



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PRODUZIDA E IMPLEMENTADA DIANTE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A DIDACTIC SEQUENCE OF GENRES PRODUCED AND IMPLEMENTED IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Marilúcia Dos Santos Domingos¹
Margarida Paulino De Cerqueira Pinto²

Resumo

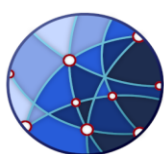
Este artigo tem como objetivo investigar os pontos de convergência de uma sequência didática de gêneros, elaborada e implementada em uma sala de aula do sexto ano do Ensino Fundamental, com os procedimentos teórico-metodológicos propostos pela vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo; bem como os pontos de adaptação, realizados em decorrência da situação social imediata que direcionou a produção da sequência e do contexto de implementação. A premissa é a de que devido ao contexto específico educacional brasileiro as modificações, inclusões, transformações no esquema original proposto pelo Grupo de Genebra são naturais e comuns. Os resultados das análises demonstram que o esquema original, criado pelo ISD, é o norte de nossa sequência didática de gêneros, visto que os princípios epistemológicos são os mesmos, mas alguns módulos e atividades ampliam a estrutura para atender aos objetivos docentes e realidade dos alunos participantes da implementação.

Palavras chave: Sequência didática de gêneros. Interacionismo Sociodiscursivo. Relato pessoal.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. Docente do Curso de Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN-UENP) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UENP).

² Mestre em Letras. Professora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED).

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2940-2963, 2024
ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE



Abstract

The goal of this study is to investigate the points of convergence of a didactic sequence of genres, developed and implemented in an Elementary School sixth-grade class, with the theoretical-methodological procedures proposed by the didactic strand of Sociodiscursive Interactionism (SDI); as well as the points of adaptation, made as a result of the immediate social situation that led to the production of the didactic sequence and the context in which it was implemented. The premise is that due to the specific Brazilian educational context, modifications, additions and transformations to the original scheme proposed by the Geneva Group are natural and common. The results of the analysis show that the original scheme, created by the SDI, is the guiding principle of our didactic sequence of genres, since the epistemological principles are the same, but some modules and activities expand the structure to meet the teaching goals and reality of the students participating in the implementation.

Keywords: Didactic sequence of genres. Sociodiscursive interactionism. Personal report.

Introdução

É inegável a importância da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, organizada por Schneuwly e Dolz e traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, publicado em 2004, para a amplitude da compreensão, no Brasil, sobre “o modo de pensar e o modo de fazer” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 12) o ensino de gêneros textuais na escola. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a concepção é a de que todo texto pertence “a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 68). Em decorrência, é preciso que a escola promova que os alunos se apropriem do maior número de gêneros, a fim de que possam participar, por meio da leitura, da produção de textos, da oralidade, das mais diferentes práticas sociais de linguagens que se inserem em diversas esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018).

Assim, na obra referenciada, Schneuwly e Dolz (2004) junto a outros pesquisadores que integram a vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentam, sobretudo, uma proposta sistematizada de ensino de línguas, direcionada à ampliação das capacidades de linguagem dos alunos. O preceito dos pesquisadores é a de que, por meio da produção de textos, orais e escritos, os estudantes possam atuar de forma mais consciente e crítica na sociedade, tendo

como instrumento mediador os gêneros textuais. Tal sistematização configura o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam de sequências didáticas.

Evidente que o ensino por meio das sequências didáticas elaboradas pelo ISD não é o único “modo de fazer” o ensino de gêneros textuais, o fato é que esse procedimento ganhou ampla divulgação, no mundo todo, a partir da divulgação de resultados de pesquisas e relatos de práticas exitosas realizadas pelo chamado Grupo de Genebra. No Brasil, isso ocorreu ainda mais, conforme Magalhães e Cristóvão (2018, p. 33), em função da composição de sequências didáticas no projeto Olimpíada de Língua Portuguesa.

Contudo, nossa participação em cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná e do Estado de São Paulo³, e na docência em Programas de Mestrados Profissionais, os quais recebem ou em exclusividade professores efetivos da rede pública ou direcionado à formação ao ensino⁴, tem ainda evidenciado muitas dúvidas dos professores sobre como elaborar e implementar sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais.

Por um lado, compreendemos que a hesitação dos docentes possa se dar diante do fato de que outros constructos adotam a mesma denominação de “sequência didática”, como é o caso de Zabala (1998), ou da adoção da expressão de forma generalizada, para se referir a qualquer tipo de proposta de ensino de línguas. Por outro, é possível que ocorra um entendimento equivocado de que as etapas que formam o esquema da sequência didática (SD) devam ser seguidas de forma linear; que a SD deve estar vinculada a um projeto determinado apenas pelo currículo, “não vinculada a uma prática social oriunda da comunidade e do engajamento social dos alunos em questões do entorno da escola”, como bem coloca Magalhães e Cristóvão (2018, p. 34).

Para nós, assim como os demais pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas” (DIALE) (UENP/CNPQ), entre outros, as adaptações, expansões, modificações, reinterpretações que ocorrem nas sequências didáticas produzidas para o e implementadas no contexto brasileiro são naturais e frequentes. Isto é explicado, não especificamente em relação ao Brasil, mas

³ Experiência profissional da primeira autora que é docente da SEED.

⁴ Experiência profissional da segunda autora que é docente no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS) e no Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN), ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

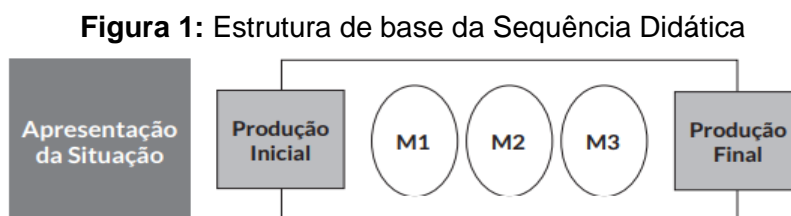
de uma forma geral, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 127), os quais afirmam que “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo”.

