



**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.



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)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 23/09/2023.

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 Procópio 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 Ribeiro¹

Orientador Prof^o Dr. Givan José F. dos Santos²

¹ 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

² 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 subsídios³ 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 instrucionais⁴, 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:

³ Não intenciono trazer modelo pronto de aula. Mas, apresentar exemplos que desencadearam novos pensamentos a depender da iniciativa de criação do professor.

⁴ 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.

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 (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 autoridade⁵. 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 autoria⁶ é desafio primeiro para o professor" e "para termos alunos autores, precisamos de professores autores"

⁵ Há diferença entre autoridade e autoritarismo: a autoridade simboliza respeito e admiração, enquanto o autoritarismo simboliza obediência e submissão com imposições sem diálogos.

⁶ 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).

(2015, p. 12). A mudança em educação é essencialmente mudança docente: primeiro, porque toda mudança na escola só frutifica se for abraçada pelo professor; segundo, professor é fator chave (não único) da qualidade educacional. (Demo, 2015).

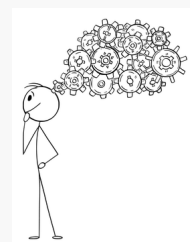
O que pretendo primordialmente não é apresentar críticas às praticas utilizados pelos professores, mas um convite à reflexão sobre suas capacidades de se desenvolver como pesquisador e autor de seus materiais didáticos, bem como assumir a responsabilidade de promover uma aprendizagem mais autônoma e 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!

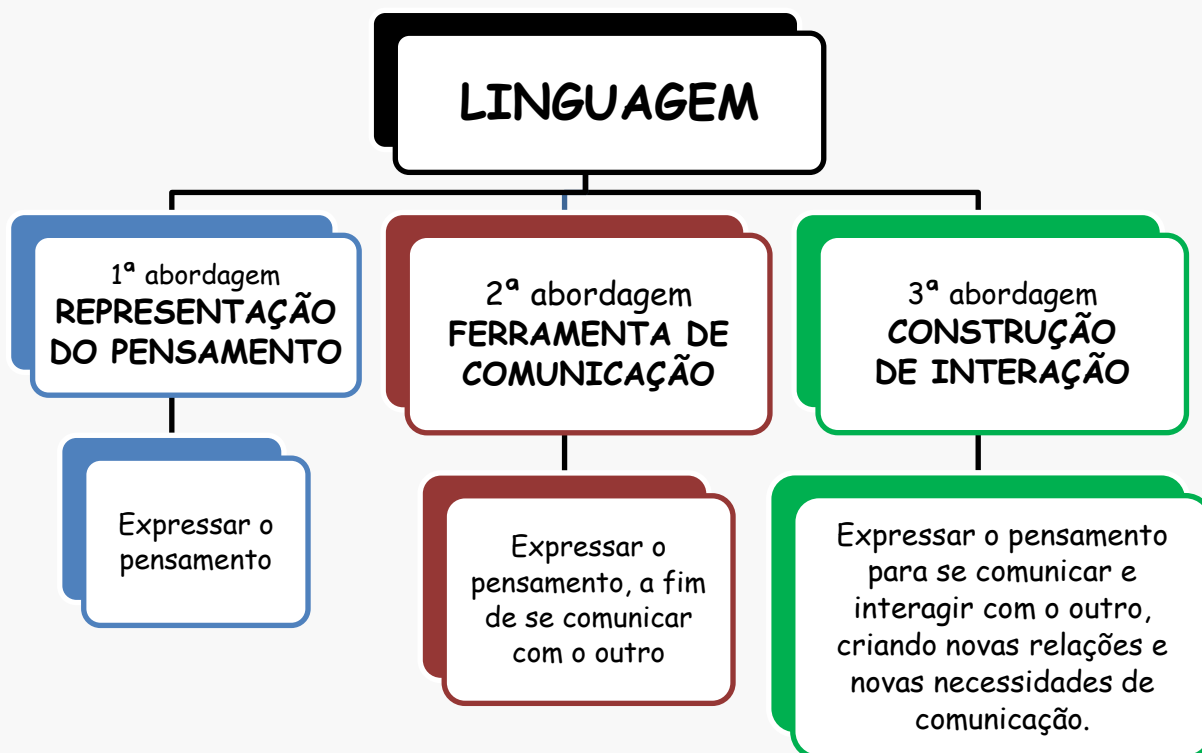
Para que haja compreensão das abordagens teóricas e metodológicas elencadas para este estudo, faz-se necessário, em primeiro plano, adotar uma concepção de linguagem que dê sentido ao percurso que se pretende fazer. Koch (2001, p. 9) expõe uma síntese de como o ser humano concebe e usa a linguagem: "1) 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, infundáveis 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 configurações⁷ 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 Portuguesa⁸. 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

