebidos como textos são concretos e únicos, e se desenrolam em enunciações específicas. Possuem algumas características que não variam de um texto a outro, permitindo, assim, que o reconheçamos e nos apropriamos cotidianamente nos atos de comunicação.

Por sua vez, os textos verbais (orais e escritos), não verbais (sem uso de palavra) ou multimodais (com uso de palavras, imagens e números) usados no nosso cotidiano se manifestam em gêneros, com distintas proposições. Há teóricos que os denominam gêneros discursivos (Bakthin, 1997; Brait, 2016; Rojo; Barbosa, 2015), dando principalidade para as situações de produção dos gêneros e seus aspectos sociohistóricos e discursivos. E outros teóricos que os designam como gêneros textuais (Koch; Elias, 2012; Marcuschi, 2002; Santos, 2013), focando a materialidade textual, por exemplo, organização e linguagem, todavia considerando também as marcas sociofuncionais.

Adoto aqui o termo gênero textual, que consiste na materialização da linguagem em textos orais, escritos ou multimodais, com incontáveis modelos, a depender das necessidades de comunicações, interações ou intervenções sociais do sujeito-autor em relação aos seus interlocutores.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 142), "para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos, as quais funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros"; dessa forma, não há como manter a comunicação humana sem a mediação de um gênero.

Para Marcuschi (2002), alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2002, p. 22-23).

Coaduno com Ribeiro (2016), ao asseverar que ter habilidade satisfatória para compreender e elaborar gêneros textuais diversos torna-se fundamental para a pessoa conquistar êxito nos diferentes grupos sociais dos quais participa cotidianamente. Haja vista que os gêneros textuais organizam as atividades sociais diárias, das simples às mais elaboradas, portanto, dominá-los possibilita melhor preparo para atuação na sociedade. Essa vivacidade interacionista dos gêneros na comunicação humana é exemplificada por aquilo que Ribeiro (2016) designa relatório diário de recepção e produção de gêneros textuais.

Quadro 1 - Relatório diário de gêneros textuais

Oração do Pai-Nosso → salmo → conversa espontânea → notícias jornalísticas → mapa meteorológico → anotações de agenda → bilhete → e-mail → mensagens de celular → placas de trânsito → placas de nomes de rua → letreiros de lojas → outdoors → entrevista de emprego → conversa telefônica → cardápio → cédulas de dinheiro → nota fiscal → extrato bancário → fatura de cartão de crédito → reunião na empresa → ata → requerimento → histórico escolar → aula presencial → telejornal.

Fonte: Ribeiro (2016, p. 18).

Figura 2 - Relação linguagem, enunciados, textos, gêneros textuais



Fonte: Elaboração da autora (2022).

NÃO CONFUNDA GÊNERO TEXTUAL COM TIPOLOGIA TEXTUAL!

As configurações¹⁴ dos gêneros atendem aos traços característicos específicos de cada modelo. Contudo, é comum no ambiente escolar e fora dele a ausência de clareza no tocante às diferenças entre tipologia textual e gênero textual. As confusões de entendimento ocorrem devido aos diversos modos já utilizados para ensinar a Língua Portuguesa¹⁵. Vejo, neste contexto, a necessidade de estabelecer diferenças como anunciadas por Marcuschi:

Um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. Assim, os tipos textuais são uma sequência linguística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de

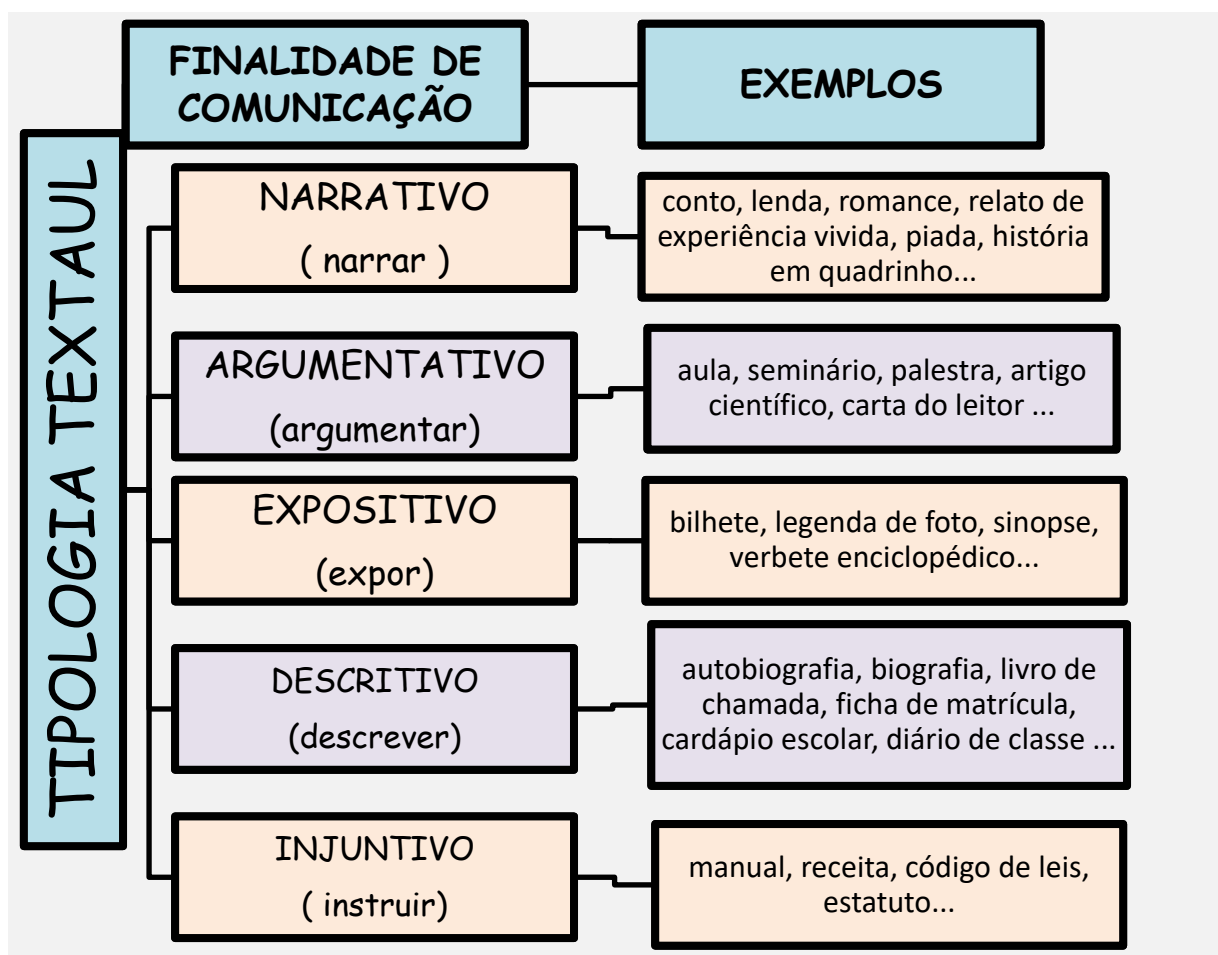
¹⁴ Abordarei as configurações nas próximas unidades deste caderno.

¹⁵ O livro *Portos de Passagem* promove uma série de ponderações sobre procedimentos e práticas pedagógicas em sala de aula. (GERALDI, João Wanderley. *Portos De Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.)

categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (Marcuschi, 2002, p. 23).

Portanto os tipos textuais apresentam-se em pouco número. Enquanto há incontáveis modelos de gêneros textuais, que podem ser formados por um ou mais tipo textual. Para escrever um gênero textual conto de fadas, por exemplo, é indispensável o uso do recurso linguístico dos tipos textuais narração e descrição. Portanto, uma coisa é o gênero textual, o texto em si, e outra é o tipo textual, os processos linguísticos predominantes.

Figura 3- Relação gênero textual e tipo textual



Fonte: Elaboração da autora (2022).

DOMÍNIO DISCURSIVO: ORGANIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIÁRIA ENTRE AS PESSOAS

As atividades interpessoais se dão no seio de diferentes esferas de atividade humana. A prática social e a relação com esses sujeitos falantes do discurso dão origem às situações de comunicação, de um querer dizer para certos atores sociais e/ou para uma dada comunidade de fala. Deste modo, definimos domínio discursivo como o lugar social de produção e circulação de uma comunicação, que será materializada num gênero oral ou gênero escrito.

Numa dimensão textual-discursiva e sociointeracionista, o sujeito precisa construir uma representação de ser e de estar no mundo, carregando consigo o mundo discursivo. "Portanto o domínio discursivo não é texto, e sim consiste em meio social no qual vários gêneros textuais têm origem" (Santos, 2013, p. 33).

As afirmações de Marcuschi sobre domínios e práticas discursivas evidenciam a relação de dependência entre ambas e destaca a organização comunicativa que exercemos cotidianamente ao nos relacionarmos por meio da comunicação:

[...] é justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que o nosso comportamento discursivo não pode ser o mesmo num circo e numa igreja [...]. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando as práticas discursivas [...] (Marcuschi, 2008, p. 194).

Antecipo neste parágrafo uma reflexão relacionada às funções escolares: chamo a atenção para a necessidade de ensinar o aluno a agir por meio da linguagem e não apenas ensinar a conhecer textos de diferentes gêneros ou produzi-los sem práticas sociais, limitados a cumprimentos burocráticos escolares. O ensino só faz sentido quando o aprendizado exerce emancipação na vida do aluno, seja em âmbito social ou pessoal.

Retomo ao estudo do domínio discursivo, informando que há teóricos que apontam como situações de discurso os domínios científico, jornalístico, religioso,

saúde, comercial, industrial, instrucional, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal e ficcional. Para Santos (2013), existem vários domínios discursivos e o autor cita exemplos: cotidiano familiar, escola/colégio, empresa/comércio, jornalismo, publicidade, religião, política, literatura, *internet*, direito, academia/universidade, entre muitos outros. Vejamos a figura 4:¹⁶

Figura 4 - Relação domínio discursivo e gênero textual

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	GÊNEROS TEXTUAIS
Escola	Aula presencial, aula virtual, anotações de aula, seminário, prova escrita, resumo, dissertação escolar, propaganda social digital, relato de experiência vivida...
Academia (universidade)	Plano de aula, aula presencial, aula virtual, resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, palestra, requerimento, dissertação de mestrado...
Jornalismo	Notícia, reportagem, entrevista, editorial, artigo, crônica, foto-legenda, carta do leitor, resenha, enquete, charge...
Religião	Oração, salmo, homilia, missa, parábola, provérbio, profecia, tratado teológico, evangelho, carta paulina, bula papal...

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Elenco apenas alguns dos muitos domínios discursivos e os gêneros textuais orais ou escritos que deles procedem e os identificam. Enfatizo que, no domínio escolar, não podemos limitar apenas aos estudos dos gêneros ali produzidos, haja vista que a escola humaniza e emancipa o ser humano para viver e sobreviver em contextos sociais diversificados fora da escola.

Concordo com os pesquisadores sobre a necessidade de:

[...] criar contextos de produções precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em

¹⁶ Apresentamos na figura alguns exemplos de domínios discursivos e gêneros textuais correlatos, elaborado por Santos (2021) como material das aulas deste mestrado.

situações de comunicação diversas. [...] o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

São expressivos os estudos sobre essas concepções no Brasil, fundamentando documentos oficiais de ordem federal e municipal.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 1999, p. 7).

No norte do Paraná, por exemplo, é possível mencionar o Currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cambé (2016), elaborado por assessores deste órgão em parceria com professores e estudiosos da área da educação que se debruçaram em estudos e elaboração de planos de trabalho teórico e metodológico, com modos de operacionalização no ensino da Língua Portuguesa. O documento sugere um quadro organizacional dos gêneros a serem ensinados conforme o ano de escolaridade, com detalhamento dos objetivos a serem atingidos, como mostra a figura a seguir:

Figura 5 – Sugestão de gêneros textuais a serem sistematizados na rede Municipal de Educação da cidade de Cambé, apresentado no Currículo de 2016.