Diante desse entendimento e por comungarmos com Barros, Striquer e Gonçalves (2019, p. 327) de que “a proposta do ISD gira em torno, sempre, da apropriação de um gênero de textos”, e de que a SD é bem mais ampla e complexa do que um conjunto de procedimentos, sendo uma metodologia para o ensino de línguas, adotamos a expressão “sequência didática de gêneros” (SDG). Logo, a fim de contribuirmos para que cada vez mais a metodologia da SDG possa ser apreendida, principalmente, na prática do contexto brasileiro e como ela pode ser elaborada, apresentamos, neste artigo, uma SDG produzida e implementada em uma sala de aula da rede pública de ensino do estado do Paraná, de uma turma de alunos de sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A SDG em questão teve como foco desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes para a produção escrita do gênero textual relato pessoal.

Assim, nosso objetivo, neste trabalho, é investigar os pontos de convergência da SDG com os procedimentos teórico-metodológicos propostos pelo ISD e os de adaptação, realizados em decorrência da situação social imediata que direcionou a produção da SDG e a de implementação.

Sequência didática de gêneros: definições e funcionalidades

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a estrutura de base de uma sequência didática (SD) é formada por quatro etapas:



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98)

Na etapa da Apresentação da situação é o momento de apresentar o gênero aos alunos, iniciando sobre a explanação de qual é o problema de comunicação que

eles podem agir, fora da escola ou dentro dela, conforme o gênero em abordagem, com aquele gênero em estudo. Segundo Schneuwly (2004, p. 26), um gênero é um instrumento mediador da interação humana, conseqüentemente, para agir sobre uma situação um indivíduo “escolhe um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo”. Nessa perspectiva, ao definimos, enquanto elaboradores da SDG/professores, que o objetivo é que os alunos registrem um momento positivo, uma aprendizagem adquirida durante o período da pandemia do Covid-19, elegemos o gênero relato pessoal como instrumento mediador para tanto. Essa finalidade deve estar explicitada aos estudantes, bem como “A quem se dirige a produção?” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 100). No caso de nossa SDG, os alunos foram informados que, ao final da implementação, iriam produzir um livro, impresso e e-book, com a coletânea dos relatos pessoais produzidos por ele. Esse livro comporia o acervo da biblioteca da escola, mas também teria um dia de “lançamento”, com a participação dos pais e comunidade escolar.

A etapa da produção inicial, conforme os pesquisadores, os estudantes elaboram o primeiro exemplar do gênero em trabalho. Essa produção serve para nortear o trabalho do professor, pois permite a compreensão de quais capacidades de linguagem os estudantes já possuem a respeito da produção do gênero, bem como de quais eles, ainda, não têm. Assim, o professor pode visualizar o caminho a percorrer, as atividades a serem elaboradas para auxiliar o aluno, e o estudante pode descobrir o que ele já é capaz de fazer e ter consciência dos problemas que necessitam de serem trabalhados.

Nos módulos, são trabalhados os problemas detectados na produção inicial, sendo o momento de oferecer aos estudantes os instrumentos essenciais para resolvê-los, por meio de atividades diversas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nessa etapa, devem ser trabalhadas atividades de diferentes níveis, abarcar problemas peculiares de ensino e diversificar a maneira de ensinar

Na produção final, o estudante tem a possibilidade de produzir um novo exemplar do gênero, utilizando todos os instrumentos que foram assimilados nos módulos. Esse momento possibilita ao docente fazer uma avaliação somativa e ao estudante colocar em prática a aprendizagem adquirida.

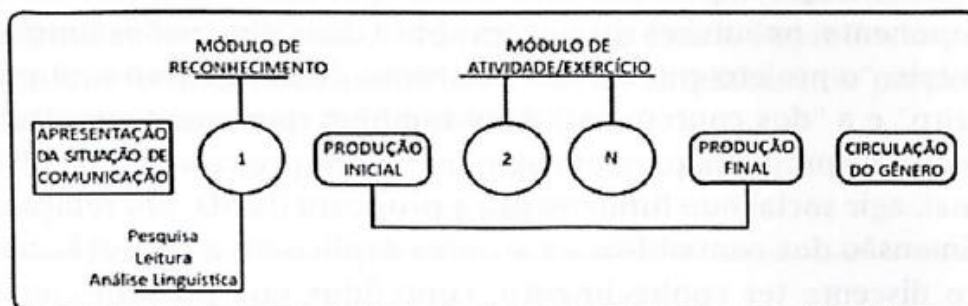
Fundamental destacar que, a ideia do ISD não é a de que a produção final seja a definitiva, embora não se apresente uma etapa da revisão e reescrita no

esquema ou ela faça parte da denominação dada à produção final, na Figura 1, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112) que

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

Ao expormos até aqui as etapas da SD original criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e seus detalhamentos conceituais, ressaltamos, modificações, ampliações etc. são vistas, por muitos pesquisadores, como comuns diante do sistema formal de educação no Brasil. Nesse sentido, Magalhães e Cristóvão (2018) apontam algumas propostas de pesquisadores brasileiros constituídas de modificações e/ou ampliações no esquema da SD original. Por exemplo, o trabalho de Swiderski e Costa-Hübes (2009) sintetizado na figura a seguir:

Figura 2: Estrutura da SD proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009 apud MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 38)

O módulo de reconhecimento diz respeito ao professor levar os alunos a um trabalho de pesquisa sobre o gênero em abordagem, com ênfase na importância de que seja realizada uma leitura antes da primeira produção, a fim de um contato mais específico com o gênero; e a análise linguística é para que os discentes possam fazer reflexões a respeito dos recursos linguísticos que configuram o gênero. E a inclusão da etapa da circulação tem a finalidade de que concretamente o texto produzido chegue ao destinatário pretendido.

Em outro destaque trazido por Magalhães e Cristóvão (2018) é a contribuição de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020) que se distancia da figuratividade linear do esquema da SD dos genebrinos:

Figura 3: Estrutura da SD proposta por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020)



Fonte: Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020 apud MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 39).