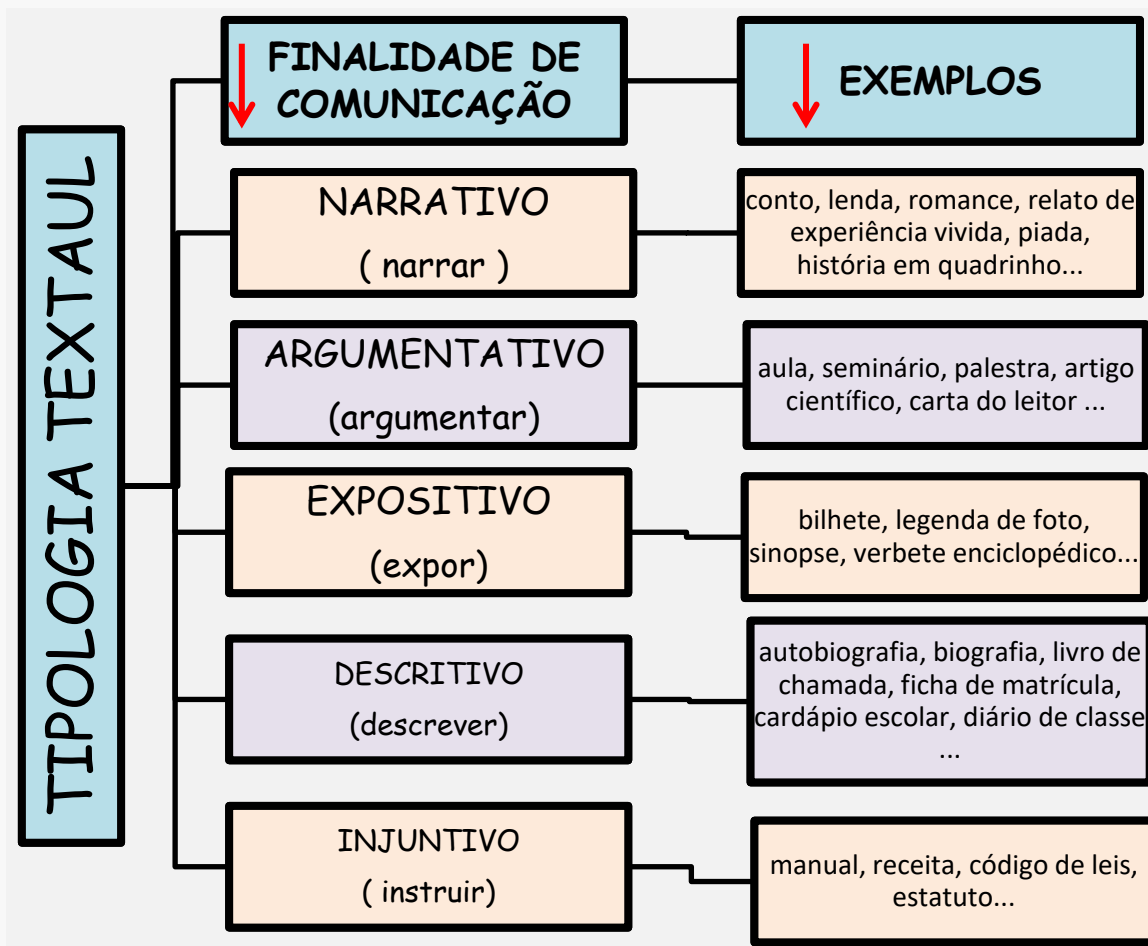
⁷ Abordarei as configurações nas próximas unidades deste caderno.

⁸ 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.)

lógicas) Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de 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 4:⁹

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.

⁹ Apresentamos na figura alguns exemplos de domínios discursivos e gêneros textuais correlatos, elaborado por Santos (2021) como material das aulas deste mestrado.

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 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 Vivida | 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).

