



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**



DANILMA PAIVA DE SOUZA

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO
METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A
PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA OLIMPIADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Santarém

2018

DANILMA PAIVA DE SOUZA

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO
METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A
PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do
Instituto de Ciências da Educação, da
Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa,
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e letramento

Linha de pesquisa: Leitura e produção de texto

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

**Santarém
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S731s Souza, Danilma Paiva de
A sequência didática como recurso metodológico no ensino de língua materna a partir das proposições da Olimpíada de Língua Portuguesa / Danilma Paiva de Souza. – Santarém, 2018.
260 f.: il.

Orientador: Luiz Percival Leme Britto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Sequência didática. 2. Gênero textual. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Olimpíada de Língua Portuguesa. I. Britto, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

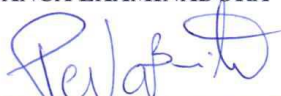
DANILMA PAIVA DE SOUZA

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DAS
PROPOSIÇÕES DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
Profletras, do Instituto de Ciências da
Educação, da Universidade Federal do Oeste
do Pará – Ufopa, para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Santarém, 05 de dezembro de 2018.


BANCA EXAMINADORA



Presidente da Banca – Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto – Orientador
Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa



Avaliador – Profa. Dra. Fabíola Ribeiro Farias
Universidade Federal do Oeste do Pará



Avaliador – Prof. Dr. Zair Henrique Santos
Universidade Federal do Oeste do Pará

A Daniel Melo de Souza, meu amado pai!
(*in memoriam*) A lembrança das suas
palavras dizendo que eu seria o que ele não
foi, minha constante motivação.

A Janilma Paiva de Souza – minha mãe!
Mulher forte, viúva, determinada, que
mesmo diante dos obstáculos e da sua
simplicidade, nunca mediu esforços para
“dar estudo” a seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, senhor de todo o conhecimento, que por seu infinito amor e misericórdia me conduziu por toda essa caminhada.

À minha família – mãe, esposo, irmãos, irmãs e sobrinhas – por acreditarem neste sonho e contribuírem com tão importante conquista.

Em especial a meus filhos, Karoline, que soube compreender minhas ausências, e Daniel, pelo apoio constante e irrestrito.

À sra. Aldeide, a quem minha filha carinhosamente chama de “vó”, pelo cuidado dispensado a mim e a minha família, eu ausente ou presente.

Às amigas, importantíssimas para a realização deste sonho, Nilciléia Almeida de Sousa, Ester Ribeiro Macambira e Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara, presentes em todos os momentos da minha vida pessoal e acadêmica, e nesta etapa de maneira especial, companheiras de todas as horas, mesmo na distância da Transamazônica.

Aos professores doutores do Proletras/Ufopa, fundamentais na construção dos conhecimentos que hoje me levam à sala de aula diferente, pois não tenho como ser a mesma depois das nossas discussões e leituras.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, pelo incentivo constante: “foco e dedicação” palavras marcantes na nossa trajetória. Foi, é e sempre será uma honra tê-lo tido como orientador. As memórias serão sempre de alegria e fortaleza.

Aos colegas da turma de Mestrado Profissional em Letras da Ufopa que comigo se alegraram e compartilharam conquistas, preocupações com os compromissos acadêmicos e o cansaço das viagens semanais.

A todos, o meu muitíssimo

Obrigada!!

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO: Este trabalho está vinculado ao Grupo de Estudo Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na escola – LELIT e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Objetiva analisar, a partir de Sequências Didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa no âmbito da OLP, que concepções de ensino de língua têm servido de base para o ensino de Português na escola; o que se entende por sequência didática e quais as implicações para seu ensino/aprendizagem. Para isso, constituímos um *corpus* de doze propostas de sequência didática produzidas por professores da educação básica, disponibilizadas na *web* em ambientes externos e internos ao Portal Escrevendo o Futuro, propostas que visam ao ensino de gêneros circunscritos à OLP, considerando que esta tem servido de significativo referencial para as aulas de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. Encontramos nestas propostas a intenção de discutir uma nova visão para as práticas de ensino de LP; com isso, trazemos para compor este cenário de possibilidades, as propostas de ensino a partir do texto e as que têm o gênero como objeto de ensino. Estudamos ainda os conceitos defendidos pela equipe de Didática de Línguas da Escola de Genebra na proposição das Sequências Didáticas, que tem em Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly seus principais representantes, bem como trabalhos que resultam da adaptação do modelo de SD para a realidade educativa brasileira. Os resultados revelam divergências entre o modelo original das SDs e as propostas produzidas por muitos professores.

Palavras-chave: Sequência Didática. Gênero textual. Ensino-aprendizagem. Olimpíada de Língua Portuguesa.

DIDACTIC SEQUENCE AS A METHODOLOGICAL RESOURCE IN TEACHING MATERNAL LANGUAGE FROM THE PROPOSALS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE OLYMPICS

ABSTRACT: This work is linked to the Research Group and Intervention in Reading, Writing and Literature at the school - LELIT and the Professional Master Program in Literature - PROFLE-TRAS. It aims to analyze, from the Didactic Sequences produced by Portuguese Language teachers within the scope of the PLO, that conceptions of language teaching have served as the basis for teaching Portuguese in school; what is meant by didactic sequence and what are the implications for their teaching / learning. To that end, we created a corpus of 12 didactic sequence proposals produced by teachers of basic education, made available on the web in external environments and internal to the Writing the Future Portal, proposals that aim at the teaching of genres circumscribed to the PLO, considering that it has served as significant reference for Portuguese language classes in Brazilian public schools. We see in these proposals, the intention of discussing a new vision for the teaching practices of LP, with this, we bring to make up this scenario of new possibilities, the proposals of teaching from the text and those that have the gender as object of teaching. We also study the concepts defended by the Language Teaching team of the Geneva School in the proposition of the Didactic Sequences, which has in Joaquim Dolz and Bernard Schneuwly their main representatives, as well as works that result from the adaptation of the SD model in the Brazilian educational reality. The results reveal divergences between the original SD model and the proposals produced by many teachers.

Keywords: Didactic sequence. Textual genre. Teaching-learning. Olympiad of Portuguese Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cenpec – Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GEOLP – Grupo de Estudo da Olimpíada de Língua Portuguesa/Ufopa

Lelit – Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola/Ufopa

LP – Língua Portuguesa

MD – Modelo Didático

MEC – Ministério da Educação

Obmep – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PDG – Projeto Didático de Gênero

PA – Pará

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequência didática

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

ZCR – Zona de Conhecimento Real

ZDP – Zona de Conhecimento Proximal

SA – Situação de Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I - A PESQUISA SOBRE ENSINAR PORTUGUÊS	16
1.1 – Dos modos de pesquisar	16
1.2 – Sobre pesquisas desenvolvidas pelo Lelit	18
1.3 – De outras pesquisas desenvolvidas no âmbito da Olimpíada	28
1.4 – Dos procedimentos metodológicos da pesquisa	32
CAPÍTULO II – DO PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	35
2.1 – Concepções que fundamentam a SD	36
2.2 – O Modelo Didático de Gênero	40
2.3 – Projeto Didático de Gênero	42
2.4 – SD: o modelo proposto por Dolz e Schneuwly	44
CAPÍTULO 3 – A OLP COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	47
3.1 – Análise do Portal Escrevendo o Futuro	47
3.1.1 – Estrutura.....	48
3.1.2 – O programa	48
3.1.3 – Formação.....	50
3.1.4 – A Olimpíada.....	55
3.1.5 – Biblioteca.....	56
3.1.6 – Vídeos.....	59
3.1.7 – Notícias.....	59
3.1.8 – Fale Conosco.....	60
3.2 – Algumas considerações sobre o programa no portal.....	61
3.3 – A sequência didática no Portal Escrevendo o Futuro.....	62
CAPÍTULO 4 – O QUE SE TEM ENTENDIDO SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
4.1 – Questões de método.....	70
4.2 – Descrição do corpus.....	72
4.3 E as SDP, o que nos dizem?	75

4.3.1	Contextualizando o objeto.....	75
4.3.2	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP01?.....	77
4.3.3	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP02?	79
4.3.4	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP03?	81
4.3.5	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP04?.....	84
4.3.6	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP05?.....	91
4.3.7	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP06?	95
4.3.8	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP07?.....	98
4.3.9	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP08 e SDP09?	100
4.3.10	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SD10?.....	102
4.3.11	Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP11 e 12?	105
4.4	– SDs com texto <i>Avestruz</i> para ensino do gênero crônica	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE	115
	ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

Estudos sobre ensino de língua materna têm buscado responder ao longo de muitas décadas inquietudes que emergem de dificuldades sobretudo quanto à definição do objeto de ensino.

Segundo Franchi (2006, p. 11), “os professores estão, de um modo geral, muito confusos” no que se refere ao objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa na escola, e isso se dá, segundo o autor, devido a uma série de “conclusões equivocadas” que, isoladas de seus contextos, geram desorientação. Possenti (1996, p.16) corrobora essa ideia, afirmando que, “frequentemente, pesquisadores são chamados a falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione.”

Neste cenário, parece haver o entendimento de que as práticas tradicionais, centradas no ensino normativo, devem ceder espaço a práticas inovadoras, o que é reforçado quando encontramos estudos que, mesmo defendendo o ensino de gramática, o propõem de maneira distinta das práticas vigentes.

Possenti (1996) adota o princípio de que a escola deve ter por objetivo o ensino do “português padrão”. No entanto, ao apresentar o conceito de “português padrão”, distancia-se da ideia de regra, conceitos ou termos técnicos, propondo o ensino voltado para o domínio da leitura e da escrita.

Franchi (2006) defende que o objetivo da escola deve ser o domínio da modalidade culta escrita da língua, sem desrespeitar a gramática interna do aluno. O aluno alcançaria, segundo o autor, o domínio da modalidade culta (escrita) a partir de condições que a escola proporcionaria para o acesso “às formas linguísticas diferenciadas” para operar com elas na atividade metalinguística. Esclarece que não se trata de substituir uma forma pela outra, mas de levar a criança a ampliar suas experiências linguísticas.

Britto (1997, p. 14), por sua vez, é categórico em afirmar que “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão”. O autor defende que papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Geraldi (1996) aponta para a construção de um novo modo de ensinar/aprender português na escola, centrado no ensino do texto, não mais do ponto de vista da descrição ou correção, mas como possibilidades de uso da língua. Tal abordagem textual surgiu da

publicação de *O texto na sala de aula*, em 1984, e se mantém como eixo condutor no ensino e aprendizagem de língua até os dias de hoje.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em 1997/1998, incorpora-se ao currículo oficial o *gênero* como objeto de ensino. Com isso, ecoa com mais força o trabalho com o gênero evocando o texto em seu funcionamento, em seu contexto de produção e de circulação. Ainda com os PCNs, introduz-se a noção de *sequência didática*, que ali aparece como *organização didática diferenciada e alternativa* denominada “módulo didático”, definido como “sequência de atividades exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados” (BRASIL, 1998, p.88). Apresentados desta forma, evocam o conceito de SD no seu modelo de origem.

Diante das tensões que se estabeleceram em torno do ensino de língua e suas metodologias, esse trabalho busca compreender como a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, um programa de ensino sistemático, organizado, institucional e de âmbito nacional, entende e executa o conceito de *sequência didática* na sua proposta de ensino, e que concepções de língua têm norteado o ensino de português na escola e quais as implicações disso no ensino/aprendizagem.

De natureza conceitual, a pesquisa visa contribuir para o entendimento do que é ensinar com texto e ensinar com gêneros, o que os diferencia, o que os aproxima, as contribuições e limitações de cada proposta, além de suscitar discussão sobre o que é, como se define, como se propõe, qual o lugar de origem e qual a aplicação do conceito de *sequência didática*.

Dada a natureza da pesquisa, o trabalho se organiza em duas partes. A primeira, discorre sobre os modos de pesquisar em Língua Portuguesa, por ser esta a grande contribuição do Profletras – fazer pensar e agir sobre a prática a fim de transformá-la, seja por meio de ações de intervenção, seja por meio de estudo conceitual. Alguns dos trabalhos inseridos no grupo de pesquisa Lelit/Ufopa serão abordados no corpo deste trabalho sob a ótica da metodologia e do tipo de pesquisa, a fim de se verificarem as diferentes realizações e possibilidades de investigação. A maioria das investigações conduzidas pelo grupo debatem o que é ensinar e aprender português na escola.

Encerrando as discussões no campo conceitual, temos a apresentação da proposta do procedimento teórico-metodológico *sequência didática*, seu conceito, fundamentos e

estrutura. Tratamos sobre o modelo didático, importante e inerente à sequência, mas praticamente inexistente nas sequências analisadas. Nessa parte do trabalho, fazemos referência ao Projeto Didático de Gênero (PDG), de Guimarães e Kersch, proposta derivada do modelo da escola francesa. O PDG resulta dos estudos de letramento e da ampliação/adequação da SD. Outros trabalhos resultantes de experiências da aplicação de SDs são referidos com a finalidade de desmistificar a ideia de “importação” do modelo original, pois, ao se apropriarem dos conceitos, realizam adequações, modificações, considerando a realidade da educação brasileira.

Da compreensão de como o programa retrata esse instrumento, passamos à análise dos materiais representativos dos conhecimentos e concepções dos professores de português sobre SD e como têm sido aplicados nas salas de aula; que efeitos podem trazer; e se se constituem suficientes e eficientes para o ensino e a aprendizagem. Ainda que não seja de natureza aplicada, as reflexões realizadas e as discussões propostas resultam pertinentes no campo de ensino de língua.

No capítulo um, *A Pesquisa sobre Ensinar Português*, faço referência a investigações desenvolvidas no âmbito do ensino de língua materna, especificamente as relacionadas com temas das OLP, nas quais se discute metodologia para o ensino centrado nos gêneros, análise de material, entre outros, seja por meio da pesquisa bibliográfica, seja por intervenção. Para isso, o capítulo está dividido em quatro tópicos. O primeiro traz síntese dos tipos de pesquisa, seguido pela apresentação de investigações conduzidas pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, que contemplam a diversidade de temas que a OLP proporciona para reflexão sobre ensino de português e ao mesmo tempo dialogam entre si. O terceiro tópico faz referência a trabalhos não mais vinculados a temas da Olimpíada, mas que resultam de sua influência direta, visando propagar e fortalecer sua metodologia. O último descreve o percurso metodológico dessa investigação.

No capítulo dois, discorro acerca da metodologia adotada pela OLP para o ensino baseado no gênero *sequência didática*. É um capítulo dividido em quatro partes. Na primeira, tem-se as concepções a ela circunscritas, concepção de ensino, de aluno e de língua. Na segunda e terceira partes, apresento trabalhos que adaptam o conceito de SD da maneira como é proposto pela OLP, como o de Kersch e Guimarães (2012), que propõem Projeto Didático de Gênero, ampliação da Sequência Didática. O estudo da SD como modelo proposto por Dolz e Schneuwly, finaliza o capítulo, explicitando conceitos e estrutura a fim de poder estabelecer um comparativo entre OLP e as SD que formam o *corpus* da pesquisa. Só será

possível compreender o que se tem entendido por SD, mediante essas bases, o modelo original.

O capítulo três, *A OLP como proposta para o ensino de leitura e escrita*, traz análise do Portal Escrevendo o Futuro, este principal divulgador da metodologia SD e mediador entre essa possibilidade de ensino e o professor. Ademais da descrição das seções que o compõem, o objetivo principal do capítulo é perceber como a própria Olimpíada vê a SD, onde e como ela aparece no Portal.

Uma vez discutido o que é SD e como a OLP concebe essa metodologia na sua proposta de ensino, o capítulo quatro tem como objetivo proceder à análise do *corpus* da pesquisa e responder à inquietação: o que se tem entendido sobre sequência didática? As sequências, objeto da pesquisa, resultam de propostas elaboradas por professores e publicadas na *web*, de onde foram coletadas. Após descrição da metodologia para seleção das sequências, procedo a contextualização do objeto e a análise de cada uma das doze sequências selecionadas. Faço a análise de propostas de ensino desenvolvidas por um grupo de professores que escolheram especificamente o mesmo texto para a elaboração da sua sequência. Verificar o que essas propostas têm em comum, no que se aproximam ou no se diferem é objeto da discussão que encerra esse último capítulo.

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA SOBRE ENSINAR PORTUGUÊS

As discussões sobre língua materna, em grande parte, voltam-se para a problematização do ensino, dos modos de ensinar e do próprio objeto. Com isso, os trabalhos que investigam o tema buscam responder questionamentos como: *O que é ensinar português? É ensinar gênero? Ensinar texto? Ensinar gramática?* No entanto, minha reflexão neste capítulo não seguirá este caminho.

Ainda que trate da questão do ensino, reflito acerca da *pesquisa* sobre ensinar Português, sobre os *modos de pesquisar*, dando destaque a pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Proletras, mais especificamente aos realizados pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, e aos desenvolvidos acerca do procedimento metodológico *Sequência Didática*. Trago também considerações sobre o texto “A Olimpíada e a Universidade”, retirado do Portal Escrevendo o Futuro, o artigo explicita ações de instituições que divulgam/reforçam a metodologia da olimpíada.

Os trabalhos de pesquisa têm contribuído para pensar o ensino e as propostas que têm se apresentado para atender questões desta natureza, suas contribuições e efeitos na prática docente. Conhecer esses trabalhos permite compreender os diferentes modos de pesquisar e como se dá a prática da pesquisa. Assim, o aspecto que será abordado ao trazê-los, não se pautará no conteúdo propriamente dito, mas sobre a própria ação de investigar, de pesquisar.