QUADRO DE GÊNEROS					
	1°	2°	3°	4°	5°
NARRAR	Conto Acumulativo	Conto de Fadas	H.Q.	Fábula	Lenda
RELATAR	Relato de Experiência Viva	Biografia	Carta Pessoal	Notícia	Reportagem
ARGUMENTAR			Carta do Leitor	Carta de Solicitação/ Reclamação	Artigo de Opinião
EXPOR	Legenda de Foto	Bilhete	Verbete Enciclopédico	Anúncio Publicitário	Sinopse
INSTRUIR	Receita	Regras de Convivência	Instrução de Montagem	Instrução de Jogo	Regulamento
POEMA⁴⁶	Parlenda Cantiga Trava-Línguas		Poema		Poema

Fonte: Baseado em NOVERRAZ; DOLZ; SCHNEUWLY (2004).

Registro que, segundo consta em nota de rodapé do referido documento:

⁴⁶O poema não constitui um agrupamento de gêneros, seguindo a classificação a qual nos embasamos nesta proposta curricular. Apesar disso, dada sua importância como gênero textual constituinte da esfera literária e pelo uso especial da linguagem poética, optamos por destacá-lo juntamente com os agrupamentos para que possa ser explorado com maior frequência e intencionalidade pelos professores (Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé Ensino Fundamental - Volume I, 2016, p. 495).

Sequência didática: para além de um leque temático de atividades

As teses do interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, importadas do chamado Grupo de Genebra, representa junto às pesquisas brasileiras alternativas teórico-metodológicas e provocações reflexivas bastante produtivas para a realidade educacional do nosso país.

As sequências didáticas, ou SD/SDs, configuraram uma estratégia metodológica que norteia o ensino dos gêneros textuais orais ou escritos, na abordagem sociointeracionista, e têm por finalidade “ajudar o aluno a dominar

melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Assumo como relevância para o estudo neste Caderno Pedagógico a concepção de sequência didática definida por esses mesmos autores que a concebe como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82).

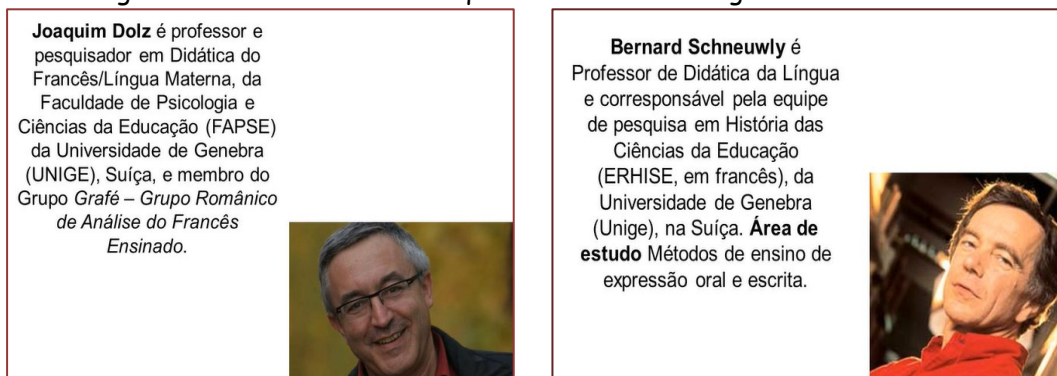
Precedendo a ideia de que é na escola que o aluno tem acesso garantido à cultura elaborada, a seleção dos gêneros deve atender ao critério de ofertar aquilo não dominado pelo aluno espontaneamente. A saber, "as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

São referências importantes para reflexão, pois essas concepções consubstanciam as novas propostas de ensino da Língua Portuguesa discutidas no Brasil, sejam por pesquisadores ou documentos oficiais que norteiam o sistema educacional. A validação das teorias educacionais efetiva-se em sintonia com práticas docentes, portanto, é essencial que o professor domine o percurso do ensino pautado em evidências científicas: por quê, o quê e como ensinar.

Como mencionei, esse Caderno Pedagógico pretende aclarar o entendimento do professor ao planejar uma sequência didática: ofertar substratos e incentivar pesquisas, salientando que quem domina determinado conhecimento tem condições de ofertá-lo com maior qualidade e criticidade.

Com a proposta contemporânea das sequências didáticas mediadas pelo contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais, o ensino é impactado com importantes ações de mudanças, pois até algumas poucas décadas atrás, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizado daquilo que seria útil ao aluno.

Figura 6 - Precusores das seqüências didáticas de gêneros no Brasil

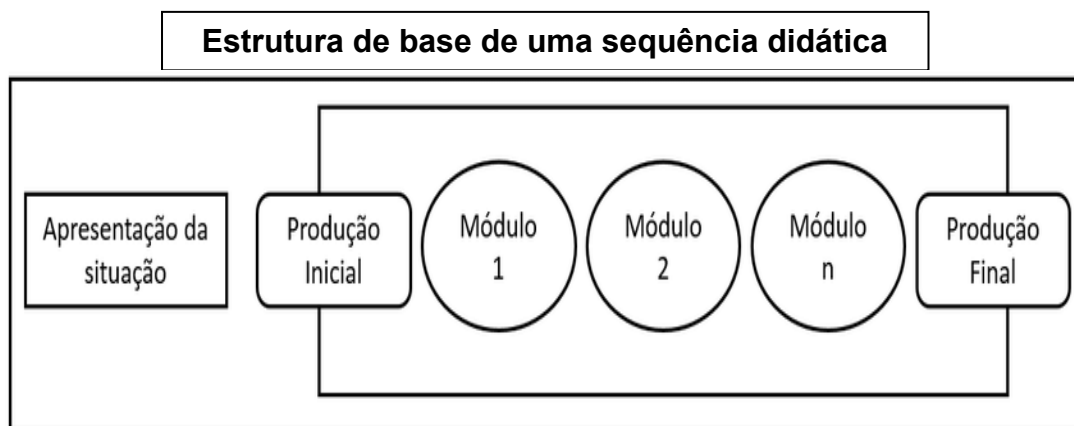


Fonte: Slide Player; foto de Rogério Albuquerque (Nova Escola).

O procedimento de ensino propriamente dito: a sequência passo a passo

Em síntese, cada etapa proposta pelos estudiosos da escola de Genebra compreende um instrumento elaborado e sistemático de ensino do gênero. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática. Ademais, a Figura 7 traz a estrutura básica que organiza as etapas de ensino.

Figura 7- Esquema da estrutura de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Na *APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL* estabelece-se um problema de comunicação, situando o domínio discursivo correlato ao gênero a ser estudado. O professor aguça nos alunos a necessidade de pensar em estratégias que respondam à problematização, mediado por um *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*. "A apresentação da situação é, portanto, o

momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada." (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84).

Reconheço esta etapa como a mais importante, e defendo que será o gatilho motivador da aprendizagem. Identificar o contexto, a finalidade e sentir-se produtor de tais gêneros como resultado da solução de um problema trarão significado e colocarão o aluno em atividade de estudo da língua. Os elementos constitutivos do gênero serão agregados no desenvolvimento dos módulos.

Das incontáveis situações de comunicação que compõem as atividades humanas, apresento algumas no quadro a seguir, contemplando modelos de gêneros que possam atender às respectivas demandas:

Figura 8: situação de comunicação x gênero textual correlato

Situação de comunicação	Gênero textual (oral ou escrito)
Como organizar o futebol do horário do recreio?	Devemos elaborar um REGULAMENTO.
Como conseguir um ônibus para que os alunos realizem um passeio no parque histórico da cidade?	Devemos escrever uma CARTA DE SOLICITAÇÃO para o setor de transporte da Secretaria de Educação
Como homenagear os professores no dia em que se comemora sua profissão?	Podemos escrever e declamar um POEMA
Como organizar a mostra de arte e ciências, com informações para os visitantes?	Pesquisar e reescrever VERBETES com informações técnicas sobre os animais e obras de Arte.
Como comunicar com os alunos que estudam em nossa sala, mas no período matutino?	Podemos escrever BILHETES e deixar fixado no armário da sala.
Como sugerir mudanças no lanche servido no recreio?	Estudar o CARDÁPIO da escola e sugerir alterações, através de uma CARTA DE SOLICITAÇÃO OU UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO.
Como fazer uma exposição sobre quem são os alunos dos primeiros anos?	Escrever a BIOGRAFIA de cada aluno com auxílio da família e da professora.

Como organizar registros dos eventos da escola para que não sejam esquecidos?	Organizar álbuns de fotografias com LEGENDAS NAS FOTOS.
O que apresentar na festa de encerramento das aulas?	Escrever um ROTEIRO para representação TEATRAL.
Como registrar os passeios/aulas de campo realizados com os colegas da escola?	Escrever RELATOS DE EXPERÊNCIAS VIVIDAS
Como resolver o conflito do futebol: meninas não podem jogar bola!	Organizar um DEBATE entre alunos

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Estabelecido o conflito de comunicação, discute-se com os alunos os encaminhamentos para resolução do mesmo, e inicia-se o estudo do gênero textual correlato, tendo acesso há um modelo do mesmo. Para que haja qualidade neste momento, é imprescindível que o professor disponha *corpora*¹⁷ de textos concisos e claros que atendam ao ano de escolaridade, ou seja, atendam ao nível de compreensão do aluno. Nesta etapa, delimita-se com o grupo o conteúdo da situação comunicativa, ou seja, prepara os conteúdos dos textos que serão produzidos:

O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral - por exemplo, animais ou homens e mulheres célebres - podem ser retirados subtemas para um artigo enciclopédico; para um seminário, os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem e terão, eventualmente, aprendido os conteúdos em outras áreas de ensino (história, geografia, ciências etc.). Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84).

Na *PRODUÇÃO INICIAL* o professor estimula o aluno a produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado, configurando como um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o proposto. Saliento que a

¹⁷ *Corpora* de textos compreende uma coleção do mesmo gênero, previamente selecionadas pelo professor com a intencionalidade de ensino. Deste modo, compreende recurso fundamental a ser selecionado de maneira estratégica, considerando significância em termos de conteúdo e estrutura.

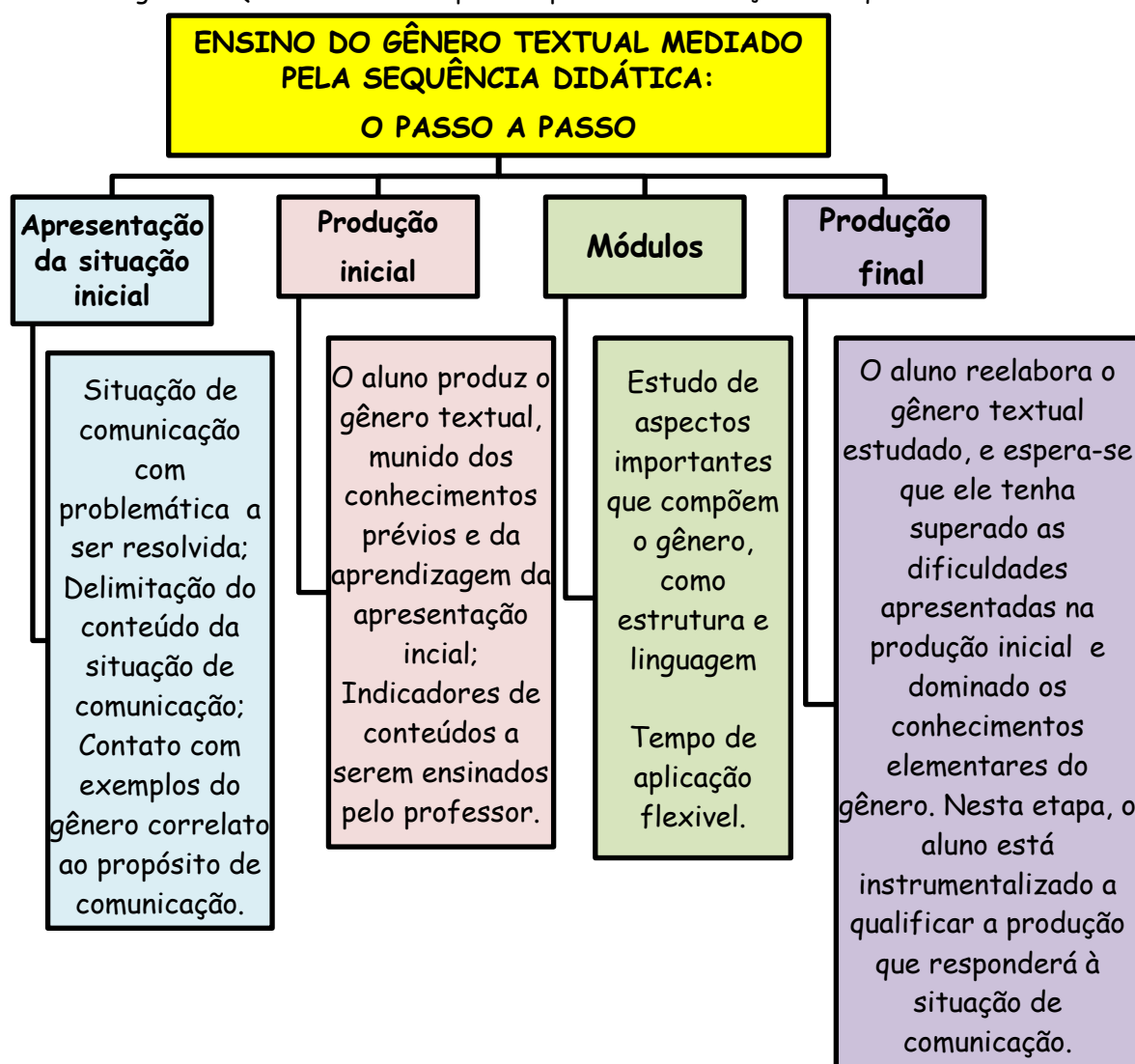
apresentação inicial, a qual delimita a situação de comunicação e o conteúdo-chave dos textos orais ou escritos a serem construídos, já impulsiona a largada de ensino. É na produção inicial que se percebe a sistematização da etapa anterior. É necessário instrumentalizar o aluno sobre o *que dizer* para que nos próximos módulos ele desenvolva o estudo sistemático do *como dizer*.