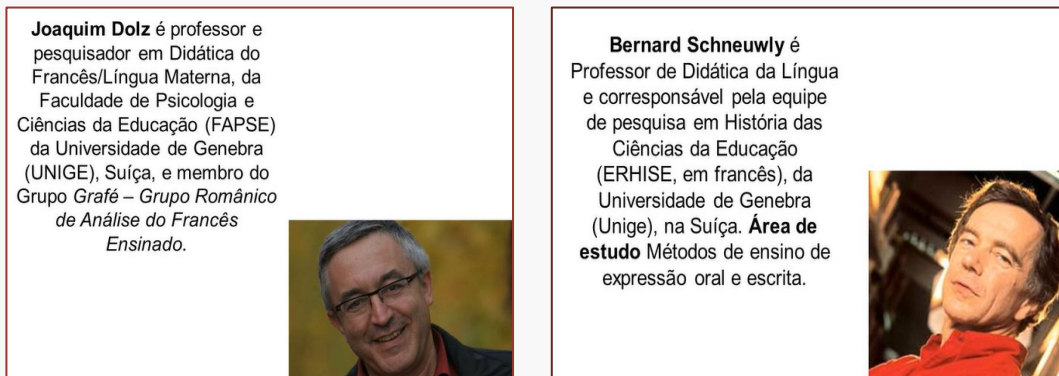
São referências importantes para reflexão, pois essas concepções consubstanciam as novas propostas de ensino da Língua Portuguesa discutidas no Brasil, sejam por pesquisadores ou documentos oficiais que norteiam o sistema educacional. A validação das teorias educacionais efetiva-se em sintonia com práticas 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

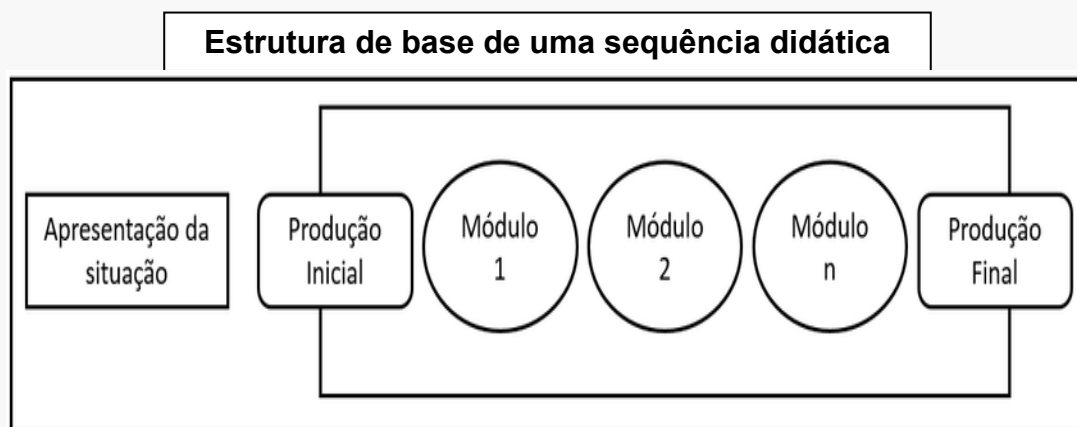


Fonte: Slide Player; foto de Rogério Albuquerque (Nova Escola).

O procedimento de ensino propriamente dito: a seqüência 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 seqüência didática. Ademais, a Figura 7 traz a estrutura básica que organiza as etapas de ensino.

Figura 7- Esquema da estrutura de uma seqüência 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 EXPERIÊNCIAS 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*¹⁰ 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).

¹⁰ *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.