Dada a problematização– *a sequência didática no ensino da Língua Portuguesa, suas aplicações e problematizações e especificado para dentro de um lugar em que a SD ganhou destaque que é a OLP* –, faz-se necessário verificar como se realiza um programa de ação educativa de âmbito nacional, com aval estatal, como é a OLP, e como a SD é entendida e aplicada por professores. Compreender este contexto, que não deixa de ser uma amostra de como se concebe ensinar português, aliado ao conhecimento de outros estudos sobre SD e Projeto Didático de gênero (PDG), permitirá futuros trabalhos de propostas interventivas.

1.1 Dos modos de pesquisar

Ao considerar o *modo de pesquisar*, encontramos dois grandes grupos que focalizam diferentes dimensões do processo formativo e produtivo da educação: de um lado, os que se desenvolvem no âmbito da pesquisa teórico e conceitual; do outro, os que podemos chamar de pesquisas práticas, empíricas.

As pesquisas empíricas se desdobram em *participantes*, de *observação* ou de *prospecção*, de *verificação e análise* – seja análise de ações, de projetos, de propostas, de material didático. As pesquisas de intervenção têm caráter experimental, de teste, de verificação e, às vezes, de tentativa de ação sobre a própria educação, sendo chamadas de pesquisa ação.

Pesquisas de observação direta também examinam a experiência e tentam, a partir da observação, chegar a alguns resultados, algumas conclusões, apontar possibilidades ou fatos ou verificar como funciona.

No caso das pesquisas de prospecção e análise, examinam-se processos ou situações, partes de todo o processo educacional e verificam-se os efeitos que isso pode ter. Poderia, por exemplo, pesquisar os documentos diretivos do ensino, os PCNs, as BNCCs, as Diretrizes Curriculares, enfim, o conjunto de documentos, as propostas de Estado. Poderia pesquisar materiais didáticos que se produzem no âmbito das editoras, análise do material didático. Poderia pesquisar projetos, processos, ações que, de alguma maneira, intervêm e participam desse processo.

Dos tipos de pesquisas elencados, essa investigação se identifica com o último grupo, uma vez que tem como objeto de estudo determinada proposta de ensino num aspecto particular – as sequências didáticas, especialmente no Portal Escrevendo o Futuro: como a SD ali aparece e é oferecido aos professores de Português?

Mais que conceituar ou caracterizar a pesquisa em quantitativa ou qualitativa, de observação ou ação, sem querer ser simplista ou apresentar visão reducionista, já que se trata de discussão profunda e com diversos posicionamentos, o mais importante é entender pesquisa com indagação cuja teorização surge vinculada à realidade.

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.* (MINAYO, 2009, p.16)

Produções que investigam o ensino e aprendizagem partem de situações-problemas oriundas das vivências do dia a dia da sala de aula. Estudam-se dificuldades relacionadas às práticas de leitura, oralidade, produção textual, ora buscando reunir material suficiente para analisar como se realizam essas atividades, ora visando intervir, propondo novas metodologias para superar possíveis insuficiências. Assim, seja no âmbito teórico-conceitual ou empírico, a ação docente e as dificuldades ou potencialidades dos alunos devem ser a

fonte, a base do pesquisador. Não faz sentido um processo produtivo que não emerja do real ou que para ele não retorne, que não seja útil para a transformação, em grande ou pequena medida, da atividade educativa.

Os trabalhos que surgiram de investigações conduzidas pelo LELIT têm essa característica. A partir da observação, da indagação do dia a dia da sala de aula surgem questionamentos, problemas sobre os quais se debruçará a investigação, que, dependendo da situação-problema, direciona o tipo da pesquisa. Percebi que a maioria dos trabalhos no campo do ensino de língua materna são de cunho de intervenção, pesquisa-ação, ainda que haja uma significativa produção de revisão bibliográfica e de prospecção.

1.2 – Sobre pesquisas desenvolvidas pelo Lelit

Sob a coordenação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, o Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, busca investigar as contribuições e efeitos da Olimpíada de Língua Portuguesa na educação brasileira através de um concurso de texto e de programas de formação continuada a ele vinculado, além de dispositivos teórico-metodológicos disponibilizados no Portal Escrevendo o Futuro.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores do Lelit compreendem temas relativo à OLP, com investigações referentes às propostas de ensino da Olimpíada baseadas nos gêneros poesia, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, assim como com projetos de intervenção ou procedendo a revisão bibliográfica com análise de documentos produtos de sua realização (texto de alunos finalistas, por exemplo) ou fornecidos pelo certame, como *Cadernos do Professor* ou a *Revista na Ponta do Lápis*.

Dessa forma, busco realizar neste espaço uma síntese dos trabalhos desenvolvidos por este grupo de pesquisa, com ênfase nos *modos de pesquisar*, nos tipos de pesquisa que a OLP possibilita.

O primeiro trabalho: “*O ensino do artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa*”, de Maria Simone da Costa Moreira (2016), se reconhece como *pesquisa de caráter qualitativo-etnográfico e de natureza aplicada*. Para saber como se propõe e se realiza o ensino do gênero artigo de opinião no âmbito da OLP, a pesquisadora desenvolveu pesquisa-ação em uma escola do município de Óbidos-PA, através de um grupo focal. Este grupo, formado por professores do Ensino Médio (2º e 3º anos), aplicava as sequências

didáticas propostas pela OLP que, além de acompanhado por meio da observação, recebia orientações em formações realizadas em encontros mensais.

De acordo com a pesquisadora, não houve hipótese, dada a natureza da pesquisa, mas problematização: *Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com base na sequência didática, tomando como referência o artigo de opinião?* Para tanto, antecedendo a intervenção, como primeira fase, fez estudo conceitual, a partir de livros, monografias, artigos, teses, enfim, revisão bibliográfica, e levantamento da literatura disponível sobre ensino do artigo de opinião por meio das SDs. Reunidos estes conhecimentos, a pesquisadora partiu para o trabalho de formação com o grupo focal.

A pesquisa desenvolveu-se com a realização de atividades com esse grupo de quatro professores por meio de entrevistas, registro em diário de bordo, encontros de formação; os alunos participaram dando entrevistas e fornecendo textos produzidos nas oficinas. Este foi o momento da segunda fase, que se estendeu até o final do primeiro semestre de 2016. A terceira e última fase deu-se com a comparação entre os dados coletados e análise no qual se analisou os dados coletados e o comentário de especialistas sobre o gênero artigo de opinião, a partir da comparação com textos de alunos que participaram da OLP em 2010.

Interessante na descrição desse modelo foi o reconhecimento de que os efeitos não se encontram centralizados nos alunos, nas “dificuldades” do aluno, como se o problema estivesse somente no aluno, mas, sobretudo, no conjunto, no coletivo:

Como é uma pesquisa de intervenção que objetiva a formação de professores, a pergunta que intentei responder não foi somente “o que os alunos aprenderam?”, mas também “o que os professores aprenderam?” e “o que a escola aprendeu?” (MOREIRA, p. 64)

O trabalho docente não é, nem deve ser, solitário. O funcionamento e sucesso escolar envolve outros agentes e no ensino de língua, geralmente, as escolas lidam com vários professores da área e os problemas e soluções deveriam ser tratadas como da escola, como projeto da escola, e não de um professor. Especialmente quando se trata de OLP, que não é vista como proposta da escola, mas como atividade paralela aos “conteúdos” desenvolvida pelo docente de Língua Portuguesa.

Um dos méritos desta pesquisa é ter se preocupado com a questão formativa (voltada para o professor), considerando que muitos trabalhos, quando têm a ação docente como objeto, o fazem apontando críticas, avaliando e condenando suas práticas. Por outro lado, foi

positivo propor intervenção que permitisse ao aluno aprender. A intervenção visando ao ensino e aprendizagem de um gênero propiciava ambiente favorável para práticas de leitura e escrita:

Do ponto de vista da intervenção, a pesquisa contribuiu para que alunos produzissem grande quantidade de textos (uns considerados como típicos artigos de opinião, outros não), culminando com a participação da escola na OLP / 2016. Assim, o resultado desse trabalho aponta para professores mais formados, que tiveram a oportunidade de conhecer e aplicar uma metodologia de ensino da língua portuguesa promissora, e alunos que desenvolveram maior experiência em leitura e produção de texto, em especial, no gênero artigo de opinião. (MOREIRA, 2016, p. 113)

Esses resultados permitem olhar para as propostas de ensino sugeridas pela OLP de maneira positiva. Não que seja a melhor ou mais adequada que outras, porém é a que se propaga por meio da OLP e do *Portal Escrevendo o futuro*, que tem investindo em formação, disseminando suas concepções.

O segundo trabalho tem como tema: *Poesia na escola – seu ensino na perspectiva da formação holística*, realizado por Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara (2017). Trata-se de pesquisa qualitativa no campo da *pesquisa-participante* na qual a pesquisadora indaga, investiga a partir de sua prática docente, ou seja, “laboratório” de si mesma. No papel de professora, aplicou o projeto de intervenção *Poesia todo dia*, que consistiu da realização de atividades relacionadas com poesia para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha do tema se deveu à participação da professora na 5ª edição Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que, diferentemente de outras experiências, não o aplicou paralelo às aulas: “essa intervenção não ocorreu de forma separada ou desligada das aulas de Língua Portuguesa das turmas de 6º ano. Os conteúdos previstos para o 6º ano são contemplados a partir do trabalho com poesia” (ALCÂNTARA, 2017, p. 86)

Outro diferencial da proposta de intervenção é que o objetivo maior não estava voltado para a produção poética – escrever poemas para participar de um concurso, preparar o aluno para dominar o gênero, instigando para a competição –, mas para “partir dos poemas para fazer o aluno refletir e pensar na língua em suas diversas estruturas proporcionando conhecimentos gerais e acesso à arte e a cultura expandindo sua formação integral” (ALCÂNTARA, 2017, p. 86). Dessa forma, o texto não é pretexto para ensinar conteúdo, mas *elemento formador do sujeito*. Para isso, se intensificam as atividades de leitura, produção escrita e reflexão linguística, não só do gênero poema, mas com diálogo com outros gêneros

(diário de bordo, resumos, opiniões, resenhas). Ao lado dessas atividades, outros dados coletados no registro, seja por vídeo, imagem ou áudio, constituíram o *corpus* da pesquisa.

Como direcionamento, a pesquisadora buscou apoio em Minayo (2009) e seguiu as etapas propostas por essa autora: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

Na fase exploratória realizou-se levantamento bibliográfico e comparação crítica sobre a temática, preparação do projeto de intervenção, enfim, o planejamento das ações pertinentes à execução das pesquisas.

O trabalho de campo consistiu da observação, aplicação e experimentação do projeto de intervenção *Poesia todo dia* considerado produto didático sistemático para ensino de poesia aplicável a qualquer série do Ensino Fundamental II. Organizado em dez blocos em que cada um corresponde a uma semana com três encontros equivalentes a carga horária das aulas das disciplinas Língua Portuguesa, o projeto constituiu essas aulas por meio de atividades diversificadas e intensas de leitura deleite, análise de poesias, reflexão linguística, produção textual de poesia e de textos de outros gêneros.

A análise dos dados coletados na segunda fase com base nos estudos teóricos da primeira compõe o terceiro momento da pesquisa e se dá primeiro com organização, seleção, agrupamento dos dados de acordo com características comuns: reescrita, reflexão linguística, linguagem artística, por exemplo, e após com a compreensão e interpretação do acervo.

Ainda que seja desafiador um trabalho desta natureza, dada a complexidade de desvencilhar pesquisador e professor, os processos e resultados também são importantes para pensar o ensino de língua, acompanhar ações que visam ao desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, com seus percalços, mas também com potencialidades.

Compondo o grupo de investigação do Lelit, e no mesmo contexto dos anteriores, de caráter interventivo, temos o trabalho intitulado *O ensino do gênero crônica na concepção da Olimpíada de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio*, de Ester Ribeiro Macambira (2017). Trata-se de pesquisa que visa responder de que modo os modelos metodológicos da Olimpíada contribuem para o ensino de leitura e escrita do gênero crônica. O trabalho se desdobrou em dois momentos: o primeiro de aplicação de um planejamento de ensino organizado em 20 oficinas para o ensino do gênero crônica e um segundo de análise de produções frutos das oficinas bem como estudo de outros materiais que compuseram o processo.

A proposta de intervenção partiu do estudo do material proposto pela Olimpíada, mas não adotado como fonte, pronto e fechado, ao contrário, ainda que nele se baseasse, obteve características próprias, construído conforme as necessidades e respostas dos alunos. Nesse sentido, a pesquisadora tece críticas ao Caderno do Professor, que oferece sequências didáticas e estabelece diferenciações entre este e seu plano de ensino:

Durante o planejamento ficou clara a preocupação de fazer uma proposta que não se esgotasse em um único período, tipo sazonal. Mas, que constituísse um *continuum*. Que o estudo com o gênero fizesse parte da realidade das aulas de português e não ocorresse somente devido ao certame. Foi por isso, que a proposta desenvolvida foi bem flexível.

Essa é a principal diferença entre o proposto da OLP e a proposta que desenvolvemos. Enquanto, que no primeiro as sequências vêm prontas, no segundo elas são construídas e algumas refeitas durante o processo de aplicação. Outras foram formuladas, porque houve a necessidade de atender a solicitação de um aluno, colocando-o não somente como parte do processo, mas como construtor do mesmo. (MACAMBIRA, 2017, p. 112)

Constituindo as próprias aulas, realizaram-se 20 oficinas cujo foco era leitura e escrita do gênero crônica, com alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede Estadual do município de Santarém. O projeto iniciou com o ano letivo, em março de 2016 e se estendeu até o fim de junho. Encerrada a fase das oficinas, em agosto, fez-se a seleção de cinco textos por turma a ser enviados para a comissão julgadora escolar, responsável pela escolha do texto finalista que representaria a escola na fase subsequente.

De acordo com a pesquisadora, as produções textuais, 181, diários de bordo de alunos e professora, observação da aplicação das aulas formaram o *corpus* da pesquisa, direcionando a discussão de temas como didatização dos gêneros, fronteira entre a crônica e outros gêneros, heterogeneidade dos gêneros entre outros aspectos. Os resultados revelaram posicionamento positivo diante da proposta da OLP, ainda que houvesse pontos questionáveis; dentre os aspectos favoráveis, a pesquisadora destaca a inserção da prática escrita no dia a dia dos alunos: “certo é que os alunos escreveram”, e essa escrita realizou-se processualmente, não como fim ou como mero instrumento de avaliação para leitura e apreciação do professor.

Contribui, na medida em que possibilita ao professor criar, planejar seu projeto de ensino, considerando seus alunos como sujeitos e não como meros receptores de informações. Contribui também ao considerarmos que tudo o que o aluno produza seja visto como oportuno, mesmo que não atenda aos padrões estabelecidos, mas visando um processo de leitura e escrita, no qual o aluno se coloque enquanto produtor de seu texto e não repita o que já está pronto. Da mesma forma, em que sugere ao aluno reler, refazer, retextualizar, revisar seu texto, no sentido de avançar, linguisticamente e

discursivamente, na produção oral e escrita, já soa benéfico. (MACAMBIRA, 2017, p. 109)

A pesquisadora adverte quanto ao cuidado de não se adotar exclusivamente o material do certame, pois isso tende a encerrar os gêneros, “engavetar” o que não deve acontecer quando se trata do ensino de gênero.