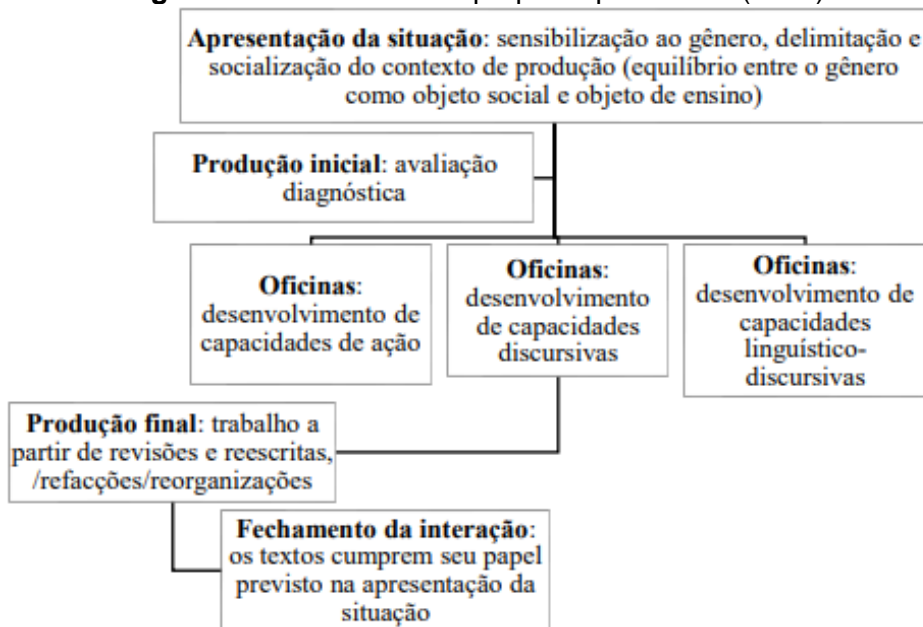
Esse esquema visa representar a possibilidade de ir e vir das etapas, incluindo módulos de trabalho com a circulação do gênero, de revisão e reescrita.

Também Barros (2020) realiza inserção na estrutura de base da SD, incluindo a etapa do Fechamento da interação, a fim de que concretamente o texto produzido pelo aluno seja publicado/divulgado:

Para Barros e Striquer (2003, p. 296) os ajustes na SD se relacionam também ao fato de que ela “não é um procedimento estanque, não requer um agir de reprodução ou cumprimento “engessado” da estrutura de base (grifo das autoras). E, em trabalhos conjunto com outros pesquisadores, as autoras elaboraram várias SDG moldadas de diferentes formas. Por exemplo, em Barros, Striquer e Gonçalves (2019) é possível conhecer as especificidades da SDG de Sene (2019) que frente ao gênero conto maravilhoso, tomado como eixo organizador da proposta interventiva, precisou de incorporar junto aos preceitos do ISD os da Escrita criativa; e o projeto de Oliveira (2019), que diante das multissemoses que formam o gênero reportagem infográfica, foi preciso trabalhar atentamente com diversas práticas de letramento das esferas

jornalística, de divulgação científica, do cotidiano de jovens “nerds”, além da esfera digital.

Figura 4: Estrutura da SD proposto por Barros (2020)



Fonte: Barros (2020, p. 130)

Em Barros e Striquer (2023) está em destaque a SDG de Pereira (2020), a qual fez um (re)direcionamento da proposta do Grupo de Genebra, centrado na prática da produção textual, para o trabalho com prática da leitura, visto o gênero textual em foco, a publicidade patrocinada do *Facebook* e do objetivo específico docente que envolveu levar os alunos ao reconhecimento das estratégias persuasivas utilizadas pelo referido gênero.

O que é essencial destacar é que tanto no esquema original da SD como nas adaptações aqui apresentadas, o princípio é o mesmo, pois são criadas pela “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Isso porque para o ISD a língua/linguagem não pode ser estudada e compreendida fora da ordem sociológica apresentado pelo Círculo de Bakhtin, a saber:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas que realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 129)

Assim, primeiro, é preciso colocar em investigação o contexto amplo de comunicação, isto é, o campo/esfera social de comunicação, a prática social de linguagem, os interlocutores envolvidos nessa interação, o objetivo e o momento social/histórico dessa interação. A segunda etapa refere-se à intenção comunicativa dentro desse conceito amplo; para exemplificar, o emissor objetiva opinar, relatar uma experiência vivida, solicitar a realização de um serviço, fazer uma reclamação, entre outros.

Diante dessas duas etapas anteriores, mais abrangentes, acontece a terceira etapa – exame das formas da língua, ou seja, realiza-se o estudo do gênero em relação à situação comunicativa e ao contexto amplo. Dessa forma, deve ser estudado o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo utilizado na produção de um determinado gênero, quer seja oral ou escrito (BAKHTIN, 2016).

Apresentação de uma SDG

Retomando nosso objetivo, neste trabalho, que é o de investigar os pontos de convergência de nossa SDG em confrontação aos procedimentos teórico-metodológicos propostos pelo ISD e os de adaptações realizadas em decorrência da situação social imediata que direcionou a produção da SDG, iniciamos dando destaque à motivação para a produção da SDG.

Uma das obrigadoriedades do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é que o aluno, que é um professor efetivo da rede pública de ensino da Educação Básica, com base em um problema de sala de aula, elabore uma proposta interventiva, e a implemente, a fim de contribuir com a extinção do embaraço. Assim, em nossa participação no Programa, a primeira autora como aluna e a segunda como professora-orientadora, delimitamos a prática da produção de texto como problemática central e produzimos uma SDG, no primeiro ano letivo, destinada ao sexto ano do EF, tendo como eixo organizador o gênero textual relato pessoal. No

segundo ano letivo do Profletras, implementamos a SDG em uma escola da rede pública do estado do Paraná, em uma turma de 19 alunos do sexto ano do EF. Diante da exigência dos órgãos regulamentadores dos programas de *Stricto Sensu* no Brasil, não há tempo hábil para que o mestrando vá construindo a modularidade da SDG durante a implementação. Sobretudo, é preciso que o aporte teórico-metodológico seja apreendido para que o mestrando possa planejar e elaborar uma SDG, e ainda tenha tempo adequado para fazer análises, correspondente ao objetivo estabelecido para a dissertação.