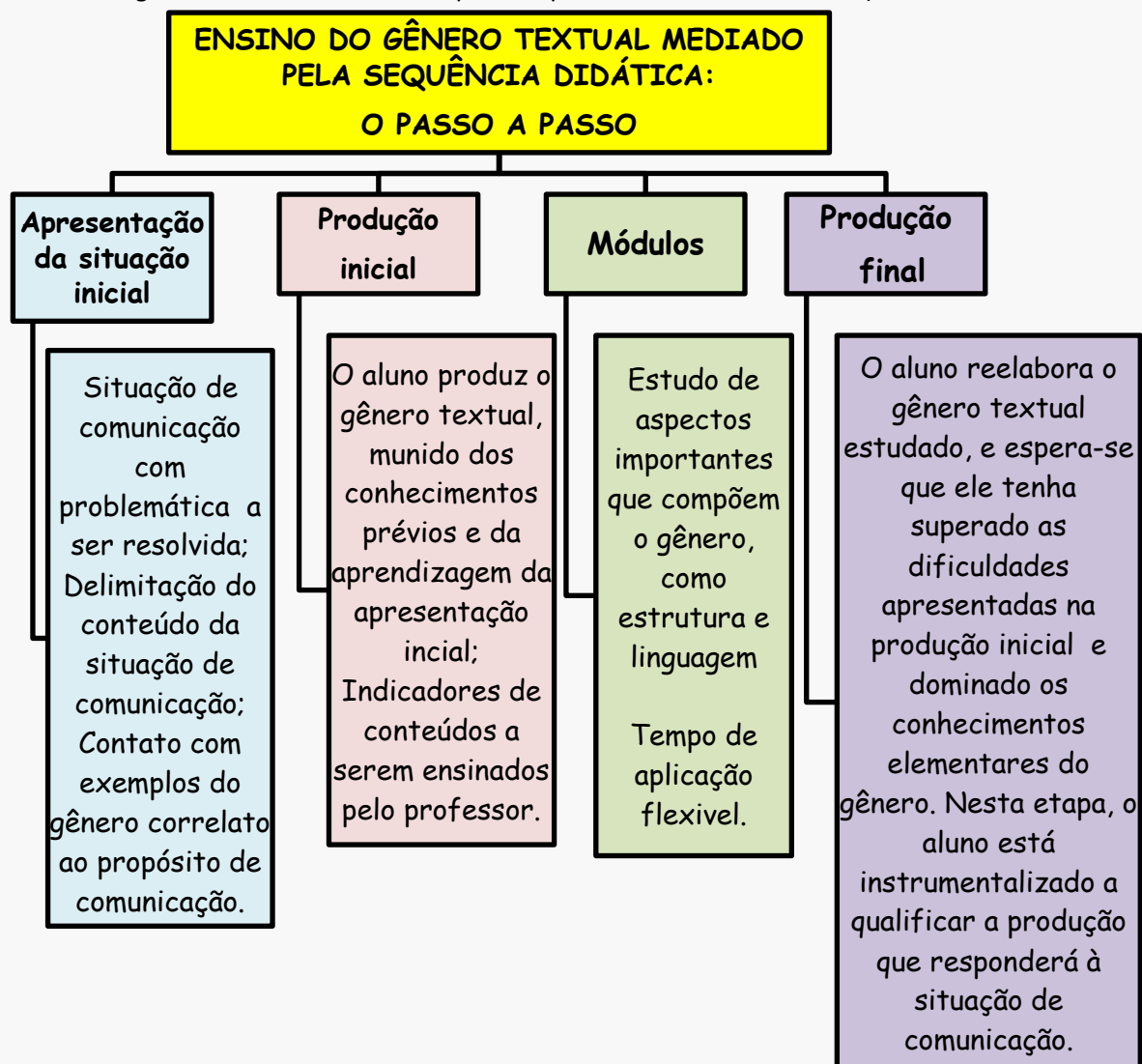
Na *PRODUÇÃO INICIAL* o professor estimula o aluno a produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado, configurando como um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o proposto. Saliento que a apresentação inicial, a qual delimita a situação de comunicação e o conteúdo-chave dos textos 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.

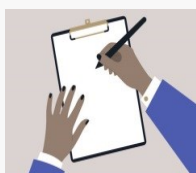
Figura 9: Quadro síntese do passo a passo de elaboração da sequência didática



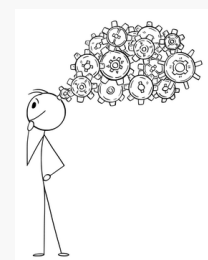
Fonte: Elaboração da autora (2022).