Os trabalhos seguintes, diferentemente dos anteriores, não são de natureza aplicada. O primeiro, *Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?*, de Ivanete da Silva Paixão (2016), tem como propósito:

discutir a sobreposição dos gêneros textuais crônica e artigo de opinião, debatendo questões conceituais e práticas no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. (PAIXÃO, 2016, p. 6)

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa debruçou-se sobre a análise de 250 textos semifinalistas da OLP, edição 2014, sendo 125 crônicas e 125 artigos de opinião, caracterizando-se como pesquisa de prospecção, de análise, de natureza teórico-conceitual. O estudo destes textos, produtos do trabalho sistêmico que é a OLP, permitiu refletir sobre as práticas de Língua Portuguesa na escola. Longe de apresentar um produto acabado para o ensino de língua, propõe-se a causar inquietações, dúvidas, reflexões:

Este trabalho tem o compromisso conceitual e teórico de contribuir para melhorar a discussão e a flexibilidade das questões sobre produção de texto em sala de aula e é destinado, em especial, a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Não pretende resolver todos os problemas do uso dos gêneros textuais em sala de aula e, talvez, sequer consiga apresentar solução para a questão específica que levanta. Se causar inquietude, problematização, reflexão e dúvidas já terá cumprido seu papel, pois se abre a oportunidade de discutir e repensar verdades cristalizadas e comumente adotadas como parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa. (PAIXÃO, 2016, p.10)

Ainda que se tenha desenvolvido no campo teórico, a pesquisa emerge da prática da sala aula. Ao se analisarem os textos produzidos pelos alunos, indicam-se implicações conceituais e metodológicas do que a OLP tem proposto. O trabalho leva a compreender a amplitude e complexidade desse tipo de pesquisa em que estudar, analisar, interpretar se complementam num percurso contínuo e extenso. O que aparentemente surge como simples, como o caso do conceito dos gêneros crônica e artigo de opinião, se revela complexo, além de expressar as lacunas, as falhas existentes durante o processo de ensino e aprendizagem:

À primeira vista, talvez seja fácil conceituar crônica e artigo de opinião, entretanto, no uso, nas práticas do dia a dia, esses gêneros se inter cruzam, se interpenetram, as características de um perpassam pela do outro, de forma

que os conceitos enrijecidos tornam-se inadequados e insuficientes para caracterizá-los, surgindo a pergunta: onde termina um e começa o outro? (PAIXÃO, 2016, p.9)

O estudo conceitual permite ainda olhar criticamente para as questões inerentes a seu objeto de estudo – no caso, estudos voltados para o ensino e aprendizagem de Português, às propostas de ensino que se tem apresentado para melhoria de leitura e escrita. No que se refere à OLP, o trabalho chama a atenção para a necessidade de se investigar cuidadosamente principalmente questões relativas à conceituação:

Embora se reconheça a contribuição da OLP para o ensino de Língua Portuguesa com a adoção dos gêneros textuais, através de sua política de formação de professores, de seu material pedagógico e até da produção de texto para a competição em si, é importante que se investiguem mais a fundo algumas questões apresentados por ela, principalmente no que tange às questões conceituais e metodológicas dos gêneros com que trabalha e que são expressas nos materiais produzidos para orientação dos professores e, conseqüentemente, nos textos dos alunos. (PAIXÃO, 2016, p. 37)

Uma das considerações feitas a partir da análise do *corpus* da pesquisa concernente as orientações metodológicas da OLP aponta para questões negativas em relação ao trabalho com os gêneros artigo de opinião e crônica:

Os estudos apontaram que, embora em menor quantidade, certamente em situações em que os profissionais adotaram as orientações da OLP apenas como referências e não como regras, os alunos produziram textos que demonstram que tanto a crônica quanto o artigo de opinião não são fixos, e que, de certa maneira, apresentam fronteiras entre si, em menor ou maior grau, o que confirma a relatividade dos gêneros textuais. Além disso, verificamos que a OLP, através de um processo de didatização excessiva, fechou os gêneros em estudo, trazendo certos prejuízos ao processo ensino-aprendizagem da língua materna, em que se olha mais para o gênero quando, talvez, se devesse olhar mais para o texto, aprendendo e ensinando com ele. (PAIXÃO, 2016, p.6)

Embora se reconheçam contribuições, seja do ponto de vista formativo ou das inovações metodológicas, fica a sugestão de que o material pedagógico que disponibiliza não seja percebido como modelo fechado:

Nesse sentido, sugere-se que haja um pouco mais de cuidado no tratamento desse material pedagógico, uma vez que esses modelos são possibilidades e não estruturas rígidas, pois quando se leva à risca essas proposições sem permitir questionamentos, adaptações ou novas possibilidades, perde-se a percepção do que se está fazendo e se reduz a produção de texto a mero exercício escolar, artificial que atende a uma finalidade específica, no caso da OLP, a competição, negando a interação do homem com o mundo através da linguagem. (PAIXÃO, 2016, p. 80)

Continuando no campo das pesquisas de prospecção, de análise, tem-se o trabalho *Cantinho de leitura – reflexões sobre leitura, literatura e formação* (COSTA, 2017), cuja metodologia se sustenta em dois pilares. Um de natureza conceitual, outro de natureza empírica. Caracterizada como pesquisa bibliográfica, se propõe a investigar produções acadêmicas que discorrem sobre cantinhos de leitura:

Há várias possibilidades de identificar a questão que se propõe, como investigar cantinhos no ambiente em que se realizam ou verificar sua repercussão em sites comerciais ou pedagógicos que funcionam como modelos para a prática escolar. No entanto, optamos pela pesquisa bibliográfica, por considerarmos que constitui o lugar onde se produz e se repercute de forma sistemática o conhecimento, que além de propor o CL, informa, conforma, sustenta, dá densidade de ideia à proposta. (COSTA, 2017, p. 50)

O momento que precede à análise do *corpus* se dedica a indagações sobre o que é ser criança; e, apoiado nas ideias de Heller (2011), Benjamim (2009) e Avanzini e Gomes (2015), propõe reflexões acerca do “gosto” pela leitura, subsidiadas em Britto (2016) e Bourdieu (2015) até chegar na temática *Leitura*, em que aborda conceitos e bordões que têm se manifestado nos discursos sobre promoção de leitura, os quais disseminam entendimentos equivocados do que é ler, incorporados e reproduzidos pela escola até se tornarem senso comum. Para estas reflexões, o trabalho se apoia em Britto (2003, 2012); Bértolo, (2014); Colasanti (2014).

No segundo momento, a pesquisa realizou o levantamento de produções acadêmicas que tivessem como objeto de pesquisa o *cantinho da leitura*, reunindo textos disponibilizados na *web* em sítios acadêmicos. Deste levantamento, resultaram 40 textos cujo parâmetro de busca foram as palavras-chave: *cantinho de leitura, biblioteca de classe, biblioteca itinerante, mala da leitura, canoa da leitura, barco da leitura, acervo de classe e caixas-estantes*.

Na metodologia, houve seleção preliminar na qual se separam os textos de acordo com três categorias: textos que somente “citam” os cantinhos de leitura, dos quais se identificaram 11 trabalhos; textos que “tecem alguns esclarecimentos”, dos quais resultaram 19; e textos que “aprofundam as ideias”, 10 textos. Sobre estes últimos realizou-se análise acurada, de cunho descritivo sintetizando-os a partir de cinco concepções: *concepção de criança/sujeito, concepção de escolha, concepção de leitura, linhas de força atuantes e concepção de CL*.

Ainda no contexto dos estudos desenvolvidas pelo Lelit, temos o trabalho *O que são memórias literárias e como elas se realizam na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa*, de Nilciléia Almeida de Sousa (2017), pesquisa documental que busca

compreender o que é o gênero memórias literárias no âmbito da Olimpíada de Língua de Portuguesa e quais suas contribuições para o ensino do português.

A partir da análise de um *corpus* formado por 38 textos de *memórias literárias* de autoria de alunos finalistas da 4ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa e de dois documentos da coleção da Olimpíada de caráter teórico-metodológico, Sousa (2017) investiga que concepção de *memórias* se realiza nos textos dos alunos, dentro das condições de produção em que foram desenvolvidos, e que tratamento didático é conferido ao gênero *memórias literárias* pela OLP, o que lhe permite estabelecer paralelo entre o que a OLP entende como sendo o gênero *memórias literárias* e o que realmente tem obtido como resultados concretos da sua proposta. É um trabalho que quer contribuir para as discussões em torno do gênero enquanto objeto de estudo, especialmente o gênero memórias literárias, de pouca circulação social e de inserção recente no ambiente escolar.

A pesquisa *Rabiscos na Ponta do Lápis: concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem*, de Anna Paula Ramos Pimentel (2017), analisa *corpus* formado por 29 exemplares da Revista na Ponta do Lápis, publicadas entre 2005 a 2017. Segundo a pesquisadora, trata-se de documento oficial da OLP que divulga, além de sua metodologia, conteúdos cujo foco sejam o ensino de Língua Portuguesa. Diante disso, busca verificar as concepções que emanam desse instrumento, que tem como público principal professores das escolas públicas brasileiras. Esse material, de acordo com a pesquisadora, apresenta-se como proposta de formação continuada, daí a importância do estudo do documento. Por ser distribuído gratuitamente nas escolas públicas de todo o Brasil, alcança extensa abrangência.

O quadro 1 sintetiza os trabalhos conduzidos pelo Lelit.

QUADRO-SÍNTESE DOS MODOS DE PESQUISA			
<i>Grupo de Estudo Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (LELIT)</i>			
TEMA	TIPO	ATIVIDADE EMPÍRICA	PROBLEMATIZAÇÃO
O ensino do artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa	Pesquisa qualitativa-etnográfica de natureza aplicada	Pesquisa ação em uma escola do município de Óbidos-PA, através de um grupo focal.	<i>Quais as perspectivas, os modelos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino de língua portuguesa com base na sequência didática, tomando como referência o artigo de opinião?</i>
Poesia na escola – seu ensino na perspectiva da formação holística	Pesquisa pesquisa-participante	Projeto de intervenção “Poesia todo dia”	Além de indagar que significa ensinar língua, literatura e poesia na educação escolar, indagar de que forma o ensino da

			poesia colabora na formação integral do sujeito.
O ensino do gênero crônica na concepção da OLP no 1º ano do Ensino Médio	Pesquisa qualitativa-participante, de cunho interventivo.	Análise dos documentos da OLP, aplicação de plano de ensino; análise de 181 produções textuais e outros recursos na aplicação da proposta.	De que maneira os modelos veiculados pela OLP contribuem para o ensino de leitura e escrita do gênero crônica na 1ª série do Ensino Médio.
Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?	Pesquisa teórico-conceitual	Análise de 250 textos semifinalistas da OLP, edição 2014, sendo 125 crônicas e 125 artigos de opinião	De que maneira a OLP trata o ensino dos gêneros <i>artigo de opinião</i> e <i>crônica</i> ? Bases conceituais e práticas e as implicações no ensino de Língua Portuguesa.
Cantinho de leitura – reflexões sobre leitura, literatura e formação.	Pesquisa bibliográfica	Análise de 40 textos, dentre relatos de experiência de projetos de extensão, artigos, monografias, dissertações e orientações governamentais retirados de sítios acadêmicos na <i>web</i> .	Como, na produção bibliográfica acadêmica e escolar, se estabelecem as bases conceituais e pedagógicas de leitura e literatura para criança que sustentam a compreensão de cantinho da leitura; exame das implicações práticas e teóricas que decorrem dessa concepção.
O que são memórias literárias e como elas se realizam na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa?	Pesquisa qualitativa de natureza documental	Estudo de 38 produções de textos finalistas da OLP 2014; análise de dois documentos da OLP: caderno <i>Se bem me lembro: orientações para produção de texto</i> ; documento <i>comissão julgadora: orientações para o participante</i> .	Que contribuições a proposta da OLP pode trazer com o gênero memórias para o ensino de língua materna e o que é ensinar esse gênero de acordo com o certame.
Rabiscos sobre concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem que emergem da Revista <i>Na Ponta do Lápis</i>	Pesquisa qualitativa, de natureza documental	Análise dos vinte e nove exemplares da <i>Revista Na Ponta do Lápis</i> , documento oficial da OLP, produzidas de 2005 a 2017.	Verificar a concepção de ensino de leitura e escrita veiculadas pela Revista <i>Na Ponta do Lápis</i> .
Sequência didática como recurso metodológico no ensino de língua materna a partir das proposições da OLP.	Pesquisa qualitativa	Análise de 12 sequências didáticas voltadas para o ensino de gêneros textuais orientados pela OLP publicadas na <i>web</i> , em sites educacionais e blogs pessoais.	Concepções de língua e ensino emanam da OLP. Contribuições ou influências da metodologia adotada pela OLP na prática docente. Que concepções de língua são expressas nas SDs produzidas por professores, publicadas na <i>web</i> ?

O interesse em apontar estes trabalhos se deve à necessidade de conhecer as diversas maneiras de pesquisar e, ainda, que os caminhos sejam diferentes, mostrar que estão ligados entre si pelas mesmas motivações, visando interferir de maneira positiva nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Fechando este ciclo que apresenta o que se tem proposto em pesquisa para o ensino de língua, trago o estudo de Luiz Henrique Gurgel “A Olimpíada e a Universidade” publicado na Revista *Na Ponta do Lápis* e disponibilizado no Portal Escrevendo o Futuro, que, de certa forma, complementa o que estamos discutindo.

1.3 De outras pesquisas desenvolvidas no âmbito das Olimpíadas

No artigo “A Olimpíada e a universidade”, texto que faz parte do acervo da biblioteca do Portal Escrevendo o Futuro e publicado na Revista *Na Ponta do Lápis*, de Luiz Henrique Gurgel (2016), um dos coordenadores da Olimpíada, apresentam-se outros trabalhos, de pesquisa e de ações, desenvolvidos sobre a OLP por instituições de ensino superior.

Segundo Gurgel, a OLP tem buscado estabelecer vínculos com as universidades brasileiras, “incorporando a sua metodologia estudos e experiências dos docentes que trabalham com projetos de leitura e escrita [ou] servindo a esses mesmos especialistas como fonte para pesquisas” (2016). Os trabalhos produzidos em torno da OLP permitem vislumbrar o alcance do programa. O professor de Língua Portuguesa não tem sido o único público da OLP, ainda que um dos objetivos seja sua formação. De acordo com o autor, as propostas têm alcançado cursos de graduação de universidades, sendo incorporada inclusive em estágios de cursos de Letras. Gurgel lista trabalhos relativos à OLP em cinco instituições públicas brasileiras:

1. Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa);
2. Universidade Federal do Acre (Ufac);
3. Universidade Federal de Alagoas (Ufal);
4. Instituto Federal do Rio Grande do Norte;
5. Universidade Estadual do Piauí (Uespi).

Na Ufopa, em Santarém, sob coordenação do professor Luiz Percival Leme Britto, o Lelit desenvolve ações e pesquisas com a OLP no Mestrado de Educação (quatro pesquisas) e no Mestrado Profissionalizante em rede de Língua Portuguesa (Profletras); metade dos projetos é de intervenção em escolas da região e a outra metade examina aspectos teórico-

práticos com base nos materiais, jogos e publicações produzidos pelo portal Escrevendo o Futuro.

No Acre, a experiência com a OLP se dá com aplicação na prática no curso de Letras da Universidade Federal do Acre da metodologia do programa. Os graduandos participam de oficinas para produção de crônicas. A atividade é coordenada pelo professor Henrique Silvestre, na disciplina Literatura e Leitura. Outro trabalho desenvolvido pelo professor, é com oficinas para a produção do gênero Memórias, com 17 turmas do curso de Pedagogia, também utilizando a metodologia da olimpíada.

São duas as justificativas para essa metodologia. A primeira se refere à proposta de realização das oficinas de produção de texto. Segundo Silvestre, “com essa experiência os futuros professores realizam, na prática, aquilo que propõem aos seus alunos nas escolas”. (GURGEL, 2016, p.19) A segunda diz respeito à escolha do gênero Memórias Literárias para os alunos da turma de Pedagogia, que atuam como professores em escolas de zona rural e até mesmo em comunidades indígenas. Desta forma, esses professores podem aplicar em suas escolas as experiências por eles vivenciadas.

Em Maceió, as atividades se desenvolveram no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, do curso de Letras da Ufal, ministrado pela professora Adna Lopes. Os graduandos do curso de Letras, antes do início das aulas nas escolas públicas, em 2016, reuniram-se com as professoras das turmas que participariam do certame, a fim de planejar as atividades e oficinas para o Ensino Fundamental. Outro grupo, do período noturno, aplicou as oficinas com turmas de Educação de Jovens e Adultos, ainda que não participassem do concurso. O objetivo, segundo a professora, era inserir os futuros professores nessa dinâmica, buscando discutir uma nova visão das práticas de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.

Trabalho semelhante ao desenvolvido no Acre, foi realizado em Natal, pela professora Ivoneide Bezerra de Araújo Santos, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Com o objetivo de “fortalecer a Olimpíada como política pública”, desenvolveu projeto com seus alunos do curso de Letras para que o professor-aluno aprendesse na prática. Ivoneide realizou formações com professores da rede pública, quando realizavam atividades de leitura e produziam textos de diferentes gêneros: carta do leitor, comentário, relatório, nota, plano de aula, debate, crônica, artigo e outros.

Essa experiência mostrou-se importante para que os professores pudessem compreender que a formação oferecida para a Olimpíada não pode se limitar

a subsidiar a formação do professor apenas para participar de uma competição, mas que está na base daquilo que é necessário fazer no seu cotidiano de sala de aula. (GURGEL, 2016, p. 21)

Os professores, alunos de Ivoneide, aprenderam, de forma sistematizada, a postar comentários nas redes sociais e escreveram cartas do leitor a jornais e revistas.

Na Universidade Estadual do Piauí, a ação desenvolvida envolve alunos de graduação em Letras e professores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

São inúmeras as ações que podem ser desenvolvidas a partir da OLP, como vimos pela exposição dos trabalhos conduzidos nas instituições responsáveis pela produção do conhecimento científico e pela formação intelectual. Algumas universidades têm colaborado para propagar e fortalecer a metodologia da olimpíada, vendo-a como aquilo que se deve fazer no cotidiano da sala de aula, ou seja, como alternativa eficaz para o ensino.

O trabalho de Ana Maria de Mattos Guimarães e de Dorotea Frank Kersch (2014) “A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa” apresenta conceitos interessantes à pesquisa a partir da *pesquisa-ação colaborativa*. Apoiadas em Wells, justificam a escolha pela pesquisa colaborativa por considerar o modo adequado de conduzir sua investigação, uma vez que pretendem “substituir a relação hierárquica e assimétrica entre quem faz pesquisa e quem a aplica (ou de quem se espera que a aplique), por uma relação de colaboração no contexto de sala de aula (e fora dela) entre pesquisador e professor” (2012, p. 11).

Nessa forma de trabalho, privilegia-se o intercâmbio de saberes, de modo que a reflexão produzida na academia ocorre paralelamente às dos professores, produzidas e orientadas pela prática escolar. Na troca, não se oferecem produtos acabados ou modelos para ensinar, apostando-se na interlocução, visando à construção conjunta de conhecimentos e metodologias. Guimarães e Kersch (2014) entendem que esse modelo não transmissivo mudou a relação de pesquisadores “da realidade” para “dentro da realidade” escolar em função do nível de parceria que se estabeleceu entre docentes e pesquisadores dentro do trabalho investigativo.