No componente *MÓDULOS*, é chegada a hora de estudar com mais profundidade diferentes aspectos relevantes, como a estrutura composicional do gênero e os recursos linguísticos a partir do diagnóstico da produção inicial e dos objetivos já vislumbrados pelo professor. Para tanto, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos devem abordar atividades de diferentes níveis, abranger problemas particulares de ensino e variar os modos de trabalho. Propõe-se a superação das dificuldades encontradas, e/ou a superação do não conhecimento da totalidade do gênero, sendo adaptados e estendidos conforme a necessidade dos alunos.

Neste contexto, os módulos não seguem uma estrutura ou tempo de aplicabilidade fixo. A depender das dificuldades e da produtividade do grupo, estes levarão mais ou menos tempo. O objetivo circunda sobre a ampliação do domínio de conhecimentos sobre o gênero.

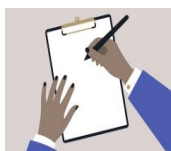
Na *PRODUÇÃO FINAL*, o aluno aplica os conhecimentos consolidados nos módulos, de modo a evoluir a escrita inicial do gênero, proposto nas etapas que antecederam os estudos dos módulos. O professor, de modo geral, faz uma avaliação do desempenho quanto à competência para produzir o gênero estudado.

Figura 9: Quadro síntese do passo a passo de elaboração da sequência didática



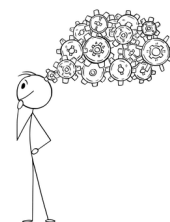
Fonte: Elaboração da autora (2022).

Síntese de aprendizagem



Agora, professor, para organizar o que estudamos no primeiro módulo, sugerimos um roteiro que ordenará a síntese de pensamento:

Para registrar por escrito: O que ou quem me levou a participar desta formação? Sou a favor ou contra o ensino, da Língua Portuguesa, mediado pelos gêneros textuais? Por quê? Qual impacto de aprendizagem os conteúdos abordados neste módulo trouxe para a minha atuação docente?



Módulo 2

Sequência didática para o gênero relato de experiência vivida: modo operacional

Neste módulo, pretendo apresentar propostas que servirão de dispositivos para o ensino do gênero textual relato de experiência vivida, mediado pelo procedimento de Sequência Didática, proposta pela escola de Genebra. Saliento que as orientações de construção de atividades referentes aos traços relevantes desse gênero servem de parâmetro para os professores elaborarem atividades para outros gêneros, com as necessárias e convenientes adaptações.

Selecionei o relato de experiência vivida por se tratar de materialização da linguagem escrita ou oral que valoriza as experiências pessoais dos alunos, rememorando fatos significativos de suas vidas que serão ressignificados na escrita e na troca de experiências. Reitero o que já estudamos no módulo anterior: a escrita é motivada através de uma situação real de interação, permeando as perspectivas sociointeracionistas propostas pelos estudos linguísticos contemporâneos.

Ressalto que é inviável disponibilizar materiais que servirão como fórmulas eficazes de ensino para todos os gêneros. A vivacidade e heterogeneidade do ambiente escolar, de uma turma para outra, de um ano de escolaridade para o outro, é o que há de mais belo no campo da educação. Neste contexto, as sugestões feitas neste caderno intencionam gatilhos que servirão de inspiração para a criatividade docente de acordo com a situação de ensino. Vislumbro, ao planejar esses exemplos, alunos em faixa etária do Ensino Fundamental das séries iniciais. O ano de escolaridade estaria entre os quartos e quintos anos. Destaco que o gênero escolhido é apropriado para todos os anos escolares, a depender de (re) organizar as dimensões ensináveis de acordo com as

capacidades linguísticas da faixa etária ou ano de escolaridade em que serão ensinados.

O ordenamento da sequência didática inicia-se pela situação inicial de comunicação seguida da produção inicial. Com os diálogos e atividades produzidas nestes dois momentos, o professor terá posse de dados que serão avaliados acerca dos conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre o gênero. Contudo, o professor, aquele que guia a aprendizagem, é sabedor de que há muitos conteúdos a serem ensinados, a fim de que os alunos desenvolvam as capacidades linguísticas.

Neste contexto, elaborei um quadro organizacional de possíveis conteúdos a serem ensinados no desenvolvimento dos componentes "Módulos". Elenco 5 dimensões ensináveis do gênero textual relato de experiência vivida. A saber: contexto de produção e recepção; conteúdo temático; função social; organização e linguagem.

Figura 10: Quadro organizacional de conteúdos ensináveis sobre gênero relato de experiência vivida

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA		
Aspectos linguísticos e discursivos do gênero	Conteúdos a serem ensinados	Detalhamento
Contexto de produção e recepção	- Locutor (quem produz) - Interlocutor (para quem é produzido) - Circulação (domínio discursivo e suporte)	- Ativar conhecimento sobre o gênero relato de experiência vivida a ser produzido; - Atender ao propósito comunicativo: quem será o produtor e para quem será produzido: definir e levar em conta o destinatário do texto. - Identificar o domínio discursivo e utilizar suporte adequado para veiculação do relato de experiência vivida.
Conteúdo temático	Tema/assunto	Identificar o assunto tratado no relato de experiência vivida.

	Fatos importantes vivenciados por alguém	• Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais.
• Função Social	• Finalidade (intenção/objetivo do autor em relação ao destinatário) • Informar o destinatário a respeito de fatos relevantes experimentados na vida	• Reconhecer que o relato de experiência vivida é feito para registrar um dado momento da vida do produtor do texto. • Reconhecer que relatos de experiências apresentam situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, ano de escolaridade, travessuras situações engraçadas, situações tristes entre outras).
• Organização/ Elementos composicionais	• Modo de arranjo do texto: prosa; parágrafo. • Estrutura básica: situação inicial (quem, onde e quando), desenvolvimento (o que, como e porque) e situação final. • Narrador/Autor • Tempo/ espaço	• Reconhecer a estrutura geral • Identificar que os relatos de experiências vividas acontecem em um determinado tempo e espaço. • Escrever caracterizando personagens e espaços
• Linguagem	• Emprego da escrita formal • Uso da primeira pessoa gramatical (eu/nós) para narrar os fatos • Conexão - Sinal de Pontuação: Ponto final, de exclamação e vírgulas.	• Usar as normas da escrita formal da Língua Portuguesa • Reconhecer o uso da primeira pessoa (eu/nós) para relatar os fatos. • Identificar os sinais de pontuação e vírgulas como marcadores de sentido no texto

	• Coesão verbal Verbo: Ação • Coesão nominal Substantivo • Sequência tipológica de base: narrativa	• Reconhecer o uso de marcadores de tempo e lugar (advérbios e locuções adverbiais) que são utilizados para situar as ações. • Usar tempo pretérito: tempo é no passado. • Perceber a presença de nomes e pronomes que são utilizadas para fazer a retomada de termos citados anteriormente. • Conhecer novas palavras e seus significados (ampliação vocabular).
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2022).

PASSO 1: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

A situação de comunicação: Lanço um desafio a vocês, alunos. Temos uma biblioteca¹⁸ e não aproveitamos para outros fins, senão o de emprestar os livros para leitura ou pesquisa. Passamos muitos anos na escola e o que deixamos registrado para os futuros alunos que por aqui passarão? Percebo que os eventos que acontecem na escola, ou até mesmo um passeio, não são registrados para futuras leituras. Antigamente tínhamos os álbuns de fotografias que eram fotos reveladas, mas hoje com a era digital são guardadas em computadores e caem no esquecimento. Pois bem, mas não é de fotos que se refere o desafio. Ele se refere a relatos de experiências vividas na escola que poderíamos deixar registrados e dispostos na biblioteca, como memória do que se viveu nestes anos escolares. Claro, se possível, poderíamos anexar fotos, enriquecendo o trabalho.

¹⁸ Se na sua escola não há biblioteca ou espaço de leitura, sugira que sejam guardados junto aos acervos da escola, expostos em mural a princípio, sugerindo até a ideia de criação de um jornal mural ou jornal escolar.

Então, vamos começar a pensar como poderemos cumprir o desafio: Qual o gênero textual será abordado? Quem será o produtor? Quem será o destinatário? Que forma assumirá a produção?

Delimitação do conteúdo que responderá a situação de comunicação:

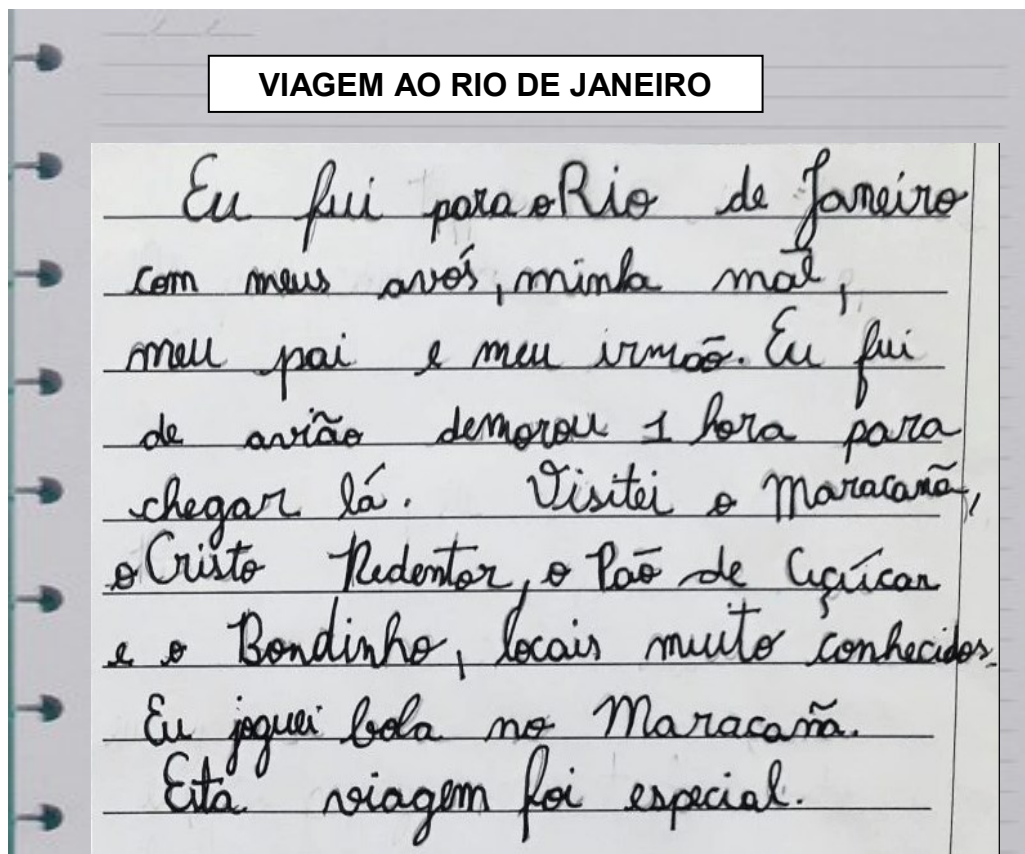
Para responder a essas questões, faremos um roteiro que será o nosso projeto de comunicação:

Figura 11: Quadro com roteiro do projeto de comunicação coletiva para produção do gênero

Quem participará da produção?	Todos os alunos dos 5ºanos, turmas A e B.
O que vamos contar?	As histórias vividas na nossa escola: momentos que nos marcaram; momentos diferenciados no recreio; eventos organizados pela escola;
Que forma assumirá a produção?	Serão textos escritos, atendendo as características de escrita do gênero relato de experiência vivida.
Como serão divulgados esses textos?	Faremos uma compilação dos textos em um único caderno que terá o nome de Relatos de Experiências Vividas, para exposição escolar.
Quem serão os leitores dessas produções?	Os textos serão disponibilizados a toda a comunidade escolar: os que estão e os que virão.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Vejamos alguns relatos de experiências que nos inspirarão em como escrever:



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

SOPA DE BALEIAS

Numa manhã bem cedo, vimos muitos borrifos. De repente, uma baleia veio bem perto do barco. Depois um grupo de quatro, cinco... Um monte delas!