Há de se considerar ainda que, pelo menos na rede pública da EB do Paraná, mesmo tendo um projeto de pesquisa/ensino a ser aplicado, em decorrência da participação do professor no processo de formação docente, no mestrado ou doutorado, ele deve seguir, obrigatoriamente, o programa de ensino, ministrando os conteúdos prescritos para o ano escolar, conforme o currículo determinado. Acerca desse assunto, Costa-Hübes e Simeoni (2014) ressaltam que a SD foi pensada para contexto suíço, cujo país apresenta condições sociais e educacionais muito diferentes da realidade brasileira. As pesquisadoras esclarecem que:

No sistema suíço, todos os anos de ensino possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para a produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise/linguística/reescrita de textos. (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 25).

Assim, configura-se a primeira diferença da proposta da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o fato de que, não só, mas principalmente, os módulos, terceira etapa do esquema (ver Figura 1), são planejados e construídos a partir dos “problemas que apareceram na primeira produção” (DOLZ; NOVERRAZ; SHCNEUWLY, 2004, p. 103). Nossa SDG entrou na sala de aula já pronta, não a considerando definitiva, mas com as oficinas e atividades completas. O ponto de partida foi nossa experiência de mais de 20 anos ministrando aulas no sexto ano do EF e em pesquisas e coordenação de projetos de ensino aplicados neste ano escolar.

Contudo, mesmo que produzida com antecipação, isso não inviabiliza que novas oficinas e atividades sejam incluídas na SDG, conforme o diagnosticado na primeira produção, que outras sejam transformadas diante da realidade encontrada.

Sobre a implementação da SDG, a **oficina 1**, intitulada “Registrando acontecimentos, fazemos parte do mundo”, corresponde ao que os pesquisadores genebrinos concebem como a Apresentação da Situação (primeira etapa da SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e teve como objetivos: compreender que o registro de experiência vividas, principalmente, de momentos marcantes de interesse social, é uma ação de construção da história da sociedade. Foco: o contexto da pandemia causada pelo Coronavírus (2020-2022); e conhecer a proposta de ensino que constitui a SDG: aprimorar a prática da produção de textos.

Da realização das atividades que formam a Oficina 1, destacamos o contato dos alunos com o gênero biografia, por meio de um livro de autoria de alunos do mesmo ano escolar que os participantes da pesquisa⁵. De acordo com Dolz, Noverraz e Shcneuwly (2004, p. 111), “as sequencias didáticas propostas contêm, em geral, *exemplos de produção* de alunos” (grifos dos autores). Tal contato foi, realmente, muito profícuo, uma vez que motivou nossos discentes a quererem ser autores de seus próprios textos, a compreenderem que um texto, um livro é um trabalho que pode ser realizado por eles. Além disso, e principalmente, o acesso à biografia levou-os a iniciar o processo de compreensão da diferença entre diferentes gêneros textuais devido às suas funções sociais. Da mesma maneira, possibilitou o estudo da autobiografia, cuja sequência tipológica em predominância, como na biografia, por tratar-se de gêneros da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é a de mesma planificação do relato pessoal, que corresponde a um contar, isto é, um narrar, contudo de fatos e não de questões ficcionais, como na sequência narrativa.

Tais encaminhamentos convergem com a concepção do ISD de que o estudo de um texto deve sempre estar baseada em uma abordagem descendente ou ordem sociológica de estudo da língua/linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014), iniciando pelas interações sociais que contemplam a esfera social de linguagem onde o gênero está inserido, as práticas que ele manifesta, a intenção comunicativa que o constitui, quem são os participantes da interação etc. (BRONCKART, 2009). Conforme Dolz, Noverraz e Shcneuwly (2004, p. 99), é na Apresentação da situação o “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação

⁵ O livro com uma coletânea de biografias produzidas por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental é resultado de um projeto de ensino que coordenamos e executamos. O projeto na íntegra está disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uenp_margaridapaulinodecerqueirapinto.pdf. Acesso em 18 jun. 2023.

e da atividade de linguagem a ser executada”. Nesse sentido, a introdução do gênero relato pessoal se deu a partir de exercícios e discussões sobre o fato de que a história do mundo é feita de diferentes registros, vivenciados por personalidades públicas, como cientistas, estudiosos como por pessoas comuns. E mais, os alunos foram informados que ao final da SDG produziram um livrinho de relatos pessoais, com a finalidade de registrar uma (ou algumas) experiência(s) vivida(s) durante a pandemia do Covid-19, com foco em experiências positivas, embora tenha sido um período muito complexo na vida de todas as pessoas. Isso é, concretamente, fazer com que aluno participe da sociedade tendo como instrumento mediador um gênero (SCHNEUWLY, 2004), colocando-o como protagonista da história da humanidade.

Válido destacar ainda, da Oficina 1, o resultado de uma roda de conversa. Quando questionados: “Alguém da sua família auxiliou você nas atividades escolares neste período?” - a maioria dos discentes disse que teve que estudar sozinho, porque os familiares não tinham tempo; somente 4, dos 19 alunos disseram que os pais auxiliaram. E, quanto à pergunta “Você acredita que vir à escola é importante para a aprendizagem? Ou a aprendizagem é a mesma estudando em casa?”, os alunos foram unânimes em dizer que a escola é importantíssima para que ocorra aprendizagem, pois os pais não conseguem explicar/auxiliar nas tarefas escolares. Em geral, em conformidade com os relatos dos estudantes, os pais/responsáveis deram respostas que seguem nesta direção: “A minha época já passou”, “Não tenho mais idade para isso”, “Aqui é a nossa casa, não é a escola”.

Nesse sentido, de acordo com os alunos, os pais não tinham muita paciência ou nenhuma paciência e/ou preparação/formação para auxiliá-los nas atividades escolares. Não nos cabe julgar os motivos, contudo essa questão deve ser considerada nos diferentes estudos que estão sendo realizados sobre o período de pandemia. Ainda apontaram os discentes que em casa “dá muita preguiça”, “tem cachorro latindo”, não há um lugar apropriado para estudar; “tem criança para cuidar”, “serviço para fazer” etc.