A construção baseada na cooperação possibilita a formação da *comunidade de indagação*, conceito proposto por Wells, segunda as autoras, na qual o professor que se propõe a refletir sua prática, descobrindo caminhos outros para o que faz, atribui significação à sua prática. Assim, de reflexão, indagação e descoberta, vai se tornando pesquisador. Nessa perspectiva, da formação do professor, de suas “práticas renovadas” depende o sucesso dos

estudantes, resultados satisfatórios nos índices que refletem o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita:

Ao final de quatro anos, espera-se que cerca de cem professores de LP da Educação Básica e vinte pós-graduandos estejam em ação na sala de aula com práticas renovadas e voltadas para a construção de objetos de ensino relacionados à leitura e produção textual e, com isso, contribuir para o crescimento dos índices oficiais do município (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.3)

A formação de um grupo de indagação constitui-se como fase primeira do projeto. Realizados os estudos nos encontros semanais, a fim de refletir acerca de temas voltados para as concepções de linguagem; políticas públicas e concepções de ensino-aprendizagem de LP – PCN e Referenciais; educação linguística; educação para a inclusão; letramento do professor/letramento do aluno; conceitos de leitura e produção de texto, com base em gêneros textuais/discursivos; possibilidades de trabalho com gêneros na perspectiva de projetos, os professores foram desafiados a pensar um projeto a partir de sua realidade para trabalhar com seus alunos.

Na segunda fase, os professores, com a incumbência de compartilhar os conhecimentos, passam a trabalhar com um professor de cada escola do município, formando uma *comunidade de aprendizagem*. Daí surgiram quatro propostas de projetos delineados a partir do Projeto Didático de Gênero, com base em questionamentos que emergiram de suas realidades de sala de aula e apresentadas no grupo de indagação. Sem adentrar na discussão entre PDG e SD, transcrevo a descrição dos PDGs apresentados pelas autoras, para visualizarmos a ideia de letramento, que concebe como elemento estruturante do currículo a prática social:

- a) PDG com diário: numa comunidade de características rurais, onde nem sempre o celular pega (Escola 1), a professora percebeu que os alunos têm uma convivência muito próxima entre si, familiares e vizinhos: nos finais de semana, dormem nas casas uns dos outros para brincar, vão passear na casa dos avós. Essas características a fizeram trabalhar com o gênero diário e discutir questões de gênero com eles.
- b) PDG com ladainha de capoeira: articulando História, Artes e LP (Escola 3), a professora decidiu trabalhar esse gênero porque viu a necessidade de construir o conhecimento e a compreensão sobre a história afro-brasileira, bem como valorizar a própria história dos alunos através do gênero oral ladainha, fazendo com que os alunos negros da turma se orgulhassem de suas origens, reconstruindo sua identidade de afrodescendente.
- c) PDG com fôlder: ao descobrir que os alunos assistiam muito à televisão e viam muitos comerciais, o professor (Escola 2) resolveu analisar alguns comerciais, o que levou o grupo a trabalhar com o fôlder, relacionando-o ao tema da alimentação saudável, desenvolvido em articulação com Ciências.
- d) PDG com narrativa de detetive: o gosto dos alunos de contar tragédias ocorridas no bairro, as ameaças de que “vais acabar no valão com a boca cheia de formigas”, aliados ao medo de alguns alunos da polícia (Escola 4)

fez com que a professora decidisse, a partir da ficção, auxiliar os aprendizes a construir novo entendimento da sua realidade. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 17)

O trabalho de Guimarães e Kersch, centrado na pesquisa colaborativa e na formação de uma comunidade de indagação, assemelha-se ao de Moreira (2016), que propôs o trabalho com grupo focal, num processo cooperativo, com estudos e encontros regulares e aplicação de sequências didáticas. Ainda que os gêneros tratados não tenham emergido da necessidade da vida prática dos alunos, seguiram parâmetros inerentes ao ensino de gênero, de acordo o proposto pelo modelo de Dolz e Schneuwly (2004).

A OLP tem possibilitado inúmeras investigações, mobilizados grupos de pesquisa e estabelece vínculo direto com instituições de ensino superior que mantêm parcerias com secretarias de educação para programas de formação continuada. Grande parte das sequências produzidas são frutos desses programas de formação.

1.4 Dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Algumas inquietações fomentadas pelo grupo de pesquisa do Lelit desenvolveram investigações voltadas para os gêneros contemplados na OLP. Ao tratar desse tema é inevitável não fazer referência ao procedimento metodológico adotado pelo certame: a sequência didática. Nossa discussão se volta para o estudo desta metodologia, visando perceber o que os professores têm entendido por sequência didática e de que maneira a OLP contribui para o ensino de gênero aplicando este procedimento metodológico.

A metodologia de pesquisa se sustenta em dois pilares. No primeiro, voltado para estudo teórico, fez-se levantamento da literatura acerca de *sequência didática*, que a princípio se mostrava preocupante, pois as produções acadêmicas que discorriam sobre o assunto se limitavam a parafrasear os pressupostos teóricos contidos no livro *Gêneros orais e escrito na escola*. O que buscava eram referenciais que ajudassem a questionar, apontar limitações ou que resultassem de experiências de sua aplicação a fim de perceber os efeitos dessa metodologia.

Santos e Cristovão (2011) apresentam texto que impulsiona e amplia as possibilidades de encontrar outros materiais na linha que eu buscava. Vera Lúcia Cristovão fez referência aos trabalhos de Guimarães e Kersch (2012), que reinterpreta o conceito de SD e propõe para o ensino de língua o Projeto Didático de Gênero. Outras pesquisas relevantes para o referencial teórico são as de Cordeiro (2000), do qual se depreende modelo didático;

Reinaldo, Bezerra e Rojo (2001), sobre modelização didática; Araújo (2013), que incorpora a análise linguística ampliando o modelo de Dolz; Silva (2012) e Gonçalves (2012), que investigam SD e lista de controle/constatações como instrumentos didáticos potencializadoras do ensino.

Kersch e Guimarães (2012, p. 4) trazem constatação do equívoco sobre o assunto:

Certamente a maior parte dos professores brasileiros não seria capaz ainda de responder qual a diferença de trabalhar com gêneros ou com textos. Também, para a grande maioria dos professores com quem temos trabalhado, gênero se confunde com tipo textual.

Para o debate, contribuem os estudos de Britto (1997; 2003) e Geraldi (1984; 1996), que apontam para a construção de um outro modo de ensinar/aprender Língua Portuguesa, centrado no ensino do texto. O livro organizado por Geraldi em 1984, *O texto na sala de aula* é considerado divisor de águas no ensino de língua. Segundo Rojo:

O texto na sala de aula ou o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas. (ROJO, 2004, p.7, 8)

Por outro lado, para tratar dos gêneros como objeto de ensino, trago os estudos que conformam a primeira parte da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004). Intitulada “Os gêneros do discurso e a escola” reúne textos que enfocam questões que nos interessam:

Por que trabalhar com gêneros e não com tipos de texto? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes?
O que é gênero de texto? Como entender a questão?
Que gêneros selecionar para ensino e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar progressões curriculares?
(ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 13)

Parecem suficientes estes textos, já que a finalidade é conhecer as potencialidades e limites de cada um. Ter claro o que é ensinar língua por meio de gênero e o que ensinar língua por meio do texto é o grande cerne da questão.

O segundo momento da pesquisa inicia com a busca por sequências didáticas na *web* e no Portal *Escrevendo o Futuro*, sob as palavras-chave *sequência didática*, *propostas de sequência didática*, *sequência didática* e *olimpíada de língua portuguesa*. Foram inúmeros os

resultados para as entradas com as duas primeiras palavras-chave. Havia sites que propunham mais de cem sequências, quase todas para o Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano), muitos mais interessados em resultados comerciais que educacionais, pois, quando se buscava acessar as sequências, o que havia era propaganda. Poucos foram os resultados para as duas últimas palavras-chave e as que surgiam direcionavam para o *Escrevendo o Futuro*.

Assim, passei a usar *sequência didática* seguidas pelos gêneros com os quais a OLP atua: memórias literárias; poema; crônica. Não busquei pelo gênero artigo de opinião por não fazer parte da proposta da OLP para o Ensino Fundamental, e, na delimitação do projeto de pesquisa, optei pelos gêneros propostos para o 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental. O resultado gerou um conjunto de doze sequências didáticas postadas em blogs e sites educacionais, definidas como *corpus* desta investigação e outras 11 sequências didáticas que são analisadas após análise do corpus. Essas SD, produtos de um curso de formação, partem do mesmo texto e gênero. Outra etapa constou do estudo do portal, analisando cada seção e realizando leitura de textos relevantes nelas publicados, buscando perceber o espaço da SD dentro do portal.

Reunidos esses conhecimentos, a terceira e última etapa consta da análise do *corpus* a fim de refletir sobre as questões levantadas no problema: *a sequência didática no ensino da Língua Portuguesa, suas aplicações e problematizações e especificado para dentro de um lugar em que a SD ganhou muito destaque que é a OLP*.

Esta análise encontra-se no último capítulo deste trabalho, quando se tecem considerações pontuais acerca do momento empírico. O capítulo subsequente apresenta em que consiste a SD, que fundamentos e concepções a envolvem, assim como apresentar o trabalho resultante de adaptações deste modelo para o contexto da educação brasileira.

CAPÍTULO 2 – DO PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

João Wanderley Geraldi (2011), ao propor “produção textual” ao invés de “redação”, explica que terminologia pode significar muito mais que substituir um termo por outro, a mudança de uma nomenclatura, implica em mudança de concepções. Da mesma forma, à expressão *sequência didática* subjaz uma série de concepções sobre *que e o como* ensinar língua que assumem diferentes e, algumas, equivocadas interpretações, por desconhecimento das teorias que a embasam.

Araújo, entendendo que a terminologia configura-se como expressão de um conjunto de concepções, compreende *sequência didática* como “condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem; (...) não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros” (ARAUJO, 2013, p. 3). É um procedimento metodológico que traz consigo a concepção de língua/linguagem como interação, de Bakhtin, a noção de atividade de linguagem, de Bronckart, e a de aprendizagem, apoiada no conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky.

A construção do conceito *sequência didática* surge, na França, na tentativa de resolver problemas que envolviam a transposição didática. Machado e Cristóvão (2006) afirmam que os pesquisadores franceses diante do problema de compartimentação do conhecimento no ensino de língua, criam a *sequência didática*, assumida nas instruções oficiais para o ensino de francês, onde:

a sequência didática é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartimentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas. (CRISTOVÃO, 2006, p. 554)

Nesse contexto, a sequência didática pode se referir a qualquer objeto de ensino, não necessariamente ao gênero, mas mantinha, desde sua origem, a ideia de planejamento, atividades organizadas progressivamente:

A SD é ainda considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 8)

Embora entre 1985 e 1988 já se construía as primeiras sequências didáticas pela *Commission pédagogie du texte* (Cristóvão 2006) citando Bronckart), as SDs centradas no

ensino do gênero surgem na década de 90, inicialmente voltada para a língua escrita e só em seguida passam ao trabalho com os gêneros formais do oral, tendo como características:

- ✓ O objeto do trabalho escolar seria a atividade de linguagem relacionada a um gênero utilizado em uma determinada situação de comunicação;
- ✓ O trabalho se faria no interior de um projeto de classe que circunscrevesse os elementos que caracterizam a situação de comunicação em foco;
- ✓ O ponto de partida da sequência seria constituído, na medida do possível, da observação das capacidades e das dificuldades dos alunos;
- ✓ Os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhados isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- ✓ As diferentes capacidades trabalhadas nas atividades seriam reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, na produção de um texto final pertencente ao gênero, efetuando-se novas observações, análises e a avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas. (CRISTOVÃO, 2006, p.9)

Assim, a SD parte de um projeto de classe para o ensino de um gênero, determinado a partir das necessidades dos alunos, através de um conjunto de atividades organizadas para apropriação de algumas das dimensões constitutivas desse gênero. Embora haja outros aspectos relacionados a essa metodologia, limitei-me a produzir uma síntese do que seria uma SD.

2.1. Concepções que fundamentam a SD

Boa parte dos trabalhos de pesquisa que tratam da SD limitam sua referência ao conceito e estrutura apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No entanto, não se trata de um conceito, por trás dele convergem concepções sobre língua, ensino-aprendizagem e, nesse processo, a posição do aluno e do professor. Dolz e Pasquier (1996) reúnem essas concepções no que chamam de “opções/ações didáticas” mais atuais, em oposição às práticas que vigoraram até a década de 80.

A ação didática defendida pelos autores vê no aluno plena capacidade de aprendizagem de produção de texto, desde que sejam fornecidas condições de aprendizagem. Escrever não é um dom, tampouco se restringe à minoria, todos os alunos podem e devem aprender a escrever. Isso será possível se lhes for oferecido ensino sistemático, progressivo, organizado de acordo com suas necessidades, algo que se concretiza por meio das Sequências Didáticas.

Dolz e Pasquier (1996) explicam que a opção terminológica por “sequência” se refere à organização, à disposição das oficinas que seguem ordem gradual, a fim de resolver as dificuldades dos alunos de forma progressiva. Já “didática” se justifica por abarcar o objetivo da sequência, que é o aprender, assim como a ação que torna possível essa aprendizagem, que é o ensinar. Dessa forma, o ensino e aprendizagem da composição escrita é proposta a partir de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

O uso desta nomenclatura para esse procedimento teórico-metodológico é alvo de críticas, por expressar “contradição” com as concepções que defende. Antes de explicitar essa crítica, é necessário retomar algumas destas concepções, elencadas abaixo, das quais trago comentários somente nos aspectos a ela relacionados, embora conhecer a todas seja importante para compreender a amplitude da abordagem, que vai além de um conceito e uma estrutura, visão recorrente em grande parte dos trabalhos que circulam sobre o tema.

OPÇÕES DIDÁTICAS

1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais.
2. Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade.
3. Progressão em espiral.
4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.
5. Ensino intensivo.
6. Modelo: textos sociais em uso.
7. Atividades de revisão e reescrita.
8. Método indutivo.
9. Regulação externa e interna.
10. Organização do ensino em sequências didáticas.

Reproduzido de Pasquier e Dolz (1996, p.4)

Um dos diferenciais propostos pela SD é o ensino da produção de texto de maneira espiralado em oposição à progressão linear que aborda a escrita de texto em texto. Para melhor compreensão do ensino em espiral, é necessário compreender como se dá o ensino linear, considerado ineficaz e ultrapassado.

De acordo com os autores, os modelos que abordam a produção de texto de maneira linear, entendem que o conhecimento de um tipo de discurso ou gênero textual precede a aprendizagem do outro, estabelecendo-se progressão, de certa forma hierárquica, ou seja, em um ano o aluno aprende narração seguido da descrição para no ano seguinte estudar dissertação, ou ainda, em um ano estuda o gênero conto para no ano seguinte abordar outro gênero. Ao contrário desse processo, a SD propõe a progressão em espiral, no qual um gênero

pode ser trabalhado nos mais diversos níveis de ensino com diferença na complexidade das tarefas:

Dito de outro modo, a expressão aprendizagem em espiral refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, narrativa de enigma etc.) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes ou papel dos personagens; estrutura narrativa; pontuação etc.). (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 3)

Dolz e Schneuwly apontam como instrumento indispensável para construir a progressão o agrupamento dos gêneros (gêneros do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e o do descrever ações), por meio dos quais se teria contato com as mais diversas situações comunicativas a fim de resolver diferentes níveis de dificuldades com a linguagem.

Diante da definição de SD apresentada pelos autores e das considerações acerca da opção pelo ensino em espiral, uma das primeiras críticas centra-se na escolha terminológica, em que adotam o termo “sequência” para defender a aprendizagem espiralada, em progressão, e, ao mesmo tempo, escolhem um esquema linear para mostrar essa aprendizagem, segundo Cristóvão (2016), uma escolha “duplamente infeliz”.

Saindo do campo conceitual, outra crítica a essa metodologia é a de Kersch e Guimarães (2012) quanto à organização dos gêneros em agrupamentos. Para as autoras, há dois problemas com estes agrupamentos por deixarem de lado questões importantes com o trabalho com o gênero: o momento histórico e a constituição sócio-histórica da escola e seus alunos. Desconsiderar o momento histórico implica escolha dos temas a serem tratados, deixar de considerar a segunda, é ignorar as práticas sociais. Por isso, privilegiam “o estudo dos gêneros à luz do letramento”, ainda que tomando como base a proposta, adaptada, das sequências didáticas, ampliando-as. O gênero continua sendo o foco do ensino aprendizagem de língua materna, porém sem “artificializá-lo”, risco que se corre nos moldes das SDs.

Ainda que tenha afirmado que inúmeros trabalhos se restringem à apresentação da estrutura e conceitos de SD da escola de Genebra, encontrei produções que trazem inovações e adaptações desta metodologia para o ensino de Língua Portuguesa. Dentre eles, está o das professoras Ana Maria Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch, que ampliam o conceito de SD, colocando a leitura lado a lado com a produção textual, entendendo leitura e produção dentro da perspectiva do Letramento, ademais de sugerirem como fase de planejamento o

Projeto Didático de Gênero, abordado a seguir, em oposição ao Modelo Didático; o trabalho de Denise Araújo torna mais abrangente os componentes linguísticos a serem desenvolvidos na SD, incluindo atividades sistemáticas que envolvam, além da produção, leitura e análise linguística, com ênfase a esta última. Assim, sugere reorganização dos módulos, de modo que ensino por meio do gênero parta da leitura, seguido da análise linguística até a produção.