Elas rodeavam o barco. Eram tantas que não dava para contar. Pareciam centenas!

Era como se o mar fosse uma sopa de baleias jubarte. Elas passavam tão perto que nosso veleiro ficou balançando.

Eu nunca vou me esquecer daquele dia.

Fonte: Laura, Tamara e Marininha Klink. Férias na Antártica. São Paulo. Grão, 2010. p. 33.

Pula elástico no recreio

No começo das aulas chegou uma professora nova na escola. O dia que ela cuida do recreio, brinca com a gente de muitas coisas legais: mãe da rua colorida, amarelinha, lenço atrás...

Mas essa semana ela pediu para a diretora comprar um rolo de elástico, igual os que seguram as roupas para não cair. Ela cortou, juntou as pontas e disse que ia nos ensinar a brincar. Duas pessoas seguram esticando o elástico e a gente pula com várias regras.

Cheguei à minha casa e contei para mãe. Ela me disse que essa era sua brincadeira favorita na escola e que era boa nisso!

Eu disse que estava feliz porque essa semana o recreio da nossa escola foi o mais legal!



O bolo do recreio

Hoje no recreio foi servido pão com queijo do sítio e suco de laranja. Estava uma delícia. Eu gosto quando tem pão. Na minha casa eu tomo café da manhã antes de ir para a escola, mas na hora do recreio já estou com muita fome.

Eu também gosto do dia que tem bolo de cenoura com caldinho de chocolate por cima. A tia da cozinha é muito bondosa comigo. Ela sempre coloca as casquinhas de chocolate que sobra dos outros pedaços no meu bolo.

Quando eu sair da escola sentirei saudades e vontade dessas coisas.

A PIPA DA AULA DE

ONTEM, NA AULA DE ARTE O PROFESSOR NOS LEVOU PARA FAZER ALGUNS DESENHOS NO MURO PERTO DA HORTA, POIS PINTAREMOS A PARTE DE DENTRO DA ESCOLA DURANTE ESSAS AULAS.

DE REPENTE, O ALEXANDRE E EU VIMOS UMA PIPA CAINDO DO CÉU. FOI UMA DOIDEIRA, PORQUE SOMOS LOUCOS POR PIPA. O PORTÃO QUE DÁ PARA ENTRAR NA HORTA ESTAVA FECHADO. EU QUERIA DE QUALQUER MANEIRA PEGÁ-LA, MAS O PORTÃO QUE DÁ PARA ENTRAR NA HORTA ESTAVA TRANCADO. O PROFESSOR DE ARTE ESTAVA DISTANTE E EXPLICANDO PARA OUTROS ALUNOS.

AH! FOI AÍ QUE EU E O ALEXANDRE NÃO PENSAMOS MUITO E JÁ PULAMOS O MURO. CONSEGUIMOS ENTRAR NA HORTA E PEGAR A PIPA. TODOS COMEÇARAM A GRITAR E O PROFESSOR DESCOBRIU. O FINAL VOCÊ JÁ SABE: FOMOS PARAR NA DIREÇÃO O ALEXANDRE. EU E A PIPA.

CONVERSA DIDÁTICA: professor, este momento é deflagrador para o trabalho. Despertar no aluno o desejo de participar da situação de comunicação, para que você possa interagir e desenvolver as capacidades linguísticas inerentes ao gênero e ao que o aluno deve saber para o ano de escolaridade.

A intenção é que ele escreva para um propósito social e não meramente para cumprir currículo escolar.

As perguntas desencadeadoras de pensamentos são importantes para provocar os gatilhos que impulsionarão as aprendizagens e induzirão os alunos a pensar em ações que definirão o projeto *coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*.

Sugere-se elencar as ações na lousa, organizando as estratégias e estimulando os alunos a registrar esses combinados para permitir uma compreensão melhor da tarefa que lhe é proposta. Aqui define-se o conteúdo daquilo que precisa ser materializado: seja um texto escrito ou um texto oral.

Durante a organização da tarefa comunicativa, o aluno terá contato com a leitura ou escuta de modelos de gêneros pertinentes à escolha: neste caso o relato de experiência vivida. Realizada a situação de comunicação, o contato com modelos de gêneros e a delimitação do conteúdo, encerra-se a fase de apresentação inicial.

O contato inicial com modelos do gênero a ser estudado é ponto de partida materializado para o estudo do texto. Ao ler um gênero com estrutura específica, entretanto, com diferentes possibilidades de conteúdos, ampliamos o repertório dos alunos. Neste contexto, a seleção da corpora de textos requer intencionalidade pedagógica que contribua com a aprendizagem sistemática do aluno.

PASSO 2: PRODUÇÃO INICIAL

Alunos, temos um desafio planejado a cumprir e realizamos algumas leituras de relatos de experiências vividas em diferentes momentos da vida de algumas pessoas: uma viagem ao Rio de Janeiro, uma aventura no mar, duas situações vivenciadas no recreio de uma escola e outra em uma aula de Arte da mesma escola.

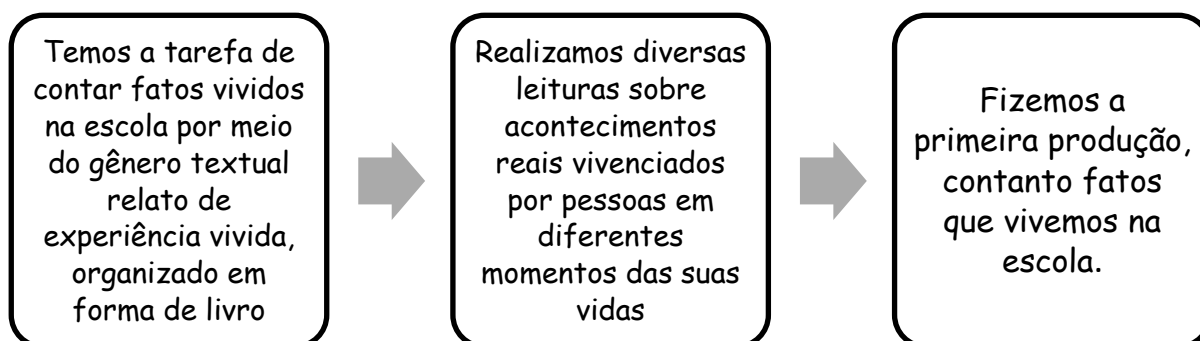
Agora, para começar as nossas tentativas de escrita, vamos contar uma experiência já vivenciada na escola. É importante você escrever narrando os acontecimentos e também escrevendo suas emoções nessas experiências. É possível fazer em duplas, caso a experiência a ser contada tenha acontecido com algum colega também.

CONVERSA DIDÁTICA: professor, nesta etapa da sequência didática tem-se um parâmetro daquilo que o aluno já aprendeu em experiências de aprendizagens anteriores. Na produção inicial, haverá oscilação de produções com muito, pouco ou nenhum conteúdo pertinente. Mas, é momento de encorajá-los a escrever. Neste contexto, produções coletivas são ótimas estratégias. Ao término, é necessária a leitura didática do professor para que elenque as maiores dificuldades e os principais conteúdos a serem abordados na etapa seguinte, e, junto a eles, agregam-se os conteúdos ensináveis que não apareceram na primeira produção.

PASSO 3: MÓDULOS

MÓDULO 1 - CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO

Alunos, vamos organizar o que já estudamos até aqui:



Agora, vamos fazer a análise de um dos textos lidos antes da nossa primeira produção. Retome a leitura e converse com todos em sala de aula:

SOPA DE BALEIAS

Numa manhã bem cedo, vimos muitos borrifos. De repente, uma baleia veio bem perto do barco. Depois um grupo de quatro, cinco... Um monte delas!

Elas rodeavam o barco. Eram tantas que não dava para contar. Pareciam centenas!

Era como se o mar fosse uma sopa de baleias jubarte. Elas passavam tão perto que nosso veleiro ficou balançando.

Eu nunca vou me esquecer daquele dia.

Fonte: Laura, Tamara e Marinhinha Klink. *Férias na Antártica*. São Paulo. Grão, 2010.p. 33

Vocês já ouviram falar de Laura, Tamara e Marinhinha Klink? Elas são irmãs e estão famosas por todo o mundo, pois escrevem relatos de suas viagens: são as irmãs viajantes.

São criadoras de um blog onde relatam suas viagens pelo o mundo e compartilham belíssimas fotografias. Podemos conhecer mais acessando o link: <http://www.irmasklink.com.br/>. Temos a oportunidade de viajar com elas sem sairmos daqui. E esse é um dos objetivos dos relatos: contar para as pessoas aquilo que vivemos de uma forma que, ao lerem, possam sentir um pouco de como foi a nossa experiência: prazerosa, ruim, engraçada, perigosa, inusitadas entre outras.

Vamos praticar através de registros escritos:

O relato SOPA DE BALEIAS conta uma situação vivenciada na Antártica. Retome o texto e responda às questões:
1. Quem produziu esse relato de experiência vivida?
2. Para quem elas escreveram?
3. Qual foi objetivo delas ao escreverem essa situação vivida para as pessoas?
4. É importante escrever um relato de experiência vivida?
5. Você escreveu um relato de experiência vivida na escola. Quais foram as suas dificuldades?

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

Então, quem produz um relato de experiência são pessoas que viveram fatos reais marcantes em suas vidas e sentem o desejo de compartilhar os ocorridos com outras pessoas. Elas têm o objetivo de contar suas vivências, podendo informar, alertar, criar memórias ou simplesmente compartilhar.



O destinatário desse gênero textual, ou seja, as pessoas que lerão essas produções escritas podem ser os amigos, familiares, professores ou pessoas que se divertem lendo sobre a vida de outros e até conhecendo lugares e diferentes formas de viver por essas experiências contadas.

Não existe um lugar e momento específico para escrever esse gênero: basta ter vivenciado qualquer coisa e narrar o que aconteceu. O importante é estar com a memória fresca e não se esquecer de nenhum detalhe ou emoções vivenciadas.

MÓDULO 2 - TEMA, FUNÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Leia os trechos de um relato de experiência vivida e reflita respondendo às questões:

Texto 1

Hoje no recreio foi servido pão com queijo do sítio e suco de laranja. Estava uma delícia. Eu gosto quando tem pão. Na minha casa eu tomo café da manhã antes de ir para a escola, mas na hora do recreio já estou com muita fome.

Texto 2

...ão, as hipóteses realizadas.
...cia: BNCC – EF02LP11)

ura

ro: **relato pessoal**. Trata-se gênero que narra fatos reais vivências pessoais vivenciadas quem as relata. Difere-se dos literários por ser narrados fatos reais e não fictícios. ente é construído em 1ª (eu/nós). É importante que os reconheçam esse gênero ações de oralidade, nas as do dia a dia, nas diversas es em que se conta uma ncia vivida.

izar para os alunos que xto que lemos pertence a ero textual e que os diversos que eles leem no dia a de diferentes gêneros. unidade vamos estudar o relato pessoal.

Essas irmãs são Laura, Tamara e Marina, e isso aconteceu durante as férias na Antártica. O texto a seguir foi escrito por elas. Observe o título "Sopa de baleia" e a foto do texto. Será relatado nesse texto? Leia sozinho e, se precisar,

Leitura: relato pessoal

Sopa de baleia

Numa manhã bem cedo, vimos muitos borrfos. veio bem perto do barco. Depois um grupo de quatro delas!