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 |
| <ul style="list-style-type: none"> Contexto de produção e recepção | <ul style="list-style-type: none"> Locutor (quem produz) Interlocutor (para quem é produzido) Circulação (domínio discursivo e suporte) | <ul style="list-style-type: none"> 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. |

| | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático | <ul style="list-style-type: none"> • Tema/assunto <p>Fatos importantes vivenciados por alguém</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o assunto tratado no relato de experiência vivida. • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Função Social | <ul style="list-style-type: none"> • Finalidade (intenção/objetivo do autor em relação ao destinatário) • Informar o destinatário a respeito de fatos relevantes experimentados na vida | <ul style="list-style-type: none"> • 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). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Organização/ Elementos composicionais | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a estrutura geral • Identificar que os relatos de experiências vividas acontecem em um determinado tempo e espaço. • Escrever caracterizando personagens e espaços |
| <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem | <ul style="list-style-type: none"> • Emprego da escrita formal • Uso da primeira pessoa gramatical (eu/nós) para narrar os fatos | <ul style="list-style-type: none"> • Usar as normas da escrita formal da Língua Portuguesa • Reconhecer o uso da primeira pessoa (eu/nós) para relatar os fatos. |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conexão Sinal de Pontuação: Ponto final, de exclamação e vírgulas. • Coesão verbal Verbo: Ação • Coesão nominal Substantivo • Sequência tipológica de base: narrativa | <ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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 biblioteca¹¹ 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

¹¹ 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.

registrados e dispostos na biblioteca, como memória do que se viveu nestes anos escolares. Claro, se possível, poderíamos anexar fotos, enriquecendo o trabalho.

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:

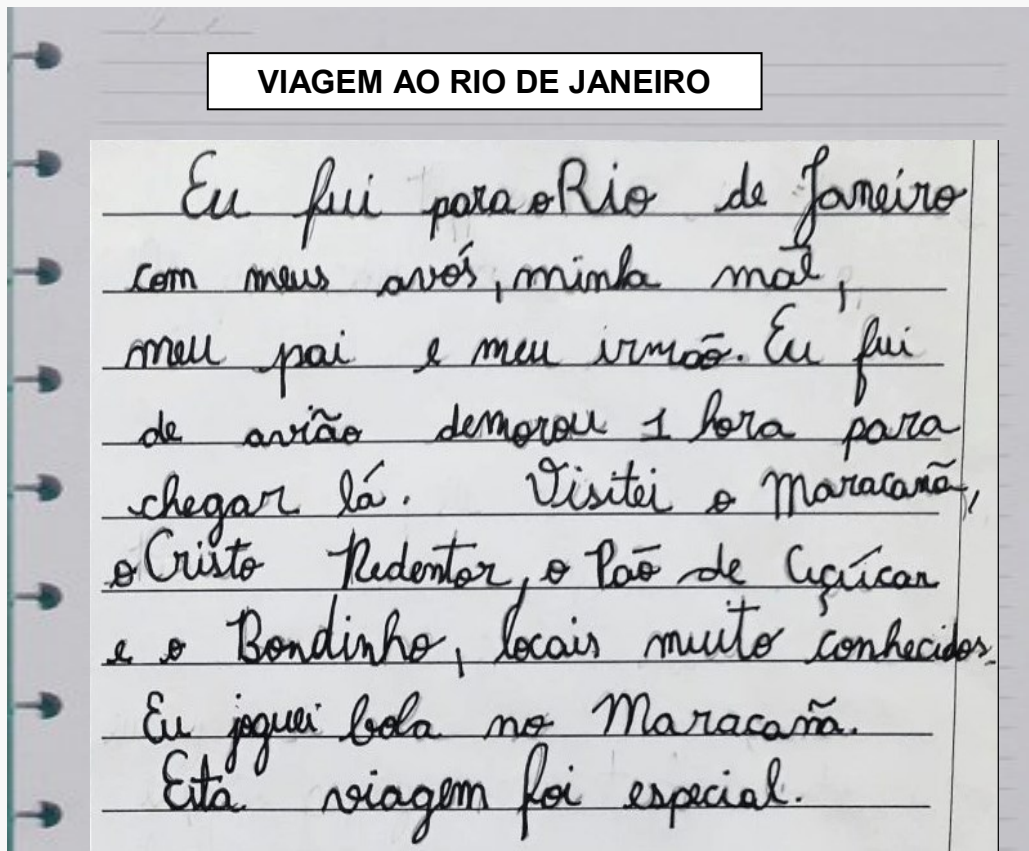
Para responder a essas questões, faremos um roteiro que será o nosso projeto de comunicação:

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).

Vejam alguns relatos de experiências que nos inspirarão em como escrever:



Fonte: Colégio See-Saw (2017).

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.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A PIPA DA AULA DE ARTE

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.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

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.