Em nossa opinião, um trabalho para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, o que inclui a reescrita. (ARAÚJO, 2013, p.325)

Neste molde, Araújo realiza revisão no modelo, preservando algumas etapas, como apresentação da situação, produção final e os módulos, embora delimitando as funções e objetivos de cada um, determinando que os primeiros sirvam à leitura, os intermediários à análise linguística e os últimos à produção do gênero. Mantém o princípio de ensinar gêneros que o aluno não sabe ou não domina bem, como deixa explícito sua função ao ser.

Essa liberdade no trato com as SDs é justificada pela autora baseando-se nos autores de Genebra, que reconhecem a flexibilidade de seu procedimento metodológico, Araújo (2013, p. 04) afirma que “os próprios autores têm ciência de que se trata de um modelo incompleto, ou melhor, de um modelo aberto que pode e deve integrar outras dimensões do trabalho com a língua, em específico o trabalho com a análise linguística”.

O trabalho de Araújo faz referência a dois outros que propõem adaptações ao modelo de SD: os de Gonçalves (2012) e Freitas (2004). No primeiro, houve reorganização dos módulos, de modo que a produção final gerou novo texto com novo tema. Esta adaptação surgiu da necessidade dos alunos, que estavam cansados da reescrita da produção final. No segundo caso, a pesquisadora, diante da falta de experiência dos alunos com estratégias argumentativas, dispensou a produção inicial (diagnóstica), iniciando com um módulo que tinha a finalidade de ensinar a ler o gênero artigo de opinião, para, nos módulos posteriores, estudar a composição textual e discursiva.

Essas remodelações confirmam as reflexões de Silva (2012), que considera as SDs alternativa teórico-metodológica, produtivas e aplicáveis à realidade brasileira:

Todavia, não se tratou apenas de fazer uma importação de modelos previamente elaborados para o Francês e transpô-los para o ensino de língua portuguesa; os pesquisadores brasileiros (...) propuseram, desde então, uma apropriação desse aporte teórico e, mediante isso, se pensar alternativas de ampliação de seus direcionamentos e de suas aplicabilidades, agora já

voltados especificamente para a realidade educacional brasileira. (SILVA, 2012, p. 2)

A esse respeito, Dolz (2004) esclarece que o modelo proposto é passível de aplicação a outras realidades, por se tratar de reflexões sobre ensino de língua materna, e não especificamente da língua francesa. Desse modo, o discurso que aponta o uso da SD como “importação” torna-se insustentável. Se olharmos para a sequência como metodologia cuja finalidade é transformar o enfoque do ensino de língua, atendendo às necessidades dos aprendizes, compreenderemos que não se trata de aplicar modelizações; ao contrário, é um referencial teórico que o professor/pesquisador adota conforme sua concepção, ajustando-o, adequando-o.

A ressignificação dada à sequência didática para a realidade escolar brasileira torna-se evidente à fase que antecede a elaboração da SD. O que Dolz e Schneuwly (2004) denominam *Modelo didático de Gênero* Kersch e Guimarães (2012) chamam *Projeto Didático de Gênero* (PDG). Sobre esse assunto, que veremos a seguir, buscando entender o que os caracteriza e ao mesmo tempo os diferencia.

2.2. Modelo Didático de Gênero

A base das SDs é o gênero considerado por Dolz e Schneuwly (2004) *me gainstrumento* que, ao mesmo tempo, torna a comunicação possível e se configura como objeto de aprendizagem. Assim, defendem que, ao chegar à escola, podem ser considerado variantes dos gêneros de referência, sofrendo alterações a fim de se tornarem acessíveis aos alunos. Tendo como referência os mesmos autores, Guimarães (2006) reafirma que trazer um gênero para a escola é decisão didática que precisa ter objetivos claros e definidos e que, embora permaneça “gênero para comunicar”, trata-se simultaneamente de um “gênero a aprender”. Nesse contexto de escolarização, Cristóvão (2006) enfoca que para que ocorra a transposição adequada do conceito de gênero para o ensino, faz-se necessária a elaboração de modelos didáticos.

Para controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis. Assim, tornamos as relações entre os gêneros de referência e suas adaptações para o ensino o mais explícitos possíveis. (DOLZ; CHNEUWLY, p. 151)

Até aqui, notamos consenso entre pesquisadores (Cordeiro, 2000; Machado e Cristóvão, 2006; Silva, 2012; Araújo, 2013; Rojo, 2001) quanto à necessidade da modelização didática, fase de planejamento que antecede a elaboração da sequência didática; percebem-na

como de fundamental importância, uma vez que definirá princípios, mecanismos, formulações que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos, bem como de que se fala, *o saber prático visado* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para a elaboração do modelo didático de gênero, deve-se ter claros três aspectos que o caracterizam: os conhecimentos de referência, os objetivos de ensino e as capacidades observadas dos aprendizes. O primeiro se refere aos conhecimentos existentes sobre o gênero, *princípio da legitimidade*, pautado nos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; o segundo, *princípio da solidarização*, tornar coerentes os saberes a partir dos objetivos, ou seja, atribuir novo sentido adequado ao contexto, distanciando-se do sentido que tem no contexto das teorias de origem; o terceiro aponta para a escolha de saberes de acordo com os objetivos escolares e às capacidades dos alunos, *o princípio da pertinência*. Os três são interdependentes, de modo que um não existe sem o outro. Um modelo didático de gênero, de maneira mais prática, se resume em duas características:

1. Constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. Evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 71)

Considerando essas características, é possível concluir que, para a elaboração de um modelo, é preciso planejamento e conhecimento teórico por parte do professor. Nesse sentido, Rojo (2001) reflete que esta é uma prática esquecida. No entanto, mais relevante em suas considerações é a descrição do que seria para a autora a modelização, já que a relaciona à abordagem da teoria da aprendizagem que vê a aprendizagem como processo entre as Zona do Conhecimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nesse sentido, no caso de se tomar um gênero discursivo como objeto de ensino (...), deve-se, primeiramente, descrever o gênero, por meio da contribuição das teorias linguísticas e discursivas/enunciativas e das experiências e usos de seus usuários especialistas (...). Em seguida, deve-se avaliar o que os aprendizes em foco conseguem produzir e compreender de textos do gênero em questão, isto é, avaliar a ZPD para este objeto específico. Com base em experiências de ensino anteriores e correlatas, coloca-se então em relação os dois conjuntos de dados: o resultante da descrição do gênero, que capta as características e o funcionamento do gênero (no dizer dos autores: os princípios, mecanismos e formulações), e o resultante da avaliação da ZPD dos alunos para textos no gênero (ou em gênero aproximado, que envolva características e funcionamento semelhante), que capta o desenvolvimento real e potencial dos alunos para os textos do gênero em questão. A partir deste processo de comparação entre os dois conjuntos de dados, seleciona-se o que se deverá ensinar das características e do modo de funcionamento do gênero, para aquele conjunto

específico de alunos. O resultado desta seleção, num planejamento, comporá os objetivos de ensino (e os indicadores de aprendizagem visados) e organizará o tempo e material escolar, componentes do projeto ou programa de ensino (sequência didática). (ROJO, 2001, p. 4)

Ao lado de Rojo (2001), Machado e Cristóvão (2006) apontam a necessidade da criação de um *corpus* de referência constitutivo da modelização. Trata-se de um conjunto de textos pertencentes a um mesmo gênero que será analisado considerando-se características como *situação de produção, conteúdos típicos do gênero, construção composicional, estilo particular*. Deste *corpus* serão retirados, com base nos princípios de pertinência, legitimidade e solidarização, as dimensões ensináveis do gênero, elaborando o modelo didático de gênero a ser desenvolvido na sequência didática. Neste molde, o modelo didático é o planejamento que antecede a SD, diferentemente de Guimarães (2015), que incorpora o modelo didático como fase do planejamento da SD. Já Cristóvão defende que primeiro se estuda o gênero, para entender o funcionamento da linguagem.

O trabalho de Guimarães não se difere apenas nesse sentido. Ao agregar à experiência da SD a proposta de projetos de letramento, cria o conceito de Projeto Didático de Gênero, do qual tratamos a seguir.

2.3. Projeto Didático de Gênero

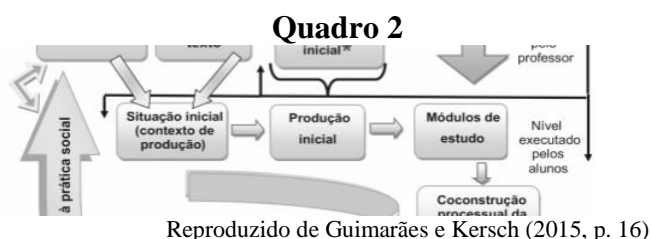
“Não inventamos a roda”. É desta maneira que Guimarães e Kersch (2014) se definem diante do que propõe para o ensino de Língua portuguesa: ensino pautado na didatização dos gêneros. Ainda que não seja novidade, agregam à proposta valores que ampliam o conceito de SD, buscando vincular as SDs com as práticas sociais, uma vez que, para as autoras, faltaria essa vinculação. Dessa forma, apoiam-se nos estudos de letramento para dar conta da questão e, dessa releitura, criam o conceito de Projeto Didático de Gênero (PDG) caracterizado

como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escolar). (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 24)

Ao sugerir a circulação dos gêneros produzidos para além da escola, as autoras contestam a visão original de ver o gênero trabalhado na escola como variação. Para elas, se o gênero tem de fato significado social para o aluno, não se trata de variação: a diferença é que foi produzido na esfera social da escola, mas que deve, quando possível, ultrapassá-la.

O PDG visa atribuir à leitura a mesma importância da escrita em que os módulos ou oficinas trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual, entendendo leitura/escrita como prática social. A respeito da relação entre leitura e escrita na escola, as pesquisadoras, a partir de suas experiências, sugerem que parece claro ser este o objeto da escola: “vemos projetos escolares que pretendem ‘salvar o planeta’, mas que não têm claro o papel da leitura e da escrita no seu planejamento, os quais acabam relegados a momentos estanques” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). Assim, o PDG busca promover práticas de leitura e escrita que desenvolvam as capacidades linguísticas através do ensino dos gêneros que sejam ao mesmo tempo significativas para o educando.

Em sua fundamentação, o PDG apresenta releitura do *agrupamento de gêneros* (DOLZ, 2004). Por considerar que os gêneros apresentam sequência predominante, adota a ideia de *domínios* (domínio do argumentar, domínio do narrar, domínio do relatar, domínio do instruir, domínio do expor) para o *agrupamento* dos gêneros. Ainda que contenha especificidades, o PDG preserva características do modelo de SD original, como se vê no quadro 2.



Organizado em duas partes, uma voltada para o planejamento do professor e outra para atividades dos alunos, o trabalho com essa metodologia possibilita o desenvolvimento do aluno, e do professor, que, neste modelo, torna-se “o dono da voz” (ROJO, 2001), no sentido de planejar não mais a partir do livro didático, mas das necessidades reais de seus alunos, rompendo com práticas cristalizadas. Conforme Guimarães (2015, p. 17), “é o novo educador que a escola brasileira precisa: o professor pesquisador, protagonista, líder e formador de lideranças”. As atividades de sala de aula ganham sentido, significado, para ambos, professor e aluno e, assim, a pergunta que norteia a investigação de Guimarães e Kersch, deveria ser a mesma para o trabalho do professor: por que estou ensinando o que estou ensinando a estes alunos?

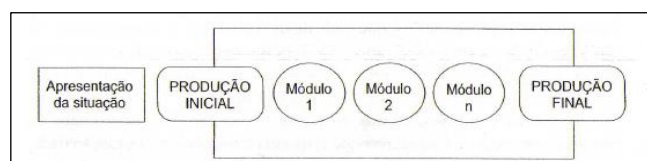
Da mesma maneira que as sequências didáticas, o projeto didático de gênero não se impõe como modelo definitivo, mas como recurso didático a ser desenvolvido de acordo com as capacidades e necessidades da sala de aula.

2.4. SD: o modelo proposto por Dolz e Schneuwly

O que se entende por sequência didática? Esta reflexão é necessária aos professores que buscam desenvolver suas atividades seguindo os parâmetros da OLP, para dela participar ou usar em suas aulas. Encontramos na WEB e no portal *Escrevendo o futuro* inúmeros trabalhos que propõem atividades com base nesta metodologia. O que esses professores entendem por SD? Suas interpretações estão em conformidade com as propostas de Dolz e Schneuwly (2004)? Para responder, precisamos relembrar o que estes autores postulam acerca do tema.

Partamos do conceito de sequência didática dos autores: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97). Toda a atividade de leitura e produção gira em torno de um gênero, entendido como textos com características semelhantes, produzidos em uma situação comunicativa. Se o gênero é uma prática de linguagem, cabe à escola promover situações em que o aluno consiga escrever textos e expressar-se em contexto diversos. A SD é uma metodologia que visa, por meio de um conjunto de atividades, ajudar o aluno a dominar um gênero, preferencialmente o que não domina ou o faz de maneira insuficiente.

A sequência didática da forma como é proposta pelos autores organiza-se em um movimento que parte do complexo (produção inicial) para o simples (módulos) e retorna para o complexo (produção final):



Reproduzido de Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Na apresentação da situação, descrevem-se as atividades a ser realizadas e apresenta-se o problema de comunicação a resolver, a situação de comunicação na qual devem agir produzindo um texto oral ou escrito. Para isso, é necessário definir o gênero a ser abordado, a quem se destina a produção, que forma assumirá, quem participará dela. Ainda nesta fase, apresenta-se o conteúdo e sugere-se um *projeto de classe*, atividade prática de socialização que torne significativa a aprendizagem e envolva o aluno efetivamente.

Após a apresentação, ocorre a produção inicial, que consiste de uma primeira produção, oral ou escrita. Essa produção, permitida pelas orientações e contextualizações dadas na situação inicial, serve de direcionamento ao professor, revelando as capacidades dos alunos e suas potencialidades, bem como apontando para as intervenções necessárias. Os autores denominam esse processo de avaliação formativa, por não se trata de mensurar, dar nota, mas de motivar o aluno. É interessante observar que a primeira produção já se constitui aprendizagem, na medida em que leva a discussões das dificuldades, dos pontos fortes e fracos, das técnicas de escrita ou oralidade empregadas, buscando-se coletivamente as soluções para os problemas e delimitando os pontos a serem desenvolvidos nos módulos.

As atividades sugeridas para os módulos seguem o princípio da variedade, tanto na forma de aplicação (trabalhos com toda a turma, com grupos ou individualmente) como na diversidade de exercícios de leitura e escrita. Dividem-se em três categorias: atividades de observação e análise de textos – com leitura de textos autênticos ou fabricados, completos ou fragmentos, de um mesmo gênero ou de gêneros distintos; tarefas simplificadas de produção de textos – exercícios que concentram-se em aspectos determinados de produção, através de pequenas produções; e elaboração de linguagem comum – construída ao longo de toda a sequência que permite a aquisição de linguagem própria daquele gênero, linguagem técnica comuns a todos. As “aquisições” são registradas em forma de “listas de constatações” ou “lembretes” com a finalidade de registro dos conhecimentos adquiridos.

Finalizando a sequência, há a produção final, na qual o aluno coloca em prática os conhecimentos produzidos ao longo dos exercícios e que permite ao professor a realização de avaliação somativa, na qual se utiliza a lista de constatações ou uma grade, desde que seja possível ao aluno encontrar na sua produção os elementos trabalhados nas aulas. Esse tipo de avaliação permite que o professor descubra lacunas ou pontos mal assimilados para possíveis retornos ou outros trabalhos.

Acerca da gramática e ortografia, ponderam os autores, se os problemas se relacionam com o gênero, como tempo verbal, realiza-se trabalho paralelo à sequência. Se não se relaciona com o gênero, demanda trabalho específico. O olhar do professor deve voltar-se à textualidade, ao sentido do texto; valorar ortografia é desestimular o aluno, sobrecarregando-o com correções que podem ser feitas na reescrita. No entanto, não descartam a “higienização ortográfica” na versão final, uma vez que os textos produzidos serão lidos por outros. E essa pode se realizar de diversas maneiras, como troca dos textos entre os alunos ou pelo próprio

professor-leitor. O objetivo é que gradualmente o aluno melhore suas capacidades ortográficas.

Compreender o funcionamento das sequencias didáticas do ponto de vista teórico é importante para a reflexão das práticas que as usam, ora de maneira equivocada como sinônimo de “plano de aula”, “projeto didático”, ora centralizado em questões de gramática, distanciando-se das atividades com os gêneros. Durante a seleção do *corpus* objeto desta investigação, foi possível realizar observações desta natureza.

CAPÍTULO 3 – A OLP COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A OLP é uma das mais divulgadas sistematizações de SDs em torno de determinado gênero textual. Neste capítulo, apresento considerações sobre o principal canal de comunicação entre a OLP e o professor: o portal *escrevendoofuturo.org.br* e alguns suportes disponibilizados pela OLP para utilização do professor. Para tal, parto da análise desse canal de comunicação, refletindo suas seções e movimentações possíveis ao professor. Em seguida, teço comentários sobre outros elementos que compõe o portal, tais como: o programa, a formação, a olimpíada, a biblioteca, notícias e o fale conosco.

3.1. Análise do Portal *Escrevendo o Futuro*

De caráter documental, esta investigação analisa sequências didáticas disponibilizadas no site da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, bem como sequências postadas na web cujo foco seja o ensino da leitura e da escrita a partir dos gêneros da OLP. Assim, nada mais natural que se conheça o portal do qual se tomou parte do corpus deste trabalho, a fim de conhecer os fundamentos no qual se apoia, suas concepções do que seja ler e escrever e o que compreende e ensina, de certa forma, sobre o que seja sequência didática.