Outro ponto, ainda da roda de conversa, lançamos a seguinte discussão: “Apesar de ser um período difícil, o período de afastamento social, foi uma fase de aprendizagem para muitas pessoas. Quais foram as aprendizagens adquiridas por você, isto é, o que você aprendeu de novo? Por exemplo, os professores tiveram que aprender a utilizar vários recursos tecnológicos para trabalhar e estudar. Isso foi um ponto positivo, sem dúvida!”. Para exemplificar essa atividade, começamos a relatar

sobre o que vivemos, da complexidade da situação dentro de nossa casa; do medo da Covid-19; das aflições vivenciadas; no entanto, aconteceram momentos bons: mais convivência com o filho; aprendizado para lidar com as tecnologias da informação para dar as aulas remotas.

Assim, de forma aleatória, os estudantes começaram a relatar as suas vivências e entre as aprendizagens significativas, a maioria disse que aprendeu a cozinhar (arroz, feijão, torta, bolo, brigadeiro, doce de abóbora, mousse de limão). O que chamou muito a atenção é que a maioria também relatou que cuidou do irmãozinho; aprendeu a dar banho em recém-nascido; aprendeu a pintar a casa; a trabalhar de pedreiro. Mesmo sendo crianças, eles falaram muito pouco em brincadeiras, vez ou outra, um ou outro, contou sobre andar de skate e desenhar.

Tudo isso relaciona-se ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100) como a dimensão dos “conteúdos”, pois “os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem”, no caso de nossa SDG: relatar experiências positivas que eles viveram durante a pandemia do Covid-19; o que resultará em um livro de coletânea; direcionado a comunidade escolar e aos familiares, na participação de todos esses no evento de “lançamento” da obra.

A oficina 2 “Conhecendo o relato pessoal” teve como objetivo promover o contato com um exemplar do relato pessoal. Essa etapa pode ser enquadrada na etapa da Apresentação da situação, visto que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) serve como preparação para a produção inicial, ou seja, objetiva que o estudante tenha familiaridade com o gênero em processo de estudo. Entretanto se encaixa mais no esquema de adaptação apresentado por Swiderski e Costa-Hübes (2009), embora não solicite pesquisa, leva os estudantes a realizarem uma leitura de um exemplar do gênero antes da execução da primeira produção, promovendo um contato mais próximo deles com o gênero.

Antes da leitura do relato intitulado “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de autoria de Giovana Fleck⁶, conversamos novamente e com foco no aspecto da função do gênero. Em seguida, os discentes foram organizados em grupos. Nessa etapa, além de fazerem uma leitura do relato em equipes e conversarem sobre o assunto tratado, também realizaram uma

⁶ Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/>. Acesso em 10 de jun. 2021.

leitura coletiva e oral do exemplar. Como o nosso foco foi a escrita de pontos positivos vivenciados durante a pandemia, as atividades se centraram nessa questão.

Na **Oficina 3**, “Produzindo um relato pessoal – instrumento diagnóstico”, os estudantes escreveram o primeiro exemplar do gênero em estudo. A primeira produção, de acordo com os pesquisadores de Genebra, é o momento em que os estudantes revelam, em seus textos, para o professor, “as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Os estudantes foram informados que essa produção não serviria como avaliação, ou seja, não valeria nota. Seria um diagnóstico para nós (professora pesquisadora e professora orientadora) observarmos o que eles já sabiam e o que precisavam aprender ou melhorar para a escrita de um relato pessoal.

Como mencionado, a SDG foi levada para à sala de aula com todas as oficinas e atividades prontas, assim realizamos uma adaptação no conceito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no sentido de que os problemas diagnosticados nos textos escritos por nossos alunos serviram de alerta sobre quais oficinas necessitariam de mais atenção no processo de mediação, qual deveria ser nossa postura didático-pedagógica nos encaminhamentos das atividades que tomavam como objeto de ensino os aspectos observados como os de não domínio ou de domínio deficitário pelos estudantes.

A oficina 4 intitulada “Conhecendo o contexto de produção do relato pessoal” teve como objetivo levar os estudantes à apreensão os elementos que formam o contexto de produção do relato pessoal (local de circulação, interlocutores, finalidade). Segundo Bronckart (2009, p. 93), esses elementos constituem “o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre como um texto é organizado”. Nessa perspectiva, essa oficina configura-se como um Módulo (terceira etapa da SD), com adaptações, como explicamos no parágrafo anterior, pois contempla atividades produzidas antes mesmo na escrita da primeira produção pelos alunos. Mas, segue a ordem sociológica em uma abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014).

Tomar como conteúdo específico os elementos que formam o contexto de produção em uma oficina específica justifica-se na convergência de nossa SDG com a metodologia descendente (BRONCKART, 2009) ou ordem sociológica, como apontamos, adotada pelo ISD, para o estudo de textos. Os aspectos que formam o contexto de produção, que na epistemologia bakhtiniana é chamado de conteúdo

temático (BAKHTIN, 2016), são o que constituem todo e qualquer gênero, e o que determina a delimitação e planificação textual dos recursos linguístico-discursivos que compõem a arquitetura textual, segundo Bronckart (2009), ou a construção composicional e o estilo, conforme Bakhtin (2016). Por isso a importância de uma oficina para o ensino do emissor/autor do texto e seu papel social assumido na interação em questão; o destinatário do texto e seu papel social; o lugar e o espaço de tempo de produção do gênero; o objetivo e a temática.

Na atividade 1, da Oficina 4, os alunos fizeram a leitura e estudo de um segundo exemplar do gênero *Pandemia: incertezas e superação*, de autoria da professora-pesquisadora. A intenção de produzirmos esse relato foi fazer uma aproximação ainda maior dos alunos com a possibilidade de autoria. Ao identificarem a autora do relato pessoal como a própria professora, os alunos são levados a apreenderem o papel social que ela ocupa na referida interação de produção daquele texto, o qual também deverá ser assumido por eles, enquanto autores de seus relatos pessoais. Válido destacar aqui que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), “As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão” (grifos dos autores).