Elas rodeavam o barco. Eram tantas que não davam para contar!

Era como se o mar fosse uma sopa de baleias jorrando. perto que nosso veleiro ficou balançando.

Eu nunca vou me esquecer daquele dia.

Laura, Tamara e Marinha Klink. **Férias na Antártica**



1. Qual o assunto principal abordado nos relatos de experiências vividas:

Texto 1: _____

Texto 2: _____

2. Ao ler esses textos, você entende que são acontecimentos que ocorrem na vida real, ou são situações imaginadas por quem escreveu? Explique.

3. Em sua opinião, por que essas pessoas contaram através do relato os fatos vividos por elas?

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

Então, o assunto principal abordado no gênero relato de experiência vivida vai depender da situação vivida por quem vai escrever. Os fatos contados são reais e nunca inventados, porque retrata algo que foi vivido e não imaginado.



O principal objetivo é compartilhar vivências, trocar experiências e registrar memórias de fatos importantes vividos pelas pessoas.

Leia os textos:

O bolo do recreio

Hoje no recreio foi servido pão com queijo do sítio e suco de laranja. Estava uma delícia. Eu gosto quando tem pão. Na minha casa eu tomo café da manhã antes de ir para a escola, mas na hora do recreio já estou com muita fome.

Eu também gosto do dia que tem bolo de cenoura com caldinho de chocolate por cima. A tia da cozinha é muito bondosa comigo. Ela sempre coloca as casquinhas de chocolate que sobra dos outros pedaços no meu bolo.

Quando eu sair da escola sentirei saudades e vontade dessas coisas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (202) Flávia



Bolo de Cenoura Com Cobertura

INGREDIENTES:

MASSA:
 3 cenouras picadas
 3 ovos
 1 xícara de óleo de soja
 3 xícaras de farinha de trigo
 2 xícaras de açúcar
 1 colher de fermento químico em pó

COBERTURA:
 1 colher de margarina
 1/2 xícara de leite
 5 colheres de achocolatado em pó
 4 colheres de açúcar

PREPARO:

MASSA:
 Coloque os ingredientes no liquidificador e acrescente aos poucos a farinha
 Leve para assar em uma forma untada
 Depois de assado cubra com a cobertura

COBERTURA:
 Misture todos os ingredientes, leve ao fogo e deixe ferver até engrossar

Fonte: www.empREENDEDORafiliado.com

- 4) Os textos acima são dos gêneros textuais relato de experiência vivida e receita culinária. Qual dos textos está organizado em:

Parágrafos? _____

Tópicos? _____

Qual deles tem um título? _____

Em qual gênero há o nome de quem escreveu? _____

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:



Então, os textos do gênero relato de experiência vivida são organizados em parágrafos, com títulos e assinatura de quem escreveu.

No entanto, o título não é obrigatório e quem escreve é quem decide se vai colocá-lo ou não. Se optar em colocar, precisa usar a criatividade e escrever um título que chame a atenção de quem quer ler o texto.

5) Assinale as alternativas que condizem com a organização básica do gênero relato de experiência vivida:

- ☐ nunca se coloca título;
- ☐ a colocação de título é geralmente optativa, cabendo ao autor a decisão de criar um título expressivo para o seu texto;
- ☐ organização textual em parágrafo;
- ☐ organização textual em tópicos;
- ☐ jamais o autor coloca seu nome, identificando-se;
- ☐ é esperado que o autor se identifique, colocando seu nome.

O **parágrafo** serve para dividir e organizar o texto.

Para identificá-lo basta procurar os trechos que iniciam com recuo na margem esquerda e com letra maiúscula. Geralmente se encerram com ponto final ou outro ponto que se adeque à expressão da frase. Podem se dividir em parágrafos de **introdução**

(começo do texto), **desenvolvimento** (o meio do texto) e a **conclusão** (o final do texto).



- 6) Retome o relato do recreio e enumere os parágrafos. Converse com a professora e identifique a introdução o desenvolvimento e a conclusão.

Registre quantos parágrafos há no texto: _____

Agora, retome a leitura do **relato de experiência SOPA DE BALEIAS** e leia o **gênero artigo de opinião SALVEM AS BALEIAS**:

SOPA DE BALEIAS

Numa manhã bem cedo, vimos muitos borrifos. De repente, uma baleia veio bem perto do barco. Depois um grupo de quatro, cinco... Um monte delas!

Elas rodeavam o barco. Eram tantas que não dava para contar. Pareciam centenas!

Era como se o mar fosse uma sopa de baleias jubarte. Elas passavam tão perto que nosso veleiro ficou balançando.

Eu nunca vou me esquecer daquele dia.

Fonte: Laura, Tamara e Marininha Klink. Férias na Antártica. São Paulo.

Salvem as baleias

As baleias e o golfinho são animais adorados e cheios de curiosidades. Mas, não zelam tanto por essas espécies. Sou contra, por exemplo, eventos que usam esses animais para atração e diversão.

Em minha opinião, deveriam preservar esses mamíferos sem as exposições que os deixam cansados.

Neiva Hatanaka.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

- 8) Analise os dois textos e reflita:

a. Qual dos textos registra a opinião de quem está escrevendo?

b. Qual é a opinião percebida na leitura? _____

c. Ao ler o relato de experiência SOPA DE BALEIAS, conseguimos imaginar:

Um tema. Qual? _____

Identificar o título. Qual? _____

Uma cena acontecida? () sim () não

O local onde isso aconteceu? _____

Quando aconteceu? _____

d. Os fatos contados estão organizados de modo que conseguimos entender o que aconteceu? Organize as ações na sequência dos acontecimentos:

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

Então, os relatos de experiências vividas contamos fatos reais vividos, sendo muito importante citar o local onde aconteceu, quando aconteceu, com quem aconteceu. Após escrever essas informações, narrar os fatos contando detalhes que surpreenderão quem está lendo em uma sequência lógica e real.



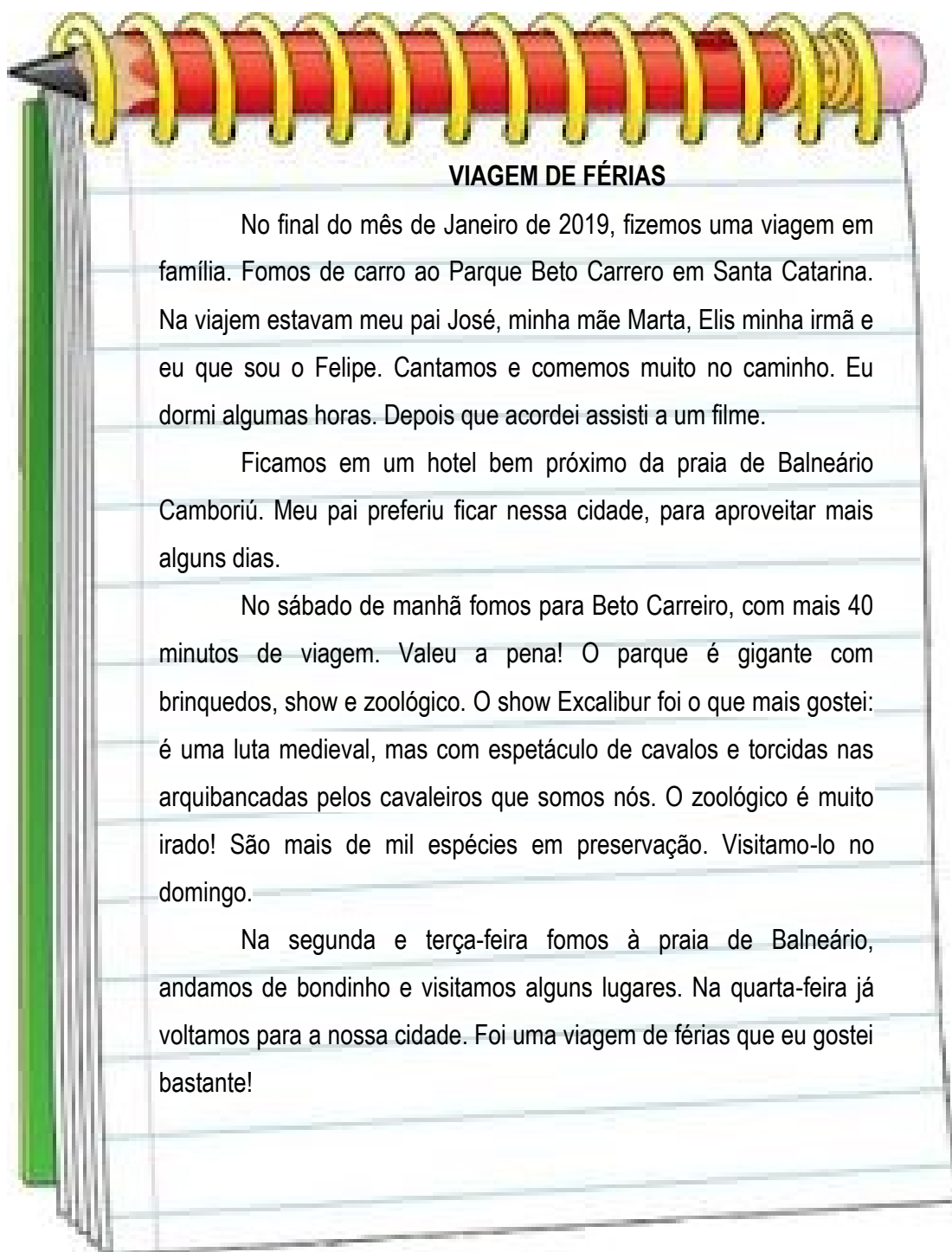
9) Marque a alternativa que descreve as características de um relato de experiência vivida:

- () apresenta-se inicialmente um ponto de vista sobre um tema e depois algumas informações e dados para defender esse ponto de vista;
- () apresenta-se no começo identificação do tema, tempo, espaço e relator, seguida de uma seleção de ações vivenciadas pelo autor e consideradas importantes por ele, articuladas numa sequência lógica e temporal.

MÓDULO 3 - LINGUAGEM

1) Leia os textos:

Texto 1:



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Texto 2:

Fonte: www.tudosaladeaula.com.br

2) Agora responda:

As quais modelos de gêneros textuais pertencem o:

texto 1 : _____

texto 2 : _____

3) Marque um X ao que corresponde à extensão dos textos lidos:

Relato de experiência vivida () texto longo () texto curto

Bilhete () texto longo () texto curto

Agora, leia as frases do quadro 1 e quadro 2:

Quadro 1	Quadro 2
Nós fomos ao Rio de Janeiro	<i>A gente foi pro Rio de Janeiro.</i>
Nós pegamos algumas conchas na praia.	<i>Nóis pegô concha na praia.</i>
Nós viajamos de avião.	<i>A gente foi viaja de avião.</i>
Na semana passada fizemos uma viagem em família.	<i>Na semana passada nós fez uma viagem em família.</i>

Nos dois quadros temos informações de fatos acontecidos com alguma pessoa. São as mesmas informações escritas de formas diferentes:

• **Quadro 1:** as palavras estão escritas atendendo a variedade formal/padrão da língua portuguesa.

• **Quadro 2:** as palavras estão escritas atendendo a variedade informal da língua portuguesa, geralmente utilizada quando as pessoas estão conversando.



Retome a leitura do trecho em destaque e analise:

Nós fomos ao Rio de Janeiro

A gente foi pro Rio de Janeiro.

Linguagem formal

Linguagem informal

Qual a forma de linguagem deve ser utilizada ao escrever um relato de experiência vivida?

() linguagem formal () linguagem informal

Se você optou pela linguagem formal, acertou! O quadro 1 de exemplos é a forma adequada de escrita para o relato de experiência.

Então, outra característica desse gênero é a de que **deve ser escrito utilizando a LINGUAGEM FORMAL, com padrões da língua portuguesa.**

4) O relato de experiência vivida por Felipe foi escrito com o uso de palavras formais ou informais? Explique sua resposta com exemplos do próprio texto.

Leia o trecho e analise as palavras:

Fomos de **carro** ao **Parque Beto Carrero** em **Santa Catarina**.

Nome que se refere à
tipo de automóvel

Nome de lugar e cidade

Substantivo é o que dá nome às coisas, pessoas ou lugares. Utilizamos as **letras maiúsculas** no início de nomes de pessoas, bairros, cidades, estados ou países: substantivos próprios.