Quantas salas de aula em todo o país, quantos professores e alunos têm recebido, bem ou mal, o concurso e com ele toda uma carga de concepções e valores. Não podemos mensurar os efeitos que tem gerado nas salas de aula, se houve transformação na prática docente ou se os alunos têm escrito mais e lido mais, embora haja estudos que apontem resultados positivos no desempenho dos alunos em relação à leitura com base na Prova Brasil, como o de Soares e Fonseca (2011). No entanto, há efeitos, percebidos na crescente gama de produções científicas (artigos, teses, dissertações, artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso) que circulam sobre a OLP ou sobre os gêneros que ela circunscreve ou mesmo nas SD divulgadas na rede.

O breve estudo do Portal pode a priori mostrar-se descontextualizado nesta pesquisa, mas não é, uma vez que é o canal de comunicação entre a OLP e o professor. Se o professor tem acesso e consegue explorar a riqueza formativa desse portal, a compreensão de diversos itens, como a SD pode ser maior, uma vez que o professor tem contato através dele com textos teóricos e outros modelos de SD pensadas por outros colegas professores do Brasil todo. Além disso, um dos objetivos dessa pesquisa é verificar se as SDs presentes no portal *Escrevendo o futuro* e na *Web* de fato se aproximam dos pressupostos teóricos e conceituais

da SD como estratégia para o ensino de gêneros textuais preconizado pelos idealizadores da OLP.

As sequências didáticas ou outras atividades realizadas como relato de práticas, projetos de escrita acabam se convertendo em produto final do processo, como é o próprio concurso, a redação. No entanto, a OLP não se define, não se limita à realização bienal do concurso. Dedicar-se à formação do professor, à luz dos pressupostos da OLP.

3.1.1 Estrutura

O portal se organiza em sete seções que direcionam o acesso de acordo com o interesse do “usuário”: O Programa, Formação, A Olimpíada, Biblioteca, Vídeos, Notícias, Fale conosco. Em sua *home* página, há o resumo do conteúdo, além do destaque a notícias, eventos, publicações recentes. É possível acesso do visitante sem *login*, mas, em muitos casos, é necessário fazê-lo. Dando ênfase às imagens e com textos curtos e objetivos, torna o acesso mais convidativo, além de empregar preferencialmente os imperativos (“confira”, “escolha”, “conheça”, “participe”) estimulando o professor/visitante a explorar seu conteúdo.

3.1.2 O Programa

O programa, que inicia em 2002, destinando-se aos alunos do 5º e 6º anos, amplia sua atuação ao envolver alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio, em 2008, ano em passa a se chamar “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”. Informações sobre o programa e seu percurso encontram-se na seção *O programa*, a qual se organiza a partir de três temas (Quem somos, Histórico do programa e Histórias da Olimpíada), na barra superior; abaixo na página retorna novamente acrescentando mais dois tópicos (Calendário e Perguntas frequentes).

O	Quem somos
P	Histórico do programa
R	Calendário 2016
O	Histórias da Olimpíada
G	Perguntas frequentes
R	
A	
M	
A	

Trata-se de breve sistematização de em que consiste o projeto apresentando seus organizadores e parceiros (Quem somos), sua finalidade e um resumo das atividades. Em

seguida, traça linha temporal que inicia em 2004 e vai até 2017, destacando a novidade do programa em cada ano. É por ela, por exemplo, que sabemos que até 2004 existia o gênero *reportagem*, substituído por *Memórias Literárias*; ou que, desde 2006, um concurso paralelo premia os professores na categoria *Relato de Prática*, cujos textos reaparecem na seção Formação.

No calendário, até a data do acesso (maio/2017), informavam-se as datas de formação dos cursos on-line da última edição, 2016. No entanto, já teve o conteúdo atualizado, constando prazos de início e término de inscrições e duração dos cursos para 2017: “Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas”, “Caminhos da escrita”, “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula”. Assim, para o segundo semestre de 2017, haverá abertura de três novas turmas para os cursos on-line.

Em *perguntas frequentes*, há informações sobre materiais da OLP (Coleção, Cadernos virtuais, Revista na Ponta do Lápis), o que é e onde encontrar e questões sobre cadastro, *login* para o acesso a algumas áreas. Esta primeira página é mais informativa e apresenta uma visão geral do Programa, seus objetivos e conteúdo. O foco principal do Programa, ao lado do concurso de texto, está no aspecto formativo. É sobre este tema que tratamos agora.

FORMAÇÃO	Cursos on-line	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acesso ao curso de avaliadores ✓ Informações ✓ Acesse 	
	Percurso formativo Literatura em Movimento		
	Na prática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pautas de formação ✓ Relatos de prática ✓ Orientações para relatos ✓ Projetos de escrita ✓ Lente de aumento na escrita 	
	Pergunte à Olímpia Fórum		
	Especiais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por gênero – turbine suas oficinas ✓ Avaliação de textos 	
	Pérolas da Imaculada		

3.1.3. Formação

Organizada em seis campos, a seção *Formação* é a mais extensa e cada subseção não se esgota em si mesma, um conteúdo leva a outros, tecendo uma rede de possibilidades. Não há ligação de uma subseção a outra e muitas, inclusive, poderiam, pelo conteúdo, estar em outra seção. É neste espaço que se encontram as teorias que sustentam o concurso e por ele a concepção de língua, sujeito e ensino que defende. A estrutura deste campo pode ser visualizada no quadro abaixo, o qual permite concluir que o que se entende por formação está relacionado com a experiência do outro, ao contato com estudo de teorias e práticas:

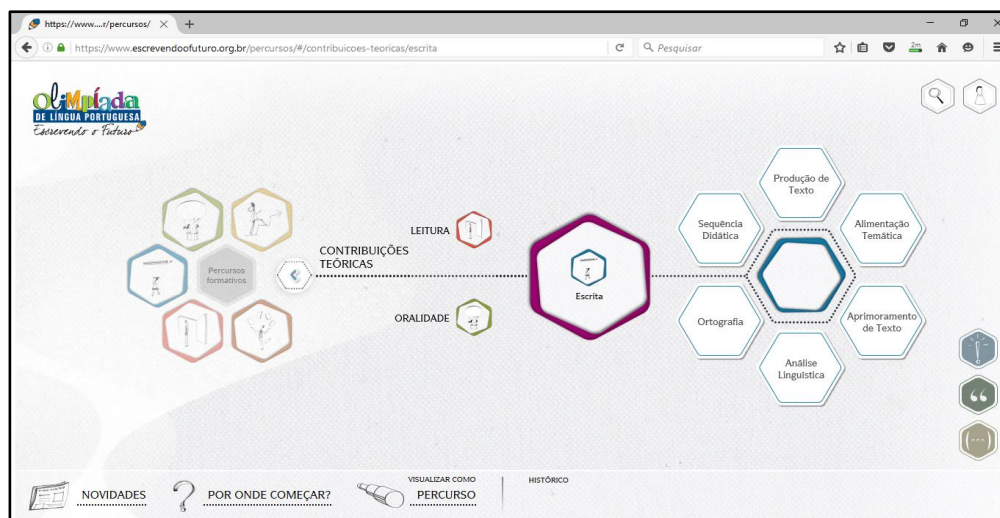
Cursos on-line, como o próprio título antecipa, o professor tem acesso aos cursos à distância. De acordo com informações do Portal, 2011 foi o ano de três grandes ações de formação, sendo dois presenciais: seminário: “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes” e “Caminhos para a escrita”, com encontros presenciais realizados nas 27 Unidades Federativas e o outro a distância, lançamento, “Sequência didática: ensinando por meio de resenhas” oferecido consecutivamente a partir de 2011. Em 2015, ampliaram-se estes cursos ao ofertar: “Caminhos para a escrita” e “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula”. Segundo o programa, mais de 16.000 professores foram contemplados com os cursos de formação.

Para participar dos cursos a distância, o educador deve inscrever-se no período indicado previamente no site do programa. O acesso ao conteúdo é restrito aos cadastrados no Portal. O prazo de inscrição é curto, das 10 às 14h, da data indicada, provavelmente pela grande quantidade de professores que buscam participar. São comuns reclamações quanto às dificuldades para se inscrever, embora seja disponibilizada lista de espera como nova possibilidade. Para os cursos on-line, há emissão de certificado com a carga horária de 80h e exigem dedicação de 8 a 9h semanais de estudo.

Há cursos abertos aos visitantes como o *Curso de avaliadores* que consiste na avaliação, ou melhor, em como ajudar ao professor avaliar os textos produzidos. Organizado em quatro blocos nos quais se desenvolvem atividades que levam ao contato com o gênero, características, classificação de textos e critérios para avaliação. A atividade contempla os quatro gêneros da OLP: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião. E disponibiliza o texto trabalhado na íntegra. Este curso não exige inscrição e não oferece certificado, diferentemente dos demais cursos. Os cursos *Caminhos da escrita e Sequência didática aprendendo por meio de resenhas* foram selecionados pelo Ministério da Educação

para integrar do Guia de Tecnologias Educacionais, reconhecimento importante segundo o Portal.

Em 2016, foi criado o *Percursos Formativos*, diagrama interativo cuja finalidade é dar ao educador “autonomia para escolher seu caminho de formação”. Nele, encontram-se a visão de autores sobre leitura, escrita, ensino-aprendizagem, sequência didática, ensino de língua. O diagrama simplifica o acesso, com perguntas para auxiliar no percurso como (O que você quer?): Conhecer a concepção de língua e de ensino-aprendizagem em que se apoia a metodologia do programa? Aprofundar seus conhecimentos sobre ensino de língua? Ideias para planejar sua aula? Recursos para tornar suas aulas mais interessantes? Conhecer experiências de outros professores? Sair da sala de aula e ampliar seus conhecimentos culturais? Dinâmico e prático, utiliza, vários suportes como vídeos com entrevistas, debates, rodas de conversa textos em PDF, links para acesso a reportagens da Revista Na Ponta do Lápis. Na verdade, concentra os principais referenciais teóricos, estudos e possíveis contribuições que podem interferir na prática docente para o trabalho com Leitura, Escrita e Oralidade.



Transcrito do portal escrevendoofuturo.org.br

Muitos trabalhos, relatos, recurso didáticos dispersos em outras seções, estão aí reunidos. Esta ferramenta teve conteúdo atualizado em junho/2017 e traz novos artigos, entrevistas, vídeos. A estrutura facilita a navegação pelos temas, assim cada tópico, Leitura e Oralidade traz a mesma ordem: Contribuições teóricas, Orientações para prática e Recursos Didáticos, o tópico Escrita, por sua vez, desdobra-se em: Sequência Didática, Produção de texto, Alimentação Temática, Aprimoramento de texto, Análise linguística e Ortografia, e cada um destes desdobramentos contém igual organização da leitura e oralidade: contribuições teóricas, orientações para prática e recursos didáticos; entretanto, há itens sem

conteúdo como em *SD, alimentação temática e aprimoramento de texto*, que não contém material quando acessado.

Em *Pautas de Formação* se oferecem dez oficinas, reunidas na *Maleta do Formador – pensando o ensino de leitura e escrita na escola* as quais se constituem, segundo o portal, em roteiros de estudo e reflexão na escola. De acordo com a proposta, as oficinas podem servir de instrumento para que coordenação pedagógica, diretor e professores discutam sobre o ensino de leitura e escrita e promovam mudanças na sua comunidade. As atividades que surgirem destes encontros como relatos de práticas, sequências didáticas, análise de textos de alunos podem ser publicadas na comunidade virtual na intenção de perceber a influência ou alcance dos instrumentos pedagógicos oferecidos no portal e confirmar o sucesso do Programa.

As oficinas estão voltadas para o ensino de leitura e escrita a partir da noção de gênero por meio da Sequência Didática. Primeiramente se propõe discutir no grupo a noção de gênero textual (maleta1); a seguir, trabalha-se com a reflexão sobre produção textual (maleta 2); na sequência, o passo a passo da metodologia sequência didática (maletas 3, 4, 5); os aspectos intrínsecos à leitura e produção considerando o gênero como situação de produção e revisão são apresentadas nas maletas 6/7 e maletas 8/9/10. Outras publicações relacionadas ao tema das Olimpíadas são reunidas neste espaço da Pautas de Formação: *Curta poesia; Para ajudar a memória; Ensinar leitura lendo; Poema vai, poema vem; Convencer: vencer com a ajuda de todos; O que são oficinas pedagógicas; Com que crônica que eu vou? Maleta; Oficina sobre sequência didática e Letramento e alfabetização.*

A *Oficina sobre Sequência Didática* configura-se do desdobramento das oficinas que constam na “maleta do formador”, porém de forma mais didática, com links para acesso a textos que fundamentam teoricamente a OLP, testes, exemplos, entre outros. Retomaremos a esta oficina em outro momento quando tratarmos da SD no âmbito da OLP.

Ainda na seção Pautas de Formação, encontram-se 118 relatos de Práticas – professores compartilham experiências que alcançaram êxito com o trabalho das olimpíadas. São os relatos vencedores nas edições de 2016 (22 vencedores), 2014 (28), 2012 (22 relatos premiados) e 46 relatos dos anos anteriores, mesmo antes de haver premiação. Comparando relatos recentes e anteriores, notamos mudança do foco narrativo de 3ª pessoa para 1ª, além de se contemplarem experiências com outros gêneros. Participam desta seleção apenas os professores semifinalistas. As orientações sobre o gênero relato de experiências encontram-se

em *Na Prática – Pautas de Formação – Orientações para relatos*, onde há indicações de leitura sobre o tema, a maioria publicados na revista *Na Ponta do Lápis*.

Em *Projetos de Escrita*, compondo a seção *Na Prática*, há 23 projetos, embora no Portal se anuncie 24, os quais foram apresentados em 2015 no “Seminário Internacional Escrevendo o Futuro: da cultura local à sala de aula”. Em alguns destes projetos, houve aplicação de sequências didáticas como metodologia e é deste espaço que fiz um recorte para montar o *corpus*, juntamente com as SD propostas nos cadernos virtuais e as SD postadas nas WEB.

Os projetos não se limitam aos gêneros da Olimpíada, abordando outros gêneros, como autobiografia, trava-língua, lenda, contos de fada, *fanfics*, artigo de opinião. Grande parte volta-se às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, embora se encontrem projetos para séries que não estão no concurso, como em *Mundo dos gibis*, cujo público eram alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, e *Cantos distantes*, para alunos de 3º ano.

Complementar a *Projetos de Escrita*, está a subseção *Lente de aumento* na aba Formação – Prática, que consta de estudo que analisou três dos 24 projetos apresentados no Seminário Internacional. Não se explicitam as razões pelas quais somente três foram selecionados e o que se destaca neles: *Cantos distantes*, cuja produção final foi a troca de cartas entre alunos de uma escola de Brasília e de uma escola na ilha de Santiago, Cabo Verde; *Contos de fada do mundo inteiro no toque das mãos* em que se produziu um audiolivro com a leitura dos contos preferidos pela classe e *Encantos do Mojuí* em que os alunos do 3º ano do Ensino Médio produziram um *fôlder* turístico, que segundo o projeto, foi adotado pela Prefeitura. Os projetos mantiveram a mesma estrutura: O projeto – situação de produção – Produção inicial e análise dos textos dos alunos – Procedimentos para aperfeiçoar as produções. As análises realizadas por especialistas contemplam tanto a ação pedagógica quanto os textos dos alunos.

Ainda em *Formação* aparece um espaço interativo em que professores apresentam questionamentos e dúvidas acerca de temas relacionados às práticas de leitura e escrita, os quais são respondidas pela *Professora Olímpia*. Na seção que recebe o nome da professora, *Pergunte à Olímpia*, há mais de 100 tópicos que se alternam entre perguntas de professores e temas sugeridos em enquetes. Os temas incluem alfabetização, trabalho com ou a partir dos gêneros textuais (dimensão textual e dimensão discursiva), os gêneros da OLP, dificuldades

dos alunos em leitura e escrita, relação entre gênero e SD, a organização do tempo para a SD, e até uma SD para “recuperar conteúdo”.

Nas respostas, a professora Muitos tópicos se referem a especificidades da SD como *Produção de texto logo no início do trabalho? Por quê? Para quê? Chega a hora de reescrever: quando e como fazer; A situação de produção do texto; A importância do primeiro texto; A importância da publicação do texto; 3 passos da organização para a produção escrita final; Hora da síntese; Estratégias para a reescrita de textos*. O retorno aos educadores é dado com linguagem leve, compreensível, didática, se referindo ao texto como uma conversa entre colegas, “parceiros de reflexão”. Olímpia faz com frequência menção ao material produzido pela OLP – cadernos, revista na Ponta do lápis – como recurso para minimizar as dúvidas. É um espaço rico para compreender o que é SD do ponto de vista do *Escrevendo o Futuro*.

As seções Fórum, Especiais: Turbine sua oficina e Avaliação de textos e Pérolas da Imaculada encerram a aba Formação. No primeiro, o acesso é restrito aos “membros da comunidade”, de modo que só podem participar de discussões os que estiverem cadastrados no portal. No segundo, as oficinas propostas nos quatro cadernos são aprofundadas e cada gênero ganha página especial, na qual se reúnem num só espaço as atividades referentes a seu gênero bem como se ampliam com outros materiais e atividades. Por exemplo, na página dedicada ao poema, há uma seleção de canções sobre “o meu lugar”, sugestão de leitura de artigos, bate-papo virtual, coletânea com os textos dos alunos finalistas de 2014. Ao lado das atividades das oficinas, encontra-se a *Avaliação de textos 2016*, que selecionou conteúdos voltados para o tema e os reuniu neste Especial. Ele direciona para o *Curso de avaliadores*, que se encontra na aba Formação-cursos on-line, para o Percorso formativo – diagrama interativo além de conter bate-papo interativo, vídeos com palestras sobre o ensino de língua materna.