Entre os exercícios sobre o contexto de produção do relato em questão, destacamos também o questionamento feito aos alunos: “O relato da professora cumpre o objetivo de registrar acontecimentos marcantes na vida dela? Que acontecimentos foram esses? As respostas mostram que os discentes apreenderam a prática social de linguagem manifestada pelo gênero. Exemplo de algumas respostas: E12⁷ respondeu: “Sim. Ela aprendeu a mexer em computadores entrar em sites e etc. para poder dar aula online, porque senão ela não conseguia dar aulas⁸”; E8: “Sim, ela mostra que ficou dando aula na casa dela e ela até falou que foi muito difícil porque ela não sabia mexer no celular e o filho dela até ajudou ela a mexer no celular e ela passou um tempinho com ele”.

⁷ Utilizamos uma simbologia para identificar os textos dos alunos-participantes, a fim de que suas identidades fossem preservadas. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer substanciado, nº. 5.264.808, de 13 de janeiro de 2022; Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 14539719.6.0000.8123.

⁸ Os textos respostas às atividades produzidas pelos alunos foram transcritas exatamente como por eles apresentadas, sem nenhum tipo de correções ou interferência da professora-pesquisadora.

Em outra atividade, os discentes assistiram a um vídeo sobre definições do que é o relato pessoal, a fim de aprofundamento no que se refere ao objetivo do gênero na sociedade. Norteados pelas ideias do Grupo de Genebra, o vídeo se enquadra também na intenção de diversificarmos os exercícios, contudo, no contexto educacional da rede pública de ensino do Paraná nem sempre é algo simples. Ao ligar a TV Educatron para passar o vídeo, a TV demorou muito para funcionar, fato frequente e comum, foi preciso auxílio dos coordenadores pedagógicos da escola e do vice-diretor para resolver o problema. Por fim, o aparelho teve que ser substituído por outro, o que demandou um tempo importante da aula. A partir do vídeo, tínhamos como meta elaborar um cartaz com a definição do gênero e, conforme fôssemos progredindo, iríamos construindo uma síntese dos conteúdos estudados para colocarmos no mural da classe; dessa forma, facilitaria a produção final. No entanto, essa atividade não deu certo, pois o tempo da aula já tinha sido superado pelos problemas técnicos.

A oficina 5, também um Módulo (terceira etapa da SD), chamada de “Focalizando as características discursivas do relato pessoal” – teve como objetivo conhecer os elementos prototípicos discursivos que organizam o conteúdo temático do relato pessoal: plano geral, tipo de discurso (discurso da interação) e sequência tipológica do relatar (BRONCKART, 2009). Fatores que compõem o que Bakhtin (2016) denomina de construção composicional do gênero. Para iniciar as atividades, escolhemos mais um exemplar do gênero: “Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’, de Amanda Vagas⁹. De forma sintética, recortamos o texto em parágrafos, colocamos em saquinhos para que os estudantes, dispostos em grupos, organizassem os referidos parágrafos em ordem semântica e sintática, a fim de que na planificação, compreendessem o plano texto do gênero.

Da realização das atividades que formam a oficina 5, destacamos que a ludicidade promoveu maior interação e engajamento dos estudantes:

⁹ Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/2020/04/milao-se-ria-e-se-brincava-sobre-o-que-fariamos-quando-o-virus-chegasse-ninguem-tinha-medo/>. Acesso em 10 de jun. 2021.

Exemplo de atividade

Caixinha surpresa – Retire um papel colorido da caixinha! A cor que você pegar é a cor de seu grupo de trabalho, por exemplo, se você pegar a cor rosa, será integrante da equipe rosa. Lembre-se de que a sua participação é importantíssima para o sucesso da equipe!
O texto que forma essa atividade é um relato pessoal, mas veja: ele está todo desestruturado, bagunçado! Foi recortado em partes. A tarefa da equipe, em conjunto, é organizar o texto na sequência que dê sentidos a ele. Depois, você terá a oportunidade de conferir se tudo ficou mesmo dentro de uma organização.

No primeiro momento, os estudantes fizeram a organização do texto, em papel pardo, sem colar os parágrafos; depois, cada equipe comentou o porquê de ter proposto a organização em questão; e, por fim, fizeram a leitura do texto na íntegra. Aqueles que não estruturaram o texto corretamente, puderam reorganizá-lo.

Outro ponto que merece destaque foi que os estudantes tiveram contato com outros gêneros textuais, um poema, uma HQ e um vídeo de um conto. Dessa forma, puderam compreender o porquê das escolhas discursivas na elaboração do relato pessoal, que são diferentes das dos outros textos devido aos fatores contextuais amplos que o constitui.

A oficina 6, “Refletindo sobre a importância das escolhas linguístico-discursivas na organização do conteúdo temático”, objetivo: conhecer alguns elementos prototípicos que estruturam o relato pessoal: tempo verbal, linguagem formal e informal, coesão por elipse. Esses aspectos formam o que Bronckart (2009) confere como mecanismos de textualidade e Bakhtin (2016) estilo do gênero.

Para essa oficina, na Atividade 1, resgatamos os exemplares de relato pessoal estudados nas aulas anteriores, fizemos uma apresentação de slides; a turma, disposta em equipes, pode ler, observar e analisar o emprego do pretérito na organização do conteúdo temático de todos os exemplares. Dessa forma, chegaram ao entendimento de que nos relatos, o emprego do pretérito é recorrente, pois os emissores almejam contar/relatar fatos/acontecimentos que já vivenciaram.

Na atividade 2, o tipo de linguagem empregada nos relatos (formal ou informal) foi transformada em conteúdo específico. Os alunos tiveram contato com outro gênero textual, a esquete teatral, tendo a oportunidade de perceber que se trata de cenas curtas, no caso engraçadas, realizadas por poucos personagens e que podem ser improvisadas ou não. Para que os estudantes tivessem um parâmetro da proposta de trabalho, assistiram ao vídeo (esquete teatral). Depois, utilizamos novamente a caixinha surpresa, colocamos as situações comunicativas, nas quais as equipes deveriam trabalhar. Os grupos tiveram 15 minutos para escreverem a cena e

10 minutos para apresentação; no entanto, precisaram de mais tempo, pois não queriam “passar vergonha” na frente dos amigos. Ainda, cada equipe recebeu *emojis* de *like* e *deslike*; depois da apresentação de cada grupo, as outras equipes puderam se manifestar, comentando se a linguagem empregada havia sido condizente com a situação comunicativa ou não e deram sugestões de como torná-la adequada.