Utilizamos **letra minúscula** para as palavras que se referem ao nome das coisas: substantivos comuns.

Também utilizamos **letras maiúsculas** em início de frases.

- 5) Retome o relato escrito por Felipe, localize e reescreva no quadro 5 substantivos escritos com letra maiúscula e 4 escritas com letra minúsculas:

Palavras com letras maiúsculas	Palavras com letras minúsculas

- 6) Relate alguma experiência vivida por você, em que haja pessoas ou lugares envolvidos. Vamos usar letras maiúsculas e minúsculas para exercitar:



ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

O gênero textual relato de experiência vivida é um texto que comparado a um bilhete, pode ser considerado relativamente longo, pois conta fatos da vida de alguém. A pessoa que escreve conta detalhes do que vivenciou.



A escrita obedece às regras da norma padrão/formal da Língua Portuguesa. Não escrevemos da forma que muitas vezes falamos, ou seja, não escrevemos com linguagem coloquial (informal). As palavras devem estar com a grafia correta, de acordo com as regras gramaticais.

Como geralmente relatamos fatos que aconteceram em algum lugar e com a participação de alguém, não podemos nos esquecer do uso de letras maiúsculas ou minúsculas, diferenciando os substantivos próprios e comuns. No início de frases também utilizamos letra maiúscula.

7) Reflita sobre o que estudamos até aqui e escreva V para verdadeiro e F para falso:

- () É um texto relativamente extenso, quando comparado a um bilhete, pois narra uma história vivida com detalhes.
- () É um texto curto, pois geralmente não tem muito a ser contado.
- () Requer uma escrita formal, sem uso de palavras coloquiais como "tá, né, aí"
- () É permitido escrever da mesma maneira que, muitas vezes, nos comunicamos no dia a dia.
- () Não são utilizadas as regras gramaticais
- () Obedece a escrita correta da palavra, respeitando as regras de ortografia.
- () São utilizadas as letras maiúsculas quando escrevemos nome de pessoas, lugares ou no início de frases.

8) Leia um trecho do relato e responda às questões:

Onde Felipe foi? _____

Quando ele foi? _____

Quando ele voltou? _____

“No final do mês de Janeiro de 2019, fizemos uma viagem em família. Fomos de carro ao Parque Beto Carrero em Santa Catarina [...] Na quarta-feira já voltamos para a nossa cidade. Foi uma viagem de férias que eu gostei bastante!”

Retome o texto original, localize e pinte os trechos que justificam a sua resposta. Para isso, siga a legenda de cores que correspondem às questões:



Onde ele foi?



Quando ele foi?



Quando ele voltou?

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

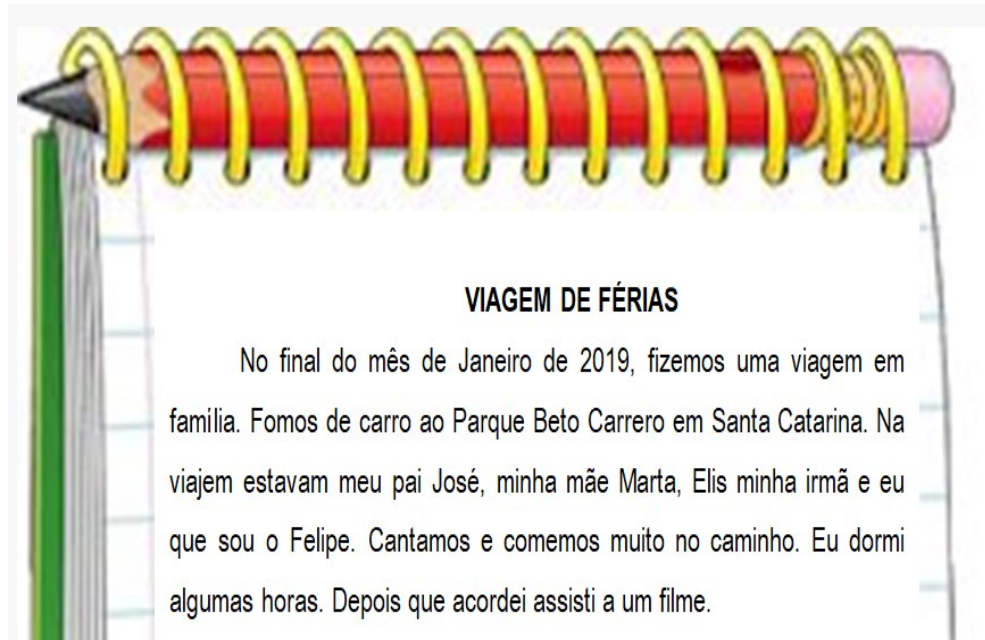
Então, percebemos que é significativo o uso adequado de palavras indicativas de tempo e espaço no texto, porque são elas que vão indicar onde e quando a experiência vivida aconteceu. São palavras do grupo dos **advérbios**:

ADVÉRBIO DE TEMPO: antes, depois, hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, cedo e tarde.

ADVÉRBIO DE LUGAR (ESPAÇO): abaixo, acima, adentro, adiante, afora, aí, além, em algum lugar, em outro lugar, em nenhum lugar, ali, aquém, atrás, cá, dentro, embaixo, externamente, lá, longe.



- 9) Agora, releia outro trecho do relato que conta sobre a viagem para Santa Catarina:



- a. Retome o texto, localize e reescreva as palavras que indicam ação:

- b. As ações indicadas pelas palavras que você encontrou, já aconteceram, estão acontecendo ou irão acontecer? Explique a sua escolha.

c. Complete o quadro com ações que já aconteceram ou irão acontecer com você.

Verbos	Pretérito ou passado (já aconteceu)	Futuro (irá acontecer)
FAZER	FIZ	FAREI
VIAJAR		
CANTAR		
COMER		
DORMIR		
ASSISTIR		
FICAR		
PREFERIR		
APROVEITAR		
GOSTAR		

10) Escreva um parágrafo contando o que você fez depois que acordou hoje:

a. Quais os verbos você utilizou para descrever as suas ações?

b. Os verbos que você utilizou na atividade anterior indicam ações que já aconteceram. Elas são classificadas em verbos conjugados no:

() pretérito ou passado () presente () futuro

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

Então, as palavras que indicam ações podem se referir a algo que já aconteceu, está acontecendo ou que ainda vai acontecer. Elas pertencem ao grupo dos verbos.



No relato sobre a viagem de Felipe, os verbos estão no pretérito, ou seja, estão no passado, pois ele contou um fato que já aconteceu, que ele já viveu. No gênero relato de experiência vivida predomina o uso de verbos no pretérito (passado).

11) Agora, releia o relato da experiência vivida em uma viagem ao Rio de Janeiro:

Eu fui para o Rio de Janeiro com meus avós, minha mãe, meu pai e meu irmão. Eu fui de avião, demorou 1 hora para chegar lá. Visitei o Maracanã, o Cristo Redentor, o Pão de Açúcar e o Bondinho, locais muito conhecidos. Eu joguei bola no Maracanã. Esta viagem foi especial.

a. Observe as palavras destacadas do trecho retirado do relato de experiência vivida:

Eu fui para o Rio de Janeiro com meus avós, minha mãe, meu pai e meu irmão. **Eu** fui de avião, demorou 1 hora para chegar lá. [...] **Eu** joguei bola no Maracanã. [...]

 Essas palavras se referem à pessoa que está narrando a história, ou seja, à pessoa que fala dentro da história. Neste exemplo, o menino que conta utiliza o EU FUI; EU JOGUEI.

- b. Escreva um parágrafo, contando o que você fez no último recreio da sua escola. Lembre-se que você é a pessoa quem fala.

Agora, observe a imagem abaixo. Elas representam as pessoas que falam no texto. Ou seja, as pessoas que contam ou participam da história acontecida.

PRONOMES PESSOAIS	
SINGULAR	PLURAL
 Eu	 Nós
 Tu - Você	 Vocês
 Ele	 Eles
 Ela	 Elas

Fonte: domínio público - retirado da internet



Singular: representa um único elemento (apenas um).

Plural: representa vários elementos (mais que um)

Pronomes pessoais: referem-se às pessoas do discurso, ou seja, os que estão falando ou escrevendo no texto.

ORGANIZANDO APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

A imagem acima apresentam algumas pessoas. As palavras escritas logo abaixo da imagem substituem os nomes dessas pessoas.

Esse grupo de palavras é chamado de pronomes. Como já diz, são palavras relacionadas com nomes, que identifica algo ou alguém (já estudamos que nomes de pessoas ou coisas são dos grupos dos substantivos).

Os pronomes EU/ELE ou NÓS/ELES são utilizados quando narramos um relato de experiência vivida. Somos (eu e você) as pessoas que falam (narram/contam) no texto e às vezes com a participação de outras pessoas, que viveram a experiência conosco (eles).

12) Leia a experiência vivenciada por Mariana na escola onde ela estuda:

A CONFUSÃO DA SAÍDA DA ESCOLA

Eu sou Mariana, tenho 10 anos e estudo no quinto ano da E.M.P.T. Vocês não imaginam o que aconteceu comigo na sexta-feira passada. Fiz a maior confusão quando eu vi um carro na porta da escola parecido com o do meu pai, acreditam nisso?

Na quinta-feira, antes do ocorrido, eu escutei meu pai dizer para minha mãe que me buscaria na escola, porque ele estaria de folga. Ele sabe que odeio voltar de van. Passo muito mal e fico com fome. Isso é chato demais! Eu escutei a conversa e fiz de conta que não estava ali. Feio ouvir as conversas dos adultos! Mas, foi por acaso. Não tenho esse costume!

Na sexta-feira fui para escola toda feliz. Passei o dia bem, fiz todas as atividades. Até a professora me elogiou e disse que eu estava muito esperta e de parabéns. Fiquei orgulhosa! Eu estudo o dia todo, chego de manhã e vou embora só no final do dia. Fico tão cansada!

Mas, enfim, chegou a hora de ir embora. Do pátio da escola eu avistava um carro preto igual ao do meu pai. Tinha certeza que era ele. Então, quando o motorista da van chamou o meu nome eu disse que voltaria com o meu pai. Como sempre fui uma ótima aluna, eles acreditaram em mim. Mas deu tudo errado! Não era o meu pai! De repente o carro saiu lá da frente e quando percebi, só estava o porteiro e eu na escola. Acredita?

Foi uma confusão até encontrar alguém para me buscar. Meu pai estava no trabalho e naquele dia eles estavam conversando sobre a próxima sexta-feira. Porque meu pai tirará um dia de folga para visitarmos a vovó em Maringá. Então, eles planejavam irmos logo quando eu saísse da escola para não viajarmos a noite e

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

a. Analise o trecho retirado do relato acima:

Mas, enfim, chegou a hora de ir embora. Do pátio da escola eu avistava um carro preto igual ao do meu pai. Tinha certeza que era ele. Então, quando o motorista da van chamou o meu nome eu disse que voltaria com o meu pai. Como sempre fui uma ótima aluna, eles acreditaram em mim. Mas deu tudo errado! Não era o meu pai! De repente o carro saiu lá da frente e quando percebi, só estava o porteiro e eu na escola. Acredita?

b. Retome e circule os sinais de pontuação que você encontrar. Depois, discutam sobre o que eles representaram nesse parágrafo e descreva abaixo:

Os **SINAIS DE PONTUAÇÃO** são utilizados para na escrita para produzir sentidos relacionados às emoções, às intenções e aos anseios sobre aquilo que se quer registrar no texto.



c. Converse com a turma e discutam sobre o uso dos sinais de pontuação nos relatos de experiência vivida. Eles são necessários? Escreva qual a conclusão vocês chegaram sobre o uso desse recurso linguístico.

ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM E CONSTITUINDO CONCEITOS:

Os sinais de pontuação são essenciais na escrita do relato de experiência vivida. Eles ajudarão a pessoa que vai ler a compreender aquilo que quem escreveu queria dizer.



CONVERSA DIDÁTICA: No passo 3, apresentei os módulos que compõem a estrutura de ensino da sequência didática proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra: Módulo 1 - Contexto de produção e recepção; Módulo 2 - Tema, função e organização; Módulo 3 - Linguagem.