Na terceira seção, estão as “As pérolas da Imaculada”, série de vídeos com oito episódios em que a professora Maria Imaculada Pereira trata de “questões problemáticas e comuns a toda escola”; abaixo dos vídeos há o fórum de discussão sobre o tema do episódio, de acesso restrito a cadastrados.

Em *Notícias*, se anuncia a criação de um espaço para tratar de literatura – *Literatura em Movimento*. A página se encontra na aba de Formação e até o momento se constitui de três seções: Home, Entrevistas, Indicações. A única entrevista disponível é com a professora Vima

Lia de Rossi Martin – docente de estudos comparados de Literaturas de Língua Portuguesa na USP – acerca da “relação dos jovens com a leitura, sobre as possibilidades de abordagem da literatura em sala de aula e acerca da mediação da leitura literária” e em *Indicações* se sugere a leitura de três obras: Lima Barreto – Triste Visionário, de Lilia Moritz Schwarcz; Na minha pele, de Lázaro Ramos e Heroínas Negras Brasileira em 15 cordéis, de Jarid Arraes. Os comentários sobre cada livro são acompanhados de imagens da obra. Em uma delas, sugere-se a leitura em sala de aula. Isso deixa dúvida quanto ao objetivo dessas leituras indicadas, se estão direcionadas à formação literária do educador ou se devem ser levadas para a sala de aula.

Formação é o espaço mais extenso do Portal. Muitos artigos, vídeos que constam em outras seções, são utilizados novamente. A repetição de conteúdo acontece dentro de uma mesma página; por exemplo, não há diferença de conteúdo entre *Curso de Avaliadores* (Formação/cursos on-line) e *Avaliação de Textos* (Formação/Especiais); o que os difere é que neste último há vídeos com especialistas tratando sobre Avaliação; no entanto, quando se parte para análise de textos, o conteúdo é exatamente o mesmo do primeiro.

3.1. 4 A Olimpíada

Nesta seção, há a imagem destacada com a chamada da OLP, seguida por um texto de apresentação direcionado para o concurso, apenas citado na apresentação do portal. É um texto objetivo, de quatro parágrafos, no qual se define o público alvo do concurso, o tema, seguido pela justificativa dessa escolha. Explicita-se o cunho bienal do concurso em anos pares, em alternância a formação. Após o texto, há a chamada de notícias destaques referentes a última edição, como os vencedores da OLP 2016, O que aconteceu nas oficinas regionais e o conteúdo do blog da Olimpíada.

Nesta parte, há dois caminhos a percorrer: 5ª edição, a mais recente, e as edições anteriores. A estrutura é a mesma em ambas: informação quanto ao número de adesões: municípios, escola, professores; os vencedores de cada gênero, identificados com nome, local, título do texto e foto. É interessante que, ao lado da foto e identificação vencedor, há ao seu lado a foto e nome do professor. É nesta seção que se encontram os textos vencedores, disponível em PDF para baixar, além de listar os finalistas (131) e os semifinalistas (500).

É essencial esse conhecimento que vem ou em Estudos / Publicações, como no texto *O que dizem o texto dos alunos*, de Egon de Oliveira Rangel, que faz referência aos pressupostos

que embasam a olimpíada: concepção de gênero de Mikhail Bakhtin, concepções de ensino / aprendizagem de Lev Semenovitch Vigotsky e os modelos de Sequência Didática de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly; ou nas Coleções da Olimpíada; ou pode-se encontrar nos *percursos formativos*, na aba “Formação”. Fica evidente certa “dispersão” de informação fundamental para o docente que tem interesse em conhecer seus fundamentos e aderir ao projeto.

3.1.5 Biblioteca

Neste espaço, disponibilizam-se materiais do concurso e publicações da OLP. Trata-se de acervo que contempla a OLP antes da realização do concurso, o concurso em processo e depois de concluído. Além de vasta bibliografia, contém recursos didáticos interativos, apresenta sugestões para leitura e reúne trabalhos acadêmicos que surgiram a partir da Olimpíada.

BIBLIOTECA	Nossas publicações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coleção da Olimpíada 2. Texto dos finalistas 3. Revistas <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas Artigos Acervo Páginas literárias 4. Estudos <ul style="list-style-type: none"> Caracterização dos semifinalistas O que nos dizem os textos dos Alunos
	Recursos didáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Passatempos 2. Jogos de aprendizagem 3. Versos de diversos lugares
	Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicações de leitura
	Banco acadêmico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teses 2. Dissertações 3. Artigos 4. T.C.C.

Na seção *Nossas publicações*, encontram-se os cadernos que compõem a Coleção da Olimpíada, com as SD para o ensino dos quatro gêneros com as quais trabalha. Esse material surgiu em 2010, sendo enviado para as escolas públicas que atendiam do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Em 2014, foram lançados os Cadernos Virtuais, que consistem da adaptação dos cadernos da coleção para o suporte digital. Essa mudança provocou questionamentos por parte de alguns professores, que deixaram comentários mostrando insatisfação com a mudança de suporte, pois, muitas escolas não dispunham de apoio tecnológico para acessar o conteúdo. Estão disponibilizados ainda os textos dos finalistas, já contemplados em outra seção (A olimpíada – Edições anteriores). No entanto além dos textos finalistas das edições de 2016 e 2014 que são apresentados naquele espaço, encontram-se os textos finalistas das edições de 2012, 2008 e 2006.

Em *Revistas*, estão reunidos os trabalhos que são publicados na ***Revista Na Ponta do Lápis***, organizados a partir das publicações mais recentes para as mais antigas. São 163 artigos e 38 entrevistas com professores participantes da olimpíada e com autores, linguistas, antropólogos como Angela Kleiman, Roxane Rojo, Milton Hatoum, Joaquim Dolz. O acesso a Revista ou às edições anteriores pode ser feita em Biblioteca – Nossas Publicações – *Acervo* que funciona como estante virtual. A revista na Ponta do Lápis é a publicação oficial da OLP, existindo desde 2005 e de publicação quadrimestral, de acordo com informações do Portal.

Páginas Literárias, compondo o acervo de *Biblioteca*, reúne textos dos gêneros textuais contemplados pela OLP. Muitos são clássicos da literatura e de autores consagrados, como Machado de Assis e Milton Hatoum; outros foram produzidos por professores e alguns que estão presentes nas *Coletâneas de textos do Caderno Se Bem me Lembro*. São 58 textos entre contos, crônicas, poemas, microcontos. Muitos destes da *Revista Na Ponta do Lápis*.

Dois trabalhos compõem a subseção *Estudos*, ainda na Biblioteca. Um deles trata da caracterização dos alunos semifinalistas da Olimpíada, realizado pelos pesquisadores José Aguinaldo Fonseca e José Francisco Soares. Trata-se de prosseguimento a estudo realizado anteriormente dos participantes das edições de 2002, 2004, 2008 e 2010 e incluindo os participantes de 2012. Seu objetivo, além de caracterizar os alunos semifinalistas a partir das categorias sexo, idade, escola, município, Unidade da Federação (UF) e região, é verificar os efeitos do concurso em relação à leitura a partir da Prova Brasil. Este trabalho está como destaque na seção *Notícias*, no período da pesquisa dedicado à análise o portal.

Com a organização de Egon de Oliveira Rangel, o segundo estudo: “Olimpíada de Língua Portuguesa: o que dizem os textos dos alunos?” traz a análise das produções dos textos dos alunos (cerca de 18.000) da etapa regional da edição 2010. O estudo organiza-se em quatro capítulos com a análise de textos que os alunos produziram em forma de poemas, memórias literárias, crônicas ou artigos de opinião. Cada capítulo foi produzido por um professor especialista: Ana Elvira Gebara, Poema; Elizabeth Marcuschi, Memórias Literárias; Cloris Porto Torquato, Crônica e Ana Luíza Marcondes Garcia, Artigo de Opinião. Nos capítulos, segundo Rangel (2011), busca-se responder aos seguintes questionamentos: “Que conhecimentos esses alunos mostram possuir sobre o gênero com que se envolveram?”; “Que proficiência atingiram em seu esforço de aprendizagem?”; “Que podemos fazer para levá-los mais além em cada gênero?”. O trabalho finaliza com texto de Rangel, “Caminhos da escrita”, que discute “o que os textos dos alunos deveriam dizer”, analisando os percursos e procedimentos para escrita e outras considerações importantes para compreender a proposta da Olimpíada.

Além de questões teóricas, o portal dispõe, na Biblioteca, recursos didáticos por meio de jogos, passatempos e escuta de poemas. Os passatempos apresentam *quiz* – atividade com questões de múltipla escolha na qual se devem relacionar fragmentos de poemas a seu autor –, e fragmentos de romances ao título da obra, entre outros. Essa atividade parece mais uma prova de literatura, do tipo tradicional, que um recurso didático. Quando penso em recurso didático o imagino como meio para auxiliar no “ensino”. Da forma como se apresenta no portal, parece verificação da aprendizagem, no modelo de perguntas e respostas. Por outro lado, é interessante *versos de diversos lugares*, que ao trazer vídeos com as crianças recitando seus poemas incentiva outros a realizar a mesma atividade, convertendo-se num recurso motivador no qual as crianças se sentem valorizadas e estimuladas a produzir.

Na seção destinada à literatura, há “indicação de leituras”, com apresentação de livros de literatura infantil como sugestão de leitura e de artigos e resenhas de obras que tematizam o ensino de língua. As sugestões para leitura apresentam-se como listas, organizadas a partir de temas: “Semana da criança cheia de livros”, “Para gostar de ler em julho”, “Para gostar de ler nas férias”, “Já escolheu seu livro de férias?”, “Para gostar de ler”. “Semana da criança cheia de livros”, por exemplo, traz a imagem da capa do livro, o título da obra, o autor, a editora, comentário sobre a obra, sugere-se então a leitura de: *O menino maluquinho*, de Ziraldo, *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, de Ruth Rocha, *Festa no Céu*, adaptação de Braguinha (João de Barro), *O caso do bolinho*, de Tatiana Belinky, *A arca de*

Noé, de Vinicius de Moraes, *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meirelles, *O menino, o cachorro*, de Simone, *Quem soltou o pum*, de Blandina Franco, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, *Poemas para brincar*, de Joao Paulo Paes, *Memória inventada para crianças*, de Manoel de Barros. Não há explicitação dos critérios para tais indicações; O que se demonstra é a preocupação de despertar o desejo de ler, de possibilitar o contato da criança com o texto literário.

Além de sugerir esses textos, incentivam-se outras leituras mais teóricas por meio de comentários de artigos e resenhas que levam a outras obras. Assim, a leitura de Sírio Possenti é recomendada por meio da resenha de seu livro: “Por que (não) ensinar gramática na escolas?”. Outros temas como Ensino de Oralidade, Alfabetização em questão, A escrita e outras linguagens, A importância da reescrita de textos são oferecidos para aprofundamento por meio de artigos. Alguns se apresentam na íntegra outros não, há o link para o acesso ao texto.

O *Banco Acadêmico*, novidade do Portal, apresenta quatro teses, três dissertações, treze Artigos e um trabalho de Conclusão de Curso. São trabalhos resultados de pesquisas realizadas a partir de temas relacionados a olimpíada: gênero textual, sequência didática, ensino por meio de gêneros, a OLP e a formação do professor, além de trabalhos produzidos especificamente sobre os gêneros com os quais atua: poema, crônica, artigo de opinião, memórias literárias. Destas produções, duas se referem a meu objeto de pesquisa, Sequência Didática, que serão tratadas em outro capítulo. Estas produções não estão na íntegra no Portal que direciona a outro site por meio do hiperlink para acesso ao conteúdo completo.

3.1.6 Vídeos

Todo material relacionado à OLP convertido em vídeo está reunido neste espaço. Tornam-se repetitivas algumas informações por terem sido contempladas em outros momentos, mudando apenas o suporte. Tudo o que foi lido passa a ser visto e ouvido. É outra possibilidade de acesso a informação, que, dependendo da circunstância, é até mais apropriado.

3.1.7 Notícias

Esta seção se organiza em dois grandes grupos de informação. No primeiro, reúnem-se notícias pertinentes ao conteúdo do Portal, com chamada para novidades, novas seções,

curso on-line ou reportagens sobre a influência do programa ou de sua aplicação. Dentre as notícias disponibilizadas, destaco duas que tratam de novas seções. Ainda em construção, o portal trará espaço destinado a *Literatura e ensino de leitura literária*, neste processo de elaboração, faz-se convite aos professores para participar da construção respondendo a um questionário: a) *O que as pessoas pensam sobre literatura?* b) *O que você pensa sobre leitura literária?* c) *Quais são os principais desafios que você enfrenta nas aulas de literatura? Como e com quais autores você trabalha?* Ainda neste contexto, anuncia-se outra novidade do Portal: o *Banco Acadêmico*. Este já se encontra estruturado e disponível na seção Biblioteca.

A segunda parte reúne reportagens dos mais diversos suportes em que a OLP foi notícia. Reportagens e entrevistas feitas pelo canal Futura, Revista Isto é, Revista de Língua Portuguesa, UNIVESP TV são disponibilizadas nesta seção, assim como qualquer referência feita a ela na mídia torna-se notícia na notícia: “Gilberto Gil ‘tuita’ sobre a olimpíada”.

Em *Educação e Cultura*, as notícias são sobre produções e eventos culturais, como o *Festival Ciranda de Filmes*, que traz o documentário *Nunca me sonharam; Ocupação Conceição Evaristo* que trata de exposição promovida pelo Programa Ocupação Itaú Cultural em homenagem a Conceição Evaristo, escritora mineira ganhadora do prêmio Jabuti. Traz ainda reflexões de temas importantes para a educação por meio de entrevistas e textos escritos.

3.1.8 Fale conosco

São inúmeros os espaços interativos no Portal que permitem comentários e sugestões às práticas, às atividades no decorrer da navegação pelo site, ainda que alguns sejam restritos a membros cadastrados, como os fóruns. Entretanto, o portal disponibiliza no espaço *fale conosco* outros meios para comunicação como correio eletrônico, central de atendimento, formulário eletrônico. Embora não tenha utilizado estes recursos de comunicação, encontrei dificuldades em saber como participar do questionário sobre leitura e ensino de leitura literária. Não havia na chamada da nova página menção à maneira como participar do questionário ainda que se prezasse pela participação dos educadores por meio de suas respostas.

3.2. Algumas considerações sobre o programa no portal

O estudo do Portal Escrevendo o Futuro permitiu ampla visão do programa, de seus objetivos, da tentativa de interferir positivamente na prática docente, no ensino de Língua Portuguesa. Não lhe falta teoria: tudo o que se propõe se baseia em autores, estudos. O trabalho do programa não se limita ao concurso, há investimento em formação, com os cursos a distância e por disponibilizar materiais didáticos, estudos e abertura para o professor expor dúvidas durante sua prática, com retorno a seus questionamentos.

O conteúdo do Portal está centrado em dois polos: informação e formação. Informação no sentido de valorizar as atividades produzidas pelo Programa Escrevendo o Futuro, assim como as por ele influenciadas. Todo trabalho desenvolvido no âmbito das olimpíadas circula no Portal, por meio de artigo, reportagem de revistas ou de notícia, vídeo. O que pode ter dois motivos: ou a intenção é de fato valorizar o trabalho do professor da educação básica e mostrar que está chegando às salas de aula, que deu certo, que é positivo.

No outro polo, está a formação, abarcando estudos, reflexões, materiais didáticos, fóruns, resultados de outras experiências. Dessa forma, o Portal se constitui instrumento de formação, especialmente nas seções Formação e Biblioteca. O conhecimento ao alcance do professor, que se apropriando destes conhecimentos constrói sua própria formação. Explorar o portal, assistir cada vídeo, ler cada texto exige tempo, é cansativo. Isso poderia ser minimizado se houvesse estruturação diferente, não existe muita diferença, por exemplo, entre o conteúdo da *Biblioteca*, o conteúdo da *Formação* e o conteúdo dos *Percursos Formativos* no que se refere a presença de artigos, estudos, relatos, bate-papo, entrevistas, alguns textos são exatamente os mesmos. Igual acontece entre *Vídeos*, *Notícias* e *Programa* cuja única diferença está no suporte, mas às vezes nenhuma quanto ao conteúdo.

Quanto a este aspecto formativo que OLP se propõem a desempenhar, há diversidade de posicionamentos. De um lado, pesquisas que apontam sua eficácia, como o trabalho *As contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS*, de Andrea Cristina Barbosa Trentin, cujo resultado apresenta aceitação, satisfação e bem-estar, conceitos trabalhados pela pesquisadora, para com as formações que a OLP oferece. Por outro lado, no trabalho *Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa*, de Eliana Maria Severino Donato Ruiz, apresenta resultados negativos, com a conclusão é de que o professor,

em relação aos materiais da OLP, é representado como quem não tem conhecimento para realizar “a tarefa de ensinar”, necessitando desses materiais, uma substituição do livro didático, não contribuindo, dessa forma, para a formação do professor.