Houve o envolvimento dos estudantes nessa atividade, puderam constatar que dependendo da situação, o emissor pode utilizar uma linguagem mais informal ou mais formal. Dessa forma, os discentes perceberam que a linguagem é múltipla e variada e deve ser adequada ao contexto em que é empregada, ou seja, dependendo da situação que o sujeito se encontra, fala ou escreve de maneira diferente. Assim, constataram que a linguagem empregada nos relatos pessoais estudados apresenta traços de informalidade, pois é condizente com a situação comunicativa, ao veículo de comunicação e aos interlocutores.

A atividade 4, o emprego da elipse, foi feita de forma coletiva, os alunos circularam nos relatos estudados casos de elipse, porém mostraram muita dificuldade em compreender o emprego desse recurso.

A oficina 7, “Hora de lembrar os conteúdos estudados”, teve como objetivo sintetizar os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores. Para tanto, construímos um jogo (quiz) com os conteúdos estudados sobre o gênero textual relato pessoal nas oficinas anteriores, utilizando a plataforma Kahoot. Apresentamos o jogo aos estudantes e eles visualizaram o passo a passo de como acessar a plataforma e como jogar. Os estudantes não conheciam o Kahoot (plataforma baseada em jogos, que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou por meio do aplicativo Kahoot). A turma ficou bastante interessada em aprender a montar os quizzes.

Independente de que formato assumo esse “lembrar os conteúdos”, acreditamos que essa oficina seja uma inclusão importante nas etapas de uma SDG. Um módulo/oficina pode levar uma aula, ou às vezes mais, em decorrência, a implementação pode demorar um tempo, o que requer uma revisão do que foi estudado, sobretudo antes da produção final. Esse encaminhamento pode ser enquadrado no que o ISD defende como uma ação que indica ao aluno

[...] os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);

Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

É importante que o aluno tome consciência de que deve fazer uma revisão do que ele sabe, do que ele aprendeu sobre o gênero antes da escrita de textos, deve relembrar, refletir sobre os elementos sociocomunicativos, discursivos e linguístico-discursivos que formam o gênero em abordagem. Essa ação deve pautar a prática discursiva da produção de textos dentro e fora da escola. Principalmente dentro, no contexto brasileiro, nem sempre é possível implementar uma SDG de forma linear, existem programas de ensino mais engessados que estabelecem quais conteúdos aplicar em cada trimestre letivo, com provas de avaliação interna, além das de avaliação externa, como a Prova Paraná. Bem como, as escolas mantêm a cultura de realização de festas culturais, em que os alunos ensaiam e realizam: quadrilhas em festas juninas; desfiles de 07 de setembro; homenagens de dia das mães, dias dos pais; etc., no turno das aulas. Nossa experiência já demonstrou que a implementação de uma SDG pode demorar de três a quatro meses, de aulas absolutamente não sequenciadas.

A oficina 8, intitulada “Produzindo o texto final”, teve como objetivo elaborar a produção final. Segundo os pesquisadores de Genebra, trata-se da finalização da SDG e possibilita ao estudante colocar em prática as capacidades de linguagens desenvolvidas/estudadas, de forma separada, nos módulos.

Dessa forma, os estudantes foram informados de que a proposta de produção final era a mesma da produção inicial; no entanto, nesta escrita, eles já estavam mais plenos, pois, ao longo dos módulos, estudaram bastante sobre o gênero e agora deveriam empregar todas as aprendizagens desenvolvidas nesse período, isto é, produzir um texto escrito mais próximo dos que circulam nos livros, jornais, entre outros. Agora, seriam os protagonistas do seu dizer, pois esta produção iria compor o nosso livro de relatos. Abaixo, transcrevemos a atividade de produção textual proposta aos estudantes na SDG:

Atividade proposta

Colocando a mão na massa! - Agora é a sua vez de mostrar que aprendeu a escrever um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido uma fase muito complexa, várias situações podem ter sido **positivas**: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Você poderá relatar fatos ou acontecimentos que já apresentou na primeira produção, e deve colocar em prática o que aprendeu, ao longo desse projeto de ensino, sobre o que é um relato pessoal. Lembre-se: o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado?

Atenção: Antes de iniciar o seu texto, leia os registros dos nossos estudos sobre o relato pessoal no mural da classe. Essa ação ajudará na sua escrita!

Os alunos participaram de forma ativa, produzindo seus relatos. Contudo, E2 e E15 não estavam presentes, como já apontamos. No decorrer da produção escrita, consultaram o dicionário físico e o *on-line* para auxiliar nas palavras consideradas por eles mais complexas, no que se refere a dúvidas de ortografia e acentuação gráfica. Também foram auxiliados, individualmente, quando requisitavam. As dúvidas mais recorrentes: “Escrevo com letra maiúscula ou minúscula?”, “Faço parágrafo ou escrevo na frente?”, “Acentuo ou não acentuo?”, “E com s, ss ou ç?”, “Com z, s ou x?”.

A oficina 9, “Revisando e reescrevendo”, teve como objetivo: revisar e reescrever/aprimorar a primeira versão da produção final. Na Atividade 1, os estudantes fizeram uma autoavaliação da produção final, para tanto, receberam um roteiro com 11 itens característicos do gênero relato pessoal, estudados no decorrer das oficinas. Dessa forma, marcaram (sim) quando o texto contemplava a característica indicada no roteiro e (não) quando o texto não contemplava. Foram incentivados a fazer essa atividade com bastante atenção e criticidade, pois utilizariam esse roteiro na refacção do texto.

Depois dessa revisão, lemos e analisamos as produções dos alunos - (ATIVIDADE 2), indicando quais as alterações eram necessárias para melhorar o texto final. As alterações foram feitas por meio de comentários, ao final do texto do aluno, sempre iniciando com feedback positivo; a posteriori, utilizamos setas com indicação de correções ortográficas, regência, concordância, repetições, paragrafação, entre outros. O nosso norte principal foi o roteiro de autoavaliação que os estudantes utilizaram na atividade anterior. Alguns estudantes que apresentaram muitas dificuldades de registro, como por exemplo, E13, foram auxiliados individualmente. Posteriormente, devolvemos o caderno com os apontamentos nos textos dos estudantes juntamente com a tabela de autoavaliação preenchida por eles para a produção da versão final do relato pessoal. Todas as atividades, inclusive as

produções textuais, foram feitas num caderno brochura, o qual era recolhido ao final de todas as aulas.

Essa atividade demandou muita concentração por parte dos estudantes, haja vista a necessidade de manter o foco para reescrever o texto com base no roteiro de autoavaliação e nos apontamentos realizados na versão do texto.

A oficina 10, “Preparando o livro impresso e o *e-book*”, teve como objetivo: digitar o relato pessoal/produção final no *drive* compartilhado pela turma de alunos e montar, em conjunto com os estudantes, o livreto, o qual intitulamos *A pandemia de COVID-19 sob o olhar dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental*. Nesse livreto, foram publicados os relatos de todos os estudantes. O esquema original da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não se configura por essa etapa; mas Swiderski e Costa-Hübes (2009) a inclui, assim como a sequência de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020) e também a de Barros (2020).

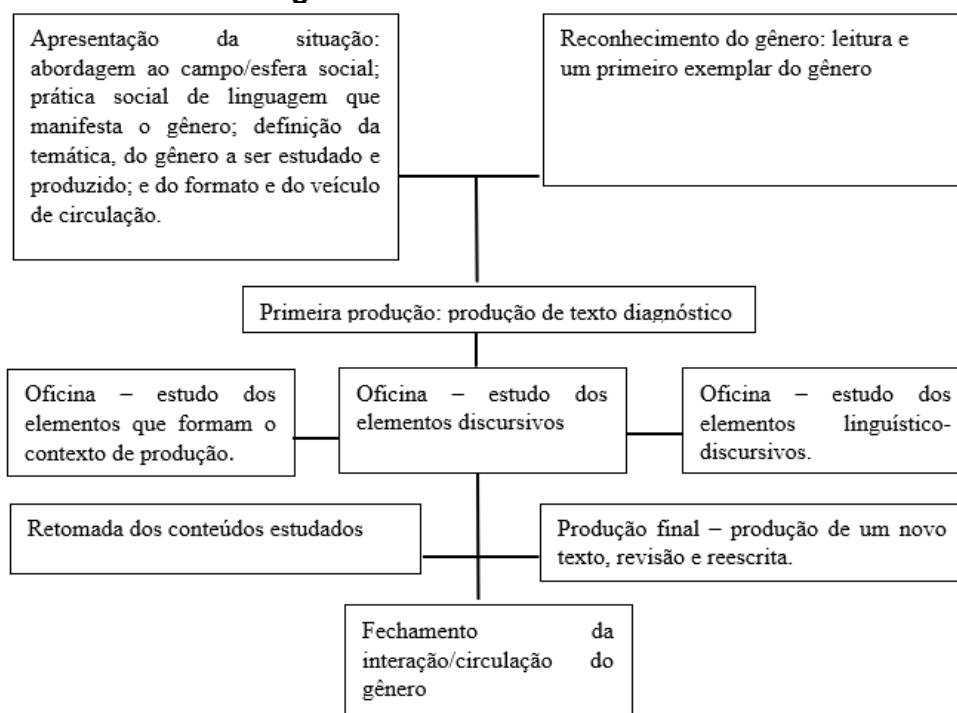
No último dia de aula, para encerrar o nosso projeto, fizemos uma tarde de autógrafos. Todos os estudantes assinaram os livros e, como os nomes foram resguardados e criados nomes fictícios, a entrega foi aleatória. Para celebrar esse momento importante de nossas vidas, fizemos uma festa. Eles se sentiram muito importantes como escritores do livro.

Considerações finais

Norteados pelo objetivo de investigar os pontos de convergência da SDG, a qual elaboramos e implementamos em sala de aula do sexto ano do EF, com os procedimentos teórico-metodológicos propostos pelo ISD e os de adaptação, os resultados demonstram que nossa SDG se relaciona de forma direta com a concepção de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se constituindo das etapas apresentadas no esquema desses autores. No entanto, algumas adaptações aconteceram em decorrência da situação social imediata que direcionou a produção da SDG e a de implementação.

O esquema que pode representar figurativamente nossa SDG apresentamos pela figura a seguir:

Figura 5: Estrutura da nossa SDG



Fonte: As autoras

Esperamos que este trabalho, principalmente porque ele demonstra uma prática, possa auxiliar os professores brasileiros na compreensão dos preceitos da metodologia da sequência didática de gêneros para o ensino de línguas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34 Ltd, 2016.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD**. In: Ana Paula Franco Nobile Brandileone; Vanderléia da Silva Oliveira. (Org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e Mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 127-144.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS E A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO PROFLETRAS**. In: SANTOS, Mônica Maria Soares; DEFENDI, Cristina Lopomo; VICENTE, Renata Barbosa. **Prática e Formação do Docente de Língua Portuguesa**. São Paulo: Estige Editorial, 2023, p. 292-310.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 325-348.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-49.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos pra reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, Cristiane Romano Rodrigues de. Infográfico: uma ferramenta para o letramento multissemiótico. 2019. 357f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

PEREIRA, Fernanda de Oliveira. Publicidade patrocinada do Facebook: uma proposta pedagógica construída a partir da metodologia da sequência didática de gêneros para a prática discursiva da leitura. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR. 2020.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 7-20.

SENE, Aline Regina Lemes de. O gênero textual conto maravilhoso: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Tradução de Roxane ROJO e Glaís SALES, (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.