Os conteúdos explorados nos módulos devem ser aprofundados a depender das necessidades e dificuldades de aprendizagem da turma. As propostas contidas no caderno podem ser alteradas: suprir algumas, adaptar outras e acrescentar propostas novas. Em todo o percurso, sugere-se como atividade de ensino a reestruturação dos textos já escritos pelos alunos, inspirando os ajustes pelos conteúdos dos módulos estudados. "O aluno deve aprender que escrever é (também) re-escrever. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de re-escrita."

Logo após a apresentação da situação inicial, o gênero já não se constitui apenas como instrumento de comunicação, mas assume o papel de objeto de ensino. É a partir desse desdobramento que o professor apresentará as intencionalidades pedagógicas de ensino, como planejar atividades de diferentes complexidades em que eles possam construir conceitos e aprender "a fazer", a produzir textos muito além de apenas reconhecê-los.

Dificuldades relacionadas à ortografia e sintaxe, por exemplo, são percebidas pelo professor nas produções, e este elaborará estratégias necessárias para a superação dos obstáculos. No entanto, o ensino para superá-los não deve extinguir o estudo do gênero:

deve-se, em razão disso, renunciar a se propor aos alunos a escrita de textos e começar a se ensinar as regras elementares de ortografia? As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades neste domínio. Os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes através da análise dos erros cometidos. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Passo 4 – Produção Final

Em resposta ao projeto comunicativo elaborado no início do estudo:

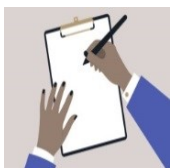
Alunos, agora que já estamos munidos de informações sobre as principais características do gênero relato de experiência vivida, é chegada a hora de retomarmos e aprimorarmos as produções textuais e produzirmos a coletânea de relatos que concluirá o desafio, e responderá à problemática de relatarmos as experiências vividas em nossa escola nos diferentes momentos do ano letivo.

CONVERSA DIDÁTICA: No passo 4 da sequência didática, o aluno está instrumentalizado e espera-se que seja capaz de qualificar a escrita da produção inicial e produzir textos que atendam a estrutura do relato de experiência vivida. É chegada a hora de resolver a situação de comunicação delimitada na apresentação inicial.

O evento deflagrador de todo o trabalho consiste em produzir um gênero textual, neste caso, escrito em função de uma ação de comunicação social. Ela não apenas responde à função de escrever para ganhar pontos para promoção ao final do ano letivo, mas escreve-se com a intencionalidade comunicativa entre pares sociais. Destaco, nesta etapa, a função mediadora do professor que já instrumentalizou o aluno e neste momento deverá fazer a revisão construtiva com os gêneros escritos, haja vista que os mesmos serão publicados e lidos por diversas pessoas. No próximo módulo, apresentarei instrumentos que auxiliarão a conclusão do processo.

Síntese de aprendizagem

Agora, professor, para organizar o que estudamos no segundo módulo, sugerimos um roteiro que ordenará a síntese de pensamento:



Para registrar por escrito: Quais etapas constituem a estrutura da sequência didática proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra? Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa organizado neste modelo de sequência didática ou seriam necessárias adaptações para a sua prática docente? Discorra sua opinião.



Módulo 3

Solicitação de produção do gênero relato de experiência vivida

No módulo anterior, apresentei a estrutura da Sequência Didática proposta pelos pesquisadores da escola de Genebra, transitando, passo a passo, em cada componente com sugestões de encaminhamentos metodológicos e reflexões teóricas que encaminham o ensino do gênero textual relato de experiência vivida. Reitero que a SD é organizada por quatro componentes: apresentação da situação inicial; produção inicial; módulos e produção final. Nesta seção, faz-se pertinente destacar o último componente que refere à produção final.

O percurso de ensino foi trilhado de forma organizada e com intencionalidade pedagógica de instrumentalizar os alunos com conhecimentos essenciais que os capacitem a produzir um relato de experiência vivida para fins de comunicação social. Neste contexto, a solicitação de produção do gênero relato de experiência vivida é um momento do estudo que apresentará resultados importantes referentes ao percurso de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o texto produzido pelo aluno não deve ser visto como um produto pronto e acabado, para qual se direciona um olhar que busca capturar exclusivamente "erros de português". A produção final dentro da proposta de SD, sobretudo, atende a um projeto comunicativo. Portanto, os critérios de análise dos textos produzidos devem atender aspectos como conteúdo, coerência e atendimento à situação de comunicação concomitante aos desvios ou não da norma padrão da língua.

Com esse entendimento, proponho a reflexão sobre o processo de avaliação de textos escritos na produção final. Classifico essa produção final como um instrumento essencial para a avaliação do professor, contudo não se restringe apenas a esse propósito. É oportuna a sugestão de autoavaliação do aluno sobre

sua própria produção. Tanto o professor quanto o aluno, de forma simplificada, terão um reconhecimento dos aspectos dominados e não dominados na produção textual sendo uma via de diálogo que encorajará o aluno a reorganizar a aprendizagem por meio da reestruturação e reescrita do próprio texto. Coaduno com os pesquisadores de Genebra ao afirmar que "a avaliação é uma questão de trocas. Assim ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional". (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 91).

Neste contexto, perspectivas de avaliação docente e autoavaliação discente são eficazes no momento "quase final"¹⁹ da SD. O professor deve ter definido critérios de avaliação sobre a produção, as quais a seguir são sugeridas:

- a. **Adequação:** adequação ao gênero relato de experiência vivida e ao tema;
- b. **Coerência:** harmonia de sentido entre os componentes do texto; sem contradições;
- c. **Coesão:** ligação entre palavras e frases;
- d. **Informatividade:** compartilha informações de fatos relevantes acontecidos em sua vida;
- e. **Linguagem:** uso da escrita formal (atendimento às regras da gramática e emprego de palavras não coloquiais), clareza (sem trechos confusos quanto aos sentidos), concisão (sem repetição desnecessária de informações).

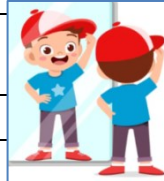
Ao solicitar a produção escrita para o aluno, sugere-se mencionar os critérios que serão observados durante a leitura do professor. Contudo, as linguagens utilizadas no campo profissional da docência não são do entendimento do aluno.

[...] o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de

¹⁹ É imprescindível o entendimento de que a produção final do aluno não é a atividade que encerra o estudo da sequência didática. É a última etapa, contudo o texto produzido deve ser evidenciado tanto em aspectos de correção, quanto em aspectos de circulação. O texto do aluno é uma produção intelectual a ser valorizada.

avaliação. Esta forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos para passar a referir-se a normas explícitas e utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 91).

Em sintonia com os apontamentos aludidos, proponho uma ficha de autoavaliação com a transposição didática dos critérios de avaliação do professor.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA		
Aluno:		
Gênero textual:		
Ao reler minha produção escrita, devo atentar-me se:	Adequado	Readequar
Relatei fatos importantes vivenciados por mim?		
Escrevi pensando nas pessoas que irão ler o relato, de forma que elas entendam o que aconteceu?		
O título do relato está de acordo ao que eu contei?		
Relatei os fatos em uma sequência lógica de acontecimentos com ideias claras sem repeti-las?		
As frases são compreensíveis, com palavras adequadas que ligam uma ideia à outra?		
Mencionei onde, quando e com quem os fatos aconteceram?		
Escrevi respeitando o uso de regras gramaticais e da linguagem formal da língua portuguesa?		
Os verbos estão no passado, uma vez que os fatos já aconteceram?		
Os relatos dos fatos são escritos em 1º pessoa do singular (EU) ou 1ª pessoa do plural (NÓS)		
As pontuações estão adequadas ao sentido que quero dizer no texto?		
Utilizei parágrafos para organizar as ideias no texto?		
Utilizei letras maiúsculas e minúsculas adequadamente?		

Considerações pertinentes sobre o procedimento sequência didáticas

Os pesquisadores da escola de Genebra preocupam-se em justificar a formulação da sequência didática pautando-se em perspectivas pedagógicas, psicológicas e linguísticas as quais eu saliento como reflexões importantes que justificam a minha escolha de procedimento propulsor para o ensino de Língua Portuguesa em minha prática de ensino. Os autores são perseverantes ao afirmar sobre suas escolhas e mencionam a reforma do ensino do francês nos países francófonos:

- 1. Escolhas pedagógicas:** a) O procedimento inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. b) Ele insere-se num projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra, correspondendo, plenamente, aos princípios que presidiram a reforma do ensino do francês nos países francófonos. c) Ele maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino;
- 2. Escolhas psicológicas:** a) A atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos. b) O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.). c) Essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, meios para evidenciar informações etc.);
- 3. Escolhas linguísticas:** a) A atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender estas unidades de linguagem. b) Toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica. c) Há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos. Estes últimos definem o que é "dizível" através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos. Eles constituem o objeto do procedimento.
- 4. As finalidades gerais:** O procedimento de ensino de expressão escrita e oral que acabamos de descrever sob forma de sequências

didáticas concretiza, de fato, as seguintes finalidades que, hoje, fundam o ensino do francês:

- Preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 91-93).

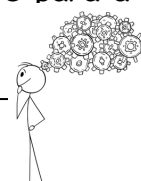
Coaduno com os pesquisadores sobre a importância do ensino que proporcione significado de aprendizagem prática ao aluno em relação à realidade das situações sociais as quais convivem ou conviverão. A intenção não é dizer que as sequências devam ser rigorosamente desenvolvidas em todos os seus componentes e na integralidade. A priori, o professor precisa assumi-la em sua prática pedagógica e progressivamente apropriar-se do procedimento. Incontáveis são os gêneros textuais a serem ensinados e para cada um deles, uma nova sequência será elaborada a depender das condições de aprendizagens do grupo a recebê-la. Uma sequência didática não é um manual a ser aplicado em diversos grupos de alunos. Elas são fontes inspiradoras que desencadearam novos frutos.

Síntese de aprendizagem

Agora, professor, para organizar o que estudamos no segundo módulo, sugerimos um roteiro que ordenará a síntese de pensamento:



Para registrar por escrito: Qual aprendizagem eu destaco no estudo deste módulo? Quais principais obstáculos na solicitação de produção de gênero? A ficha de autoavaliação de produção do gênero é importante para a prática cotidiana? Justifique sua resposta.



Módulo 4

Tecnologia: possibilidade *upgrade* no ensino

A sociedade é constituída por transformações cotidianas, apresentando largos avanços em informações e tecnologias que impactam no modo de pensar e agir das pessoas.

Como já aludido neste caderno, à escola agrega-se a missão de contribuir para a formação e transformação de indivíduos, que sejam capazes de posicionar-se na sociedade, para além dos muros da escola. De acordo com Soares (2012), o processo de ensino e aprendizagem precisa se adequar às novas práticas, métodos e competências das relações com os estudantes e às necessidades e/ou demandas do mundo do trabalho. Neste contexto, formações que superem a passividade e resultem em cidadãos ativos na era tecnológica.

Quando a escola, pela figura do professor, inclui as ferramentas digitais no processo de ensino, além de potencializar didaticamente as propostas de suas aulas e trazer uma gama de estratégias para a assimilação e acomodação do conhecimento, oportuniza ao aluno uma aprendizagem eficaz. Como indica uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC:

Na educação, as TDICs²⁰ têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 89).

Para alinhar o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes como preconiza a BNCC, é importante pensar que realidade é esta: o alunado dos últimos séculos compõe uma geração tecnológica. Para o educador e pesquisador Prensky (2001, p. 06), a expressão "nativos digitais" descreve os indivíduos que "falam" a linguagem digital, desde que nasceram.

²⁰ Tecnologias digitais da informação e comunicação, conhecidas por TDIC.

Desta forma, o ensino da cultura elaborada alia-se às tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências significativas para esse sujeito nativo digital. Os estudantes devem “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares” (Brasil, 2018, p. 89).

Em sintonia às novas demandas, proponho neste caderno de apoio pedagógico o uso da ferramenta digital Padlet nas sequências didáticas na perspectiva da escola de Genebra. Contudo, não intenciono modelos prontos de atividades, mas aprendizagens que desencadeiem as autorias de aprendizagem docente, como já preconizada por Demo (2015). Na próxima seção, conheceremos a ferramenta Padlet e suas funcionalidades.

Ferramenta digital Padlet: mural virtual colaborativo para o ensino do gênero textual relato de experiência vivida

O Padlet (<https://padlet.com>) é uma plataforma *online* que possibilita a criação de um mural virtual colaborativo, e se caracteriza como um *startup* da tecnologia educacional. Anteriormente denominado de *wallwisher*, o Padlet foi criado em 2012 por Nitesh Goel e Pranav Piyush, para uma empresa privada com sede em San Francisco, Califórnia (Estados Unidos da América) e Cingapura (país da localizado na Ásia).