Para o professor há muito tempo formado, e por conta dos mais diversos fatores econômicos, geográficos, profissionais, familiares está distante do conhecimento científico formal, oferecido nas universidades, a OLP, por meio do conteúdo disposto no Portal, pode aproximar este professor a discussões mais atualizadas. O problema, na maioria das vezes, está no fato de como a escola/professor tem visto e incorporado o concurso limitando sua participação ao ato da inscrição e à realização da produção do texto. Não conhece e tampouco utiliza os recursos teóricos e metodológicos que ela oferece. Se se conhecesse, poderia realizar escolhas, o que se adequa a sua realidade, o que é possível ou não.

3.3 A sequência didática no Portal Escrevendo o Futuro

A OLP fundamenta o ensino de língua a partir na noção de gênero, de Bakhtin, as teorias de aprendizagem de Vygotski e como metodologia o trabalho com as Sequência Didáticas desenvolvidas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Assim, as atividades propostas refletem essas teorias que estão em todo o Portal, em praticamente todas as seções.

No *Banco Acadêmico*, encontram-se dois estudos sobre SD, da mesma pesquisadora: Gislene Aparecida da Silva Barbosa. Um é a dissertação de mestrado *A contribuição da sequência didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio: análise dos materiais didáticos “sequência didática artigo de opinião” e “pontos de vista”*; o outro, artigo *A sequência didática e o gênero discursivo artigo de opinião: reflexões sobre o ensino da língua portuguesa*. O capítulo dedicado à SD, em ambos, é praticamente o mesmo, com recortes adaptados no artigo. Neles, a autora conceitua a metodologia SD, de acordo com a definição de Dolz e Schneuwly e apresenta sua estrutura, conforme apresentado pelos didaticista de Genebra. Não há olhar crítico, nem se apontam limitações.

Em *Formação/Pergunte à Olímpia*, o conhecimento sobre a SD parte de questionamentos, dúvidas feita diretamente por professores ou como textos resultantes de enquetes realizadas pela Professora Olímpia. De uma ou outra forma, o que resulta é fruto da interação com quem está na prática lidando com estes conhecimentos. Desta interação, surgem temas como: relação entre gênero e a SD; SD: passos para “recuperar” conteúdos; organização do tempo para a SD ou dúvidas específicas a uma etapa da SD: Produção do

texto logo no início do trabalho? Por quê? Para quê? Chega a hora de reescrever: quando e como?; a situação de produção do texto; importância do 1º texto; importância da publicação do texto; 5 passos da organização para a produção escrita final; A hora da síntese; Estratégias para a reescrita do texto; alguns coincidem quanto ao assuntos, são redundantes.

Para as questões que se referem à primeira produção, Olímpia destaca a importância do diagnóstico, de modo que a primeira produção servirá para o professor identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero e a outras questões textuais. Esse conhecimento direcionará as oficinas, segundo a professora: “Dito de outro modo, os escritos iniciais revelam o que precisamos ensinar”.

As respostas encontram-se em conformidade com os postulados dos autores e se mantem fidedignas, ainda que use linguagem objetiva e não traga citações diretas. A coerência com as concepções que defende se manifesta inclusive diante de situações aparentemente difíceis por divergirem das propostas pela OLP. Uma professora do Ensino Médio, por exemplo, pediu ajuda com uma sequência para “recuperar conteúdos”; ela teria que trabalhar em 20 horas “gramática, literatura e redação”. A sugestão convida-a ao ensino-aprendizagem de um gênero, que permitiria articulação de atividades de práticas de leitura, escrita e análise linguística e a uma avaliação processual e qualitativa, que também era preocupação da professora.

De modo geral, a abordagem que se faz à SD nesta seção é conceitual, teórica, se explica em que consiste, os passos a passos da SD, o que é e como fazer em cada parte. Saindo deste campo conceitual, do que é e de como se estrutura, a seção *Formação/Na prática/Pautas de formação* traz proposta de uma *Oficina sobre sequência didática*. As atividades previstas nas oficinas buscam aproximar teoria à prática, aproximar a reflexão sobre a organização da SD à prática da sala de aula. A proposta, segundo o portal, é destinada a encontros pedagógicos, ou seja, a escola como todo deve ou deveria se envolver não só para conhecer a SD, mas de certa forma colaborar, acompanhar.

A organização das etapas da oficina se assemelha à ideia de SD, conjunto de atividades sistematizadas e as concepções de ensino e aprendizagem que defendem como partir do complexo ao simples, ensino intensivo. No quadro a seguir, apresenta-se como a oficina, proposta pelo portal, materializa, torna aplicável a ideia da SD em uma situação em que o objeto de ensino não é um gênero, mas a própria SD.

Dolz e Pasquier (1996), em *Decálogo para ensinar a escrever*, apontam a importância de concentrar o ensino num período de tempo determinado, pois, desta maneira, se mantém continuidade, evitando esquecimentos e o desinteresse: “o ensino que o aluno recebe e, conseqüentemente, as aprendizagens que realiza são mais eficazes, duráveis e profundos se o trabalho se dá de maneira intensiva, concentrado num período breve” (1996, p. 4). Esta sistematização e continuidade são mantidas na oficina, prevista para 6h, com seqüência de atividades organizadas e coerentes.

Seqüência Didática		
Objetivo: Possibilitar que os participantes do grupo reflitam sobre o que são seqüências didáticas, por que e como usá-las no ensino de gêneros textuais em sala de aula.		
OFICINAS	OBJETIVOS	TEMPO
1. A produção textual em sala de aula	1. Mapear como o professor trabalha com produção textual em sala de aula; 2. Possibilitar que o professor reflita sobre a proposta de trabalho; 3. Refletir sobre a concepção de ensino que está por trás dos procedimentos metodológicos adotados.	1h
2. Por que trabalhar com seqüência didática?	4. Ativar o conhecimento prévio sobre seqüência didática; 5. Pensar sobre como e por que trabalhar com seqüência didática.	1h
3. Passo a passo da seqüência didática	6. Conhecer os objetivos de cada etapa da seqüência didática; 7. Familiarizar-se com o gênero reportagem turística; 8. Identificar os elementos característicos de uma reportagem turística.	1h
4. Importância da construção de texto coletivo	9. Refletir sobre como elaborar um texto coletivo, incorporando a ele os recursos aprendidos no transcorrer das atividades da seqüência didática.	1h
5. Revisar o dito e o escrito	10. Revisar o texto, identificando os aspectos que podem ser aprimorados.	1h
6. O caminho das pedras	11. Retomar as etapas da seqüência didática; 12. Incentivar o planejamento de uma seqüência didática.	1h
Tempo total previsto		6h

Transcrito do portal *Escrevendoofuturo.org.br*

Outro ponto a destacar na organização é a apresentação da situação. Da mesma maneira que na proposta da SD, se faz, neste momento, levantamento prévio do conhecimento dos alunos. Os professores são levados expressar seus conhecimentos e concepções acerca da produção textual em sala de aula, a fim de “superar antigas concepções”, ou seja, pensar na produção de texto não mais como gênero escolar produzido para o professor, com o fim avaliativo, mas como prática social, com intenção, leitor e lugar de circulação. Para conhecer o que professores sabiam sobre SD, foi-lhes aplicado um teste com quatro questões, que transcrevo a seguir:

TESTE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. Qual das opções abaixo melhor define uma seqüência didática?

a) Conjunto de atividades que trazem dinamismo, uma aula independente da outra.

b) Conjunto sistematizado de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa.

c) Conjunto sistematizado de atividades que sugere a elaboração de um texto no final de cada uma.

d) Conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas junto com os alunos antes de cada aula.

2. Quais das afirmativas abaixo são verdadeiras?

a) É importante analisar as marcas do gênero trabalhado.

b) O conhecimento prévio dos alunos não precisa ser considerado durante as atividades.

c) Propor ao aluno a revisão e aprimoramento de seu texto é uma perda de tempo.

d) É fundamental ler e reler o texto final, identificando aspectos que ainda não estão claros e aqueles que devem ser melhorados.

3. Qual é a forma mais indicada para concluir uma sequência didática para o ensino de um gênero textual?

a) Publicar os textos produzidos pelos alunos em veículos de comunicação adequados ao gênero trabalhado

b) Propor que os alunos escrevam uma carta para o professor, contando como foi escrever o texto

c) Publicar os textos produzidos, independente do gênero, no jornal.

Fonte: Transcrito do Portal *escrevendoofuturo.org.br*

Além de refletir sobre as respostas do teste, se sugere a leitura de textos, debates em grupos, aplicando desta forma o “método indutivo” para aprendizagem em posição ao “método transmissor frontal”, segundo Dolz e Pasquier (1996, p. 6):

Não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais.

As discussões em grupo, leituras, exercícios, estudo de exemplos permitem refletir sobre o que se tem realizado em sala de aula e compará-las a outras possibilidades, a “descoberta” de novos saberes resulta, assim, de um processo que torna o indivíduo sujeito de sua aprendizagem.

No prosseguimento, a oficina, após o passo a passo da SD, concentra-se em três aspectos da sequência: a importância do texto coletivo, revisar o dito e o escrito e o caminho das pedras. Quando se trabalha a construção do texto coletivo, enfatiza sua importância baseando-se na concepção de zona proximal e zona real na aprendizagem, postulada por Vygotsky, na qual a aprendizagem se realiza com a ajuda de um par mais experiente (zona proximal) até que se consiga realizar a atividade sozinho (zona real). Na SD, a produção do texto coletivo estaria para a zona proximal e produção final, para a zona real de conhecimento do aluno.

O processo de revisar o dito e o escrito também se apoia em Dolz e Pasquier (1996), que opõem o trabalho de revisão à correção normativa. Para os autores, a atividade de releitura, revisão e reescrita de um texto implica em aprendizagem. É produtivo o distanciamento entre a primeira produção e a produção final, já que permite olhar mais reflexivo após a aquisição dos conhecimentos construídos durante as sequências de atividades. A oficina termina com a sugestão de produção de uma SD que podem ser enviadas para a Comunidade Virtual, que serão lidas e as selecionadas, publicadas.

Considerações sobre a SD são feitas na seção Formação/Percursos Formativos. Neste espaço está disponibilizado o texto *Um decálogo para ensinar a escrever*, de Auguste Pasquier e Joaquim Dolz (1996), no qual se propõe “opção didática” atualizada, para o ensino-aprendizagem da escrita em oposição a que fundamentou o ensino até a década de 80. Elegeram 10 pontos que julgam essenciais para apresentar sua concepção, resumidas no quadro:

OPÇÕES DIDÁTICAS	OPÕEM-SE A
1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais.	1. Indiferenciação textual: ensina-se a escrever a partir de procedimento generalizável a todo texto.
2. Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade.	2. Começar a escrever textos na escolaridade mais avançada.
3. Progressão em espiral.	3. Progressão linear: de um texto a outro.
4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.	4. Aprendizagem aditiva: do simples para o complexo.
5. Ensino intensivo.	5. Ensino descontínuo.
6. Modelo: textos sociais em uso.	6. Modelo: textos escolares produzidos ad hoc*.
7. Atividades de revisão e reescrita.	7. Correção normativa.
8. Método indutivo.	8. Método transmissor frontal.
9. Regulação externa e interna.	9. Regulação pelo professor.
10. Organização do ensino em sequências didáticas.	10. Ausência de ensino sistemático centrado num texto. *Expressão latina que significa “para isso”.
*Diz-se daquilo que é preparado especificamente para determinada finalidade ou circunstância.	

(Reproduzido de Pasquier e Dolz, 1996, p. 4-5)

Este texto esclarece a concepção que fundamenta a SD, diferentemente dos que circulam sobre o assunto, que se limitam a abordagem conceito-estrutural. Os autores atestam a eficácia da aplicação da metodologia e consideram que todo aluno é capaz de aprender a escrever diferentes tipos de texto desde que haja *ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos*. Cabe ao professor adaptar o material das SDs aos problemas de escrita de seus alunos. Há muitas críticas em relação à OLP no que se refere a delimitação do trabalho com os mesmos gêneros (poema, memórias, crônica e artigo de

opinião), no entanto, o professor deve realizar atividades que contemplem outros gêneros. O ideal seria que o professor se apropriasse dos conhecimentos da SD e aplicasse durante todo o ano letivo, não só no ano do concurso e não só os gêneros da olimpíada.

Continuando a navegação pelos Percursos Formativos, encontramos em *Escrita / Sequência didática / Contribuições teóricas* dois materiais que tratam do tema. O primeiro, um vídeo do programa Roda de Conversa produzido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com um debate do qual participaram as professoras Ana Luiza Marcondes Garcia e Lenise Maria Ribeiro Ortega e o professor Luiz Percival Leme Britto.

Na conversa, a professora Ana Luiza comentou sobre as origens da SD, suas características, enfatizando que essa metodologia pode ser aplicada a qualquer tipo de conhecimento, mas ficou conhecida no campo da linguagem. Ampliando-se a abrangência da SD, a professora Lenise Ortega apresenta sua experiência com SD voltada para o ensino de matemática, que a descreve como “organização intencional” sem perder a essência de um conjunto de atividades planejadas, sistematizadas.

Luiz Percival Leme Britto, por sua vez, apresenta olhar crítico para essa proposta teórico metodológico, dizendo que, embora nova quanto à terminologia, é “tão antiga quanto dar aula”, na essência: “trabalho planejado em função de um objetivo didático determinado”. Entretanto, interpretações equivocadas, mecanicistas geradas pela preocupação com o ensino do gênero têm resultado em práticas que se voltam para o fechamento do objeto.

Seriam mesmo interpretações equivocadas ou um dos problemas da proposta de Dolz, pois em seus trabalhos apresenta o gênero como objeto de ensino, todas as atividades são para ensinar gênero, se poderia fazer essa crítica à OLP? Para Britto (*in* vídeo disponível em escrevendoofuturo.org.br/percursos#/escrita/sequencia-didatica/contribuicoes-teoricas) as SD têm chegado às escolas de duas maneiras: pela produção por instâncias fora da aula, autores de livros didáticos, sistemas de ensino ou por professores que as produzem a partir de seus conhecimentos, intuições, suas experiências e as compartilham na *web*.

O segundo material acessível nos percursos formativos sobre SD é artigo produzido por Sonia Madi, publicado na Revista *Na Ponta do Lápis* Nº 23. Neste artigo, se reforça a metodologia da SD para a produção de texto, trabalhando brevemente as noções de gênero e sequência, assim como o passo a passo para sua aplicação, utiliza um diagrama que permite a visão do todo. É um texto que sintetiza o conteúdo da Coleção da olimpíada.

Para não se perder neste “percurso”, observe-se que ele apresenta em sua organização para cada tópico três partes: contribuições teóricas, orientações para prática e recursos didáticos. Já vimos, no que se refere ao tópico “escrita/sequência didática”, os recursos disponibilizados para as contribuições teóricas. Prosseguindo, em *Orientações para prática*, encontramos três materiais, os quais não nos deteremos sobre o conteúdo por já terem sido contemplados em outro momento: Oficina sobre SD, o artigo *Ensinar: O quê? Como?* NPL, N° 11 cujo conteúdo trata novamente de orientações para compor uma SD e a coleção da OLP.

No espaço dedicado aos recursos didáticos não há material publicado. Outros aspectos que compõem a SD: produção textual, alimentação temática, aprimoramento do texto, análise linguística e ortografia, são estudados separadamente e para cada, um conjunto de recursos reunidos nas contribuições teóricas, orientações para a prática e recursos didáticos.

Os conhecimentos acerca da proposta teórico metodológica utilizado pelo programa Escrevendo o Futuro são expressos ainda na Coleção da Olimpíada e nos Projetos de Escrita. Como já se fez referência a este último na descrição da seção Formação/Na prática/Projetos de escrita, passo a tratar da SD na Coleção da olimpíada. É nesta coleção, desde 2014 adaptada ao suporte digital, que a SD se materializa por meio de oficinas em seus quatro cadernos: Se bem me lembro (gênero memórias literárias), Poetas da escola (gênero poema), A ocasião faz o escritor (gênero crônica), Pontos de vista (gênero artigo de opinião). A Coleção é composta não apenas dos Cadernos virtuais, mas também de outros materiais como Coletânea de textos, jogos de aprendizagem, áudio dos textos da coleção.

As oficinas propostas nos cadernos variam em quantidade. Em Poetas da Escola (poema) há 15 oficinas; em A ocasião faz o escritor (crônica) há 11. Outra diferença entre os cadernos se dá com *Pontos de vista* no qual não se propõe a realização da escrita coletiva, como nos demais, mas sugere a revisão coletiva a partir da análise do texto de um aluno da sala. De modo geral, as oficinas seguem o paradigma de contato/preparação do gênero, primeira produção, produção de texto coletivo, análises linguísticas, produção do texto final (ou primeira versão dele) e a revisão e aprimoramento do texto. É interessante perceber dois pontos: um é a incorporação pela OLP da escrita coletiva, que não é proposta por Dolz e Schneuwly (2004), o que estes autores sugerem quanto ao trabalho coletivo está no momento da revisão e isso como uma entre outras possibilidades desta atividade; a outra aparenta possível contradição, pois nas oficinas a produção individual final antecede a produção coletiva e de acordo com a oficina sobre SD, apresentada pelo portal (Formação/na

prática/Pautas de formação) se propõe o inverso, que a escrita coletiva seja anterior à produção final.

A SD é uma metodologia flexível ao educador para que realize adequações considerando as dificuldades de seu aluno; além disso, a preocupação não está em ensinar a produzir SD; de acordo com o portal, seu objetivo está em contribuir para *a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas em todo o país*.

Uma das