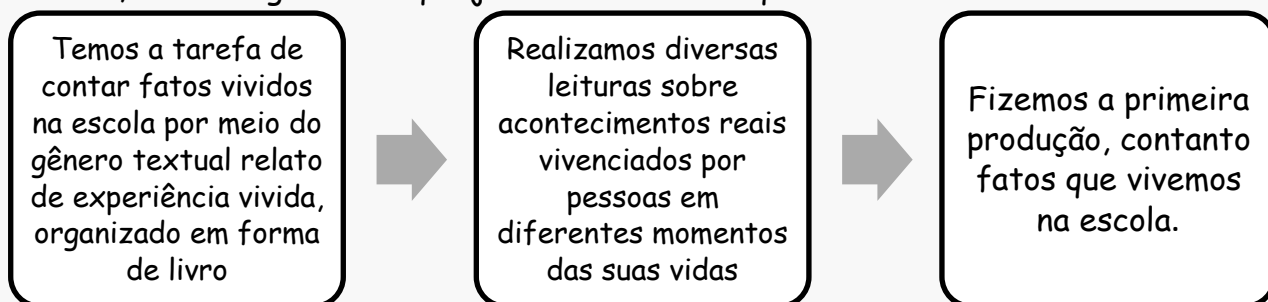
Agora, para começar as nossas tentativas de escrita, vamos contar uma experiência já vivenciada na escola. É importante você escrever narrando os acontecimentos e também escrevendo suas emoções nessas experiências. É possível fazer em duplas, caso a experiência a ser contada tenha acontecido com algum 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 Marininha Klink. *Férias na Antártica*. São Paulo. Grão, 2010.p. 33

Vocês já ouviram falar de Laura, Tamara e Marininha 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 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: bastar 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.

Esse gênero textual é muito relevante, pois deixa registrados fatos importantes da vida das pessoas, criando memórias e preservando a história de vida.

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 reconheçam esse gênero vivências 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 diver- tos que eles leem no dia a do 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 borrifos. Eles voavam bem perto do barco. Depois um grupo de quatro deles!

Elas rodeavam o barco. Eram tantas que não dá para contar!

Era como se o mar fosse uma sopa de baleias jilado. Eu nunca vou me esquecer daquele dia.

Eu nunca vou me esquecer daquele dia.

Laura, Tamara e Marininha Klinsk. **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.

Flávia

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).



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:

VIAGEM DE FÉRIAS

No final do mês de Janeiro de 2019, fizemos uma viagem em família. Fomos de carro ao Parque Beto Carrero em Santa Catarina. Na viagem estavam meu pai José, minha mãe Marta, Elis minha irmã e eu que sou o Felipe. Cantamos e comemos muito no caminho. Eu dormi algumas horas. Depois que acordei assisti a um filme.

Ficamos em um hotel bem próximo da praia de Balneário Camboriú. Meu pai preferiu ficar nessa cidade, para aproveitar mais alguns dias.

No sábado de manhã fomos para Beto Carreiro, com mais 40 minutos de viagem. Valeu a pena! O parque é gigante com brinquedos, show e zoológico. O show Excalibur foi o que mais gostei: é uma luta medieval, mas com espetáculo de cavalos e torcidas nas arquibancadas pelos cavaleiros que somos nós. O zoológico é muito irado! São mais de mil espécies em preservação. Visitamo-lo no domingo.

Na segunda e terça-feira fomos à praia de Balneário, andamos de bondinho e visitamos alguns lugares. Na quarta-feira já voltamos para a nossa cidade. Foi uma viagem de férias que eu gostei bastante!

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 viage 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:

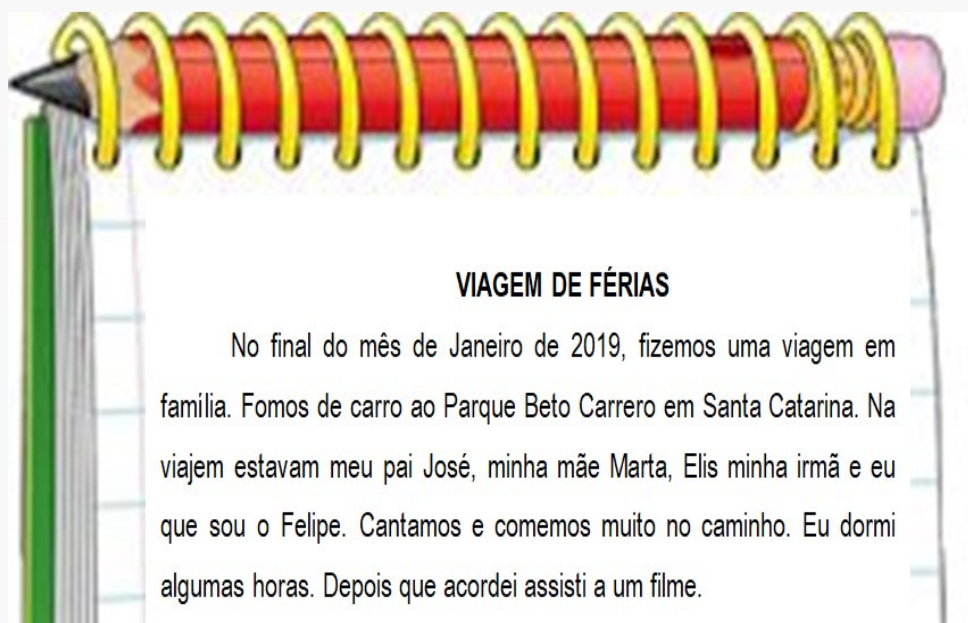
Então, percebemos que é significativo o uso adequado de palavras indicativas de tempo e espaço no texto, porque são elas que vão indicar onde e quando a experiência vivida aconteceu. São palavras do grupo dos **advérbios**:

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 à 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 aproveitar mais o final de semana com ela. Aprendi a lição: não escutar conversas de adultos! Ainda mais quando não se escuta nem o começo e nem fim.

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:

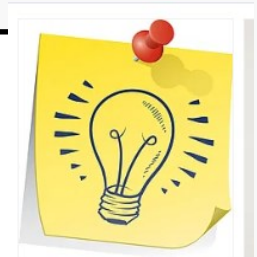
Os **SINAIS DE PONTUAÇÃO** são utilizados para na escrita para produzir sentidos relacionados às emoções, às intenções e aos anseios sobre aquilo que se quer registrar no texto.



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; Schnewly, 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.

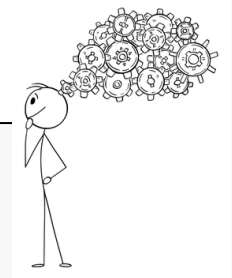
O evento deflagrador de todo o trabalho consiste em produzir um gênero textual, neste caso, escrito em função de uma ação de comunicação social. Ela não apenas responde à função de escrever para ganhar pontos para promoção ao final do ano letivo, mas escreve-se com a intencionalidade comunicativa entre 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 sequencia 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. Coadunado 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"¹² 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.

¹² 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.

[...] o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de 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).

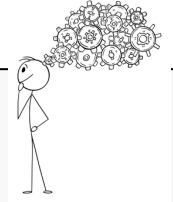
Coaduno com os pesquisadores sobre a importância do ensino que proporcione significado de aprendizagem prática ao aluno em relação à realidade das situações sociais as quais convivem ou conviverão. A intenção não é dizer que as sequências devam ser rigorosamente desenvolvidas em todos os seus componentes 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 TDICs¹³ 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.

¹³ 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 compartilhar 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.

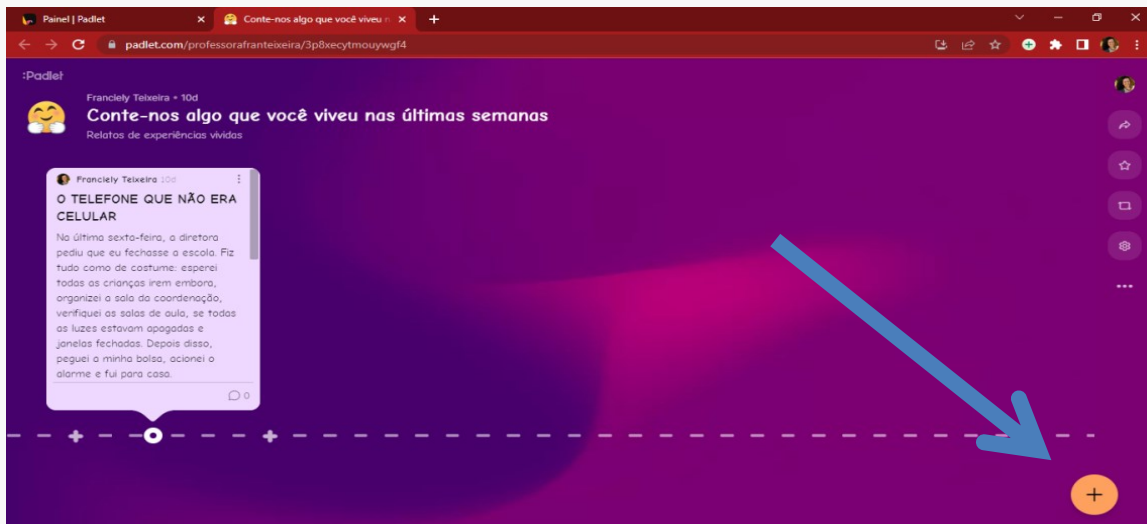
A plataforma é uma excelente ferramenta para o ensino do gênero textual relato de experiência vivida. O professor poderá, por exemplo, disponibilizar a corpora dos textos neste mural. O aluno terá acesso mediante *link*, podendo inclusive colaborar com seleção de novos textos.