Utilizado para registrar e partilhar conteúdos diversos. O compartilhamento simples de links permite uma colaboração rápida, fácil e intuitiva, mesmo para quem nunca usou nenhum tipo de software de produtividade antes. Conteúdos online em formato de murais interativos, com links para sites, além de publicar e promover um ambiente capaz de receber *feedback* textual. Mesmo quando estiver longe de um computador, terá acesso disponível em dispositivos *IOS* (*iphone*, *ipad*, *ipod touch*), *Android* e *Kindle*. As postagens aparecem instantaneamente em todos os dispositivos. (Padlet, 2021.)

Para ter acesso ao Padlet, é necessário realizar uma conta de dados, que pode ser feito com o *e-mail*, *login* do Facebook ou serviços do Google.

O Padlet assemelha-se a uma folha de papel com possibilidades de inserção de textos, imagens, vídeo, hiperlinks. Ao criar atividades neste ambiente, exploram-se diferentes ícones com opções de personalização e configurações que atendam a finalidade da atividade e do público-alvo. Nas proposições de Giardino, "os usuários dessa ferramenta podem organizar livremente seus murais e controlar quais outros colaboradores podem participar como editores" (Giardino, 2015 citado por Monteiro *et al*, 2018, p. 218).

Realizada a personalização do ambiente conforme finalidade da proposta, o criador disponibiliza um *link* de acesso aos participantes para interação de forma prática, rápida e intuitiva.

Figura 12 - Página inicial do Padlet



Fonte: Padlet (2021).

Segundo o site europeu de THE ENTREPRENEURIAL SCHOOL (2013) (<http://theentrepreneurialschool.eu/>), que incentiva as ações inovadoras digitais em sala de aula:

Padlet on-line apresenta-se como um "mural" ou "quadro" que permite aos alunos realizar as tarefas das aulas e/ou criar as suas próprias ideias. Isto pode ser especialmente útil ao fazer um trabalho de grupo no qual os alunos colaboram e partilham as suas ideias. Uma descrição de "Padlet", com base nas experiências de uma escola secundária inglesa: "Padlet" pode ser usado em qualquer lugar e para qualquer coisa! Esta ferramenta interativa permite que os estudantes possam ver os seus

conhecimentos numa forma visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula. (The Entrepreneurial School, 2013, n.p.).

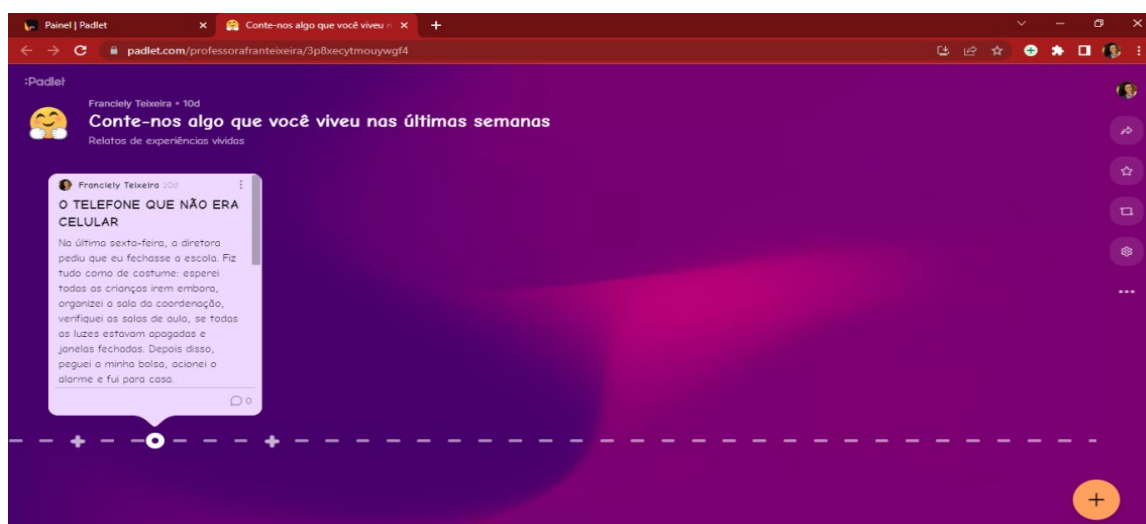
Coaduno com a ideia de que a ferramenta Padlet possibilita a estimulação do pensamento, da imaginação e da curiosidade. Neste mural, compartilhamos informações com aqueles que acessarem a plataforma, permitindo até mesmo a interação entre estes.

A plataforma é uma excelente ferramenta para o ensino do gênero textual relato de experiência vivida. O professor poderá, por exemplo, disponibilizar a corpora dos textos neste mural. O aluno terá acesso mediante *link*, podendo inclusive colaborar com seleção de novos textos.

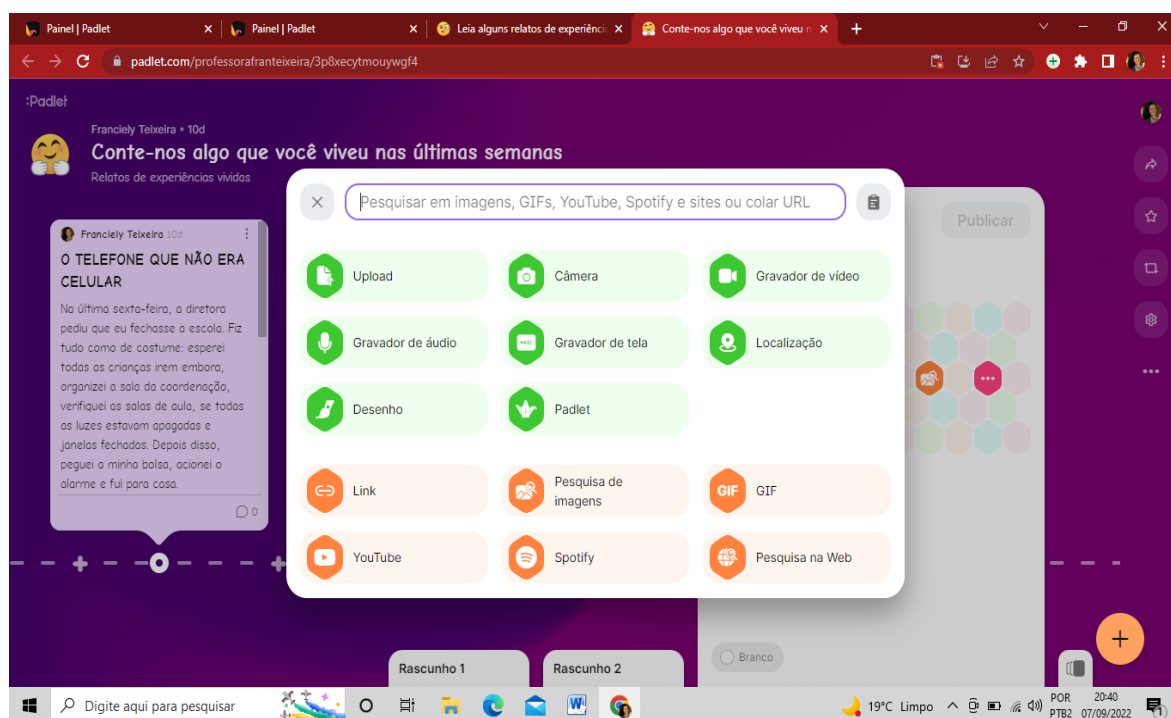
Outra possibilidade dentro da sequência didática proposta neste caderno pedagógico seria a proposta de produção escrita dentro da plataforma, por exemplo, os alunos poderiam acessá-la no final de semana, e relatar uma experiência vivida nestes dias. Para tanto, é importante o acompanhamento do professor para análise dos conteúdos e afins.

É comum esbarrarmos nas dificuldades encontradas nas práticas de ensino referente à disponibilidade de dispositivos digitais como *tablets*, computadores ou até mesmo conectividade. Contudo, é importante buscar possibilidades que ofereçam o mínimo de acesso e interatividade dos alunos a essas ferramentas, construindo aos poucos esses conhecimentos.

Acesse o *link* indicado a seguir e conheça a ferramenta Padlet a qual sugiro nesta seção. Você vai encontrar um mural com os relatos apresentados na situação inicial da sequência didática proposta neste caderno e outro mural colaborativo, em que é possível escrever e expor algum relato. Para isso, basta clicar no círculo com um símbolo representado pelo sinal de mais (+) para adicionar nova página, como mostra a imagem a seguir:



A ferramenta é intuitiva, com recursos visuais de fácil manipulação que enriquecem as possibilidades de interação:



Fonte: <https://padlet.com/professorafranteixeira/3p8xecytmouywgf4>

Síntese de aprendizagem

Agora, professor, para organizar o que estudamos no segundo módulo, sugerimos um roteiro que ordenará a síntese de pensamento:



Para registrar por escrito: Qual sua relação com ensino e tecnologia? Já fez o uso em aula ou não percebe a necessidade? A ferramenta Padlet é um recurso já utilizado por você em algumas propostas de ensino ou nunca teve conhecimento sobre a mesma?



Conversa final

De professor para professor,

Professor, eu não tenho dúvidas de que a sua imaginação esteja fermentando de ideias. Acredito que tenha entendido as novas propostas de ensino para a nossa língua e que seja adepto a essas abordagens contemporâneas, advindas de pesquisas aplicadas no Brasil e no exterior.

Compartilho também, enquanto professora do “chão da escola”, que ao mesmo tempo em que o cérebro acelera com tantas ideias, o coração palpita aflito com a intuição de que nem tudo será como o planejado, dado a inúmeros fatores. Contudo, refletir sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros e insistir nas elaborações e aplicações de sequências didáticas, ultrapassando as barreiras, são desafios possíveis de serem superados.

Como já aludido anteriormente, os resultados deste percurso de ensino refletirão no desenvolvimento de competências e habilidades eficazes a aprendizagem do aluno. Há um diferencial de construção do pensamento nas quais iniciam em situações de comunicação até a formação de um conceito e elaboração prática de uma produção escrita ou oral com fins de comunicar-se com algum destinatário, habilidades essas indispensáveis para a convivência e sobrevivência social e profissional.

Neste contexto, insisto na premissa de que as sequências didáticas a serem aplicadas no decorrer do estudo de um gênero atingirão consistência pedagógica quando elaborada pelo próprio professor. Analisar e atender as especificidades da turma requer uma demanda de trabalho que advém da capacidade criadora e laboral do professor.

Deste modo, o professor vai se constituindo um pesquisador e elaborador de materiais didáticos, fundamentais no campo educacional. Somado a isso, os professores que pesquisam rotineiramente para fortalecer a sua prática estão a

um passo do campo da pesquisa acadêmica que didatizará com a teoria suas experiências de ensino, expandindo boas ideias.

Convido você, professor, a documentar aquilo que já faz com excelência cotidianamente. Traga para o estudo teórico suas inquietações, dúvidas e crie novas possibilidades, condições profícuas de ensino que promoverão cada vez mais o ensino de qualidade.

Obrigada por estar conosco!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema dos gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. O gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero. In: SOUSA, Sweder; SOBRAL, Adail (Org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1. ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: Educ. 1999.

CAMBÉ. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé/PR**. Cambé: A Secretaria, 2016.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DEMO, Pedro. **Educação & Conhecimento** - Relação necessária, insuficiente e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, vol.11. 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLINL, Irmãs. **As irmãs viajantes**: descobrindo os cantos do mundo. Disponível em: <http://www.irmasklink.com.br/> Acesso em: 12 ago. 2022.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 1. ed. 8ª reimpressão. São Paulo. Parábola Editorial. 2020

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se classificam? Recife: UFPE. 2000.

PADLET. **Criando murais**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PRENSKY, Marc. (2001). **Saber Digital e suas Urgências**: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. Disponível em: SciELO - Brasil - Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais

RIBEIRO, Daniel José. **O uso de tecnologias digitais na produção de gêneros textuais jornalísticos por estudantes**. 2016. 100f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016

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

SALOMÃO, Tiago Henrique. **Letramento digital em escolares pela mediação do gênero propaganda social**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

SANTOS, Givan José Ferreira. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. 285f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.