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.

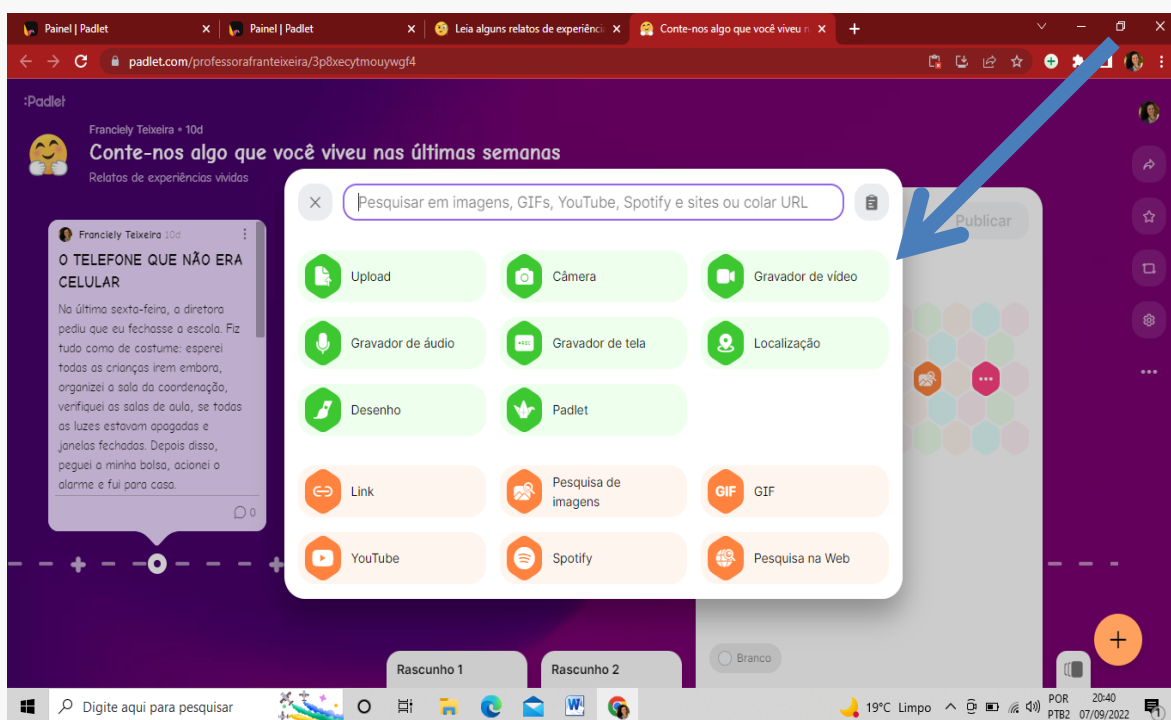
É comum esbarrarmos nas dificuldades encontradas nas práticas de ensino referente à disponibilidade de dispositivos digitais como *tablets*, computadores ou até mesmo conectividade. Contudo, é importante buscar possibilidades que ofereçam o mínimo de acesso e interatividade dos alunos a essas ferramentas, 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:



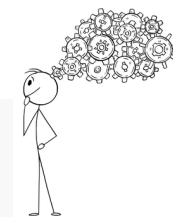
Fonte: <https://padlet.com/professorafranteixeira/3p8xecytmouywgf4>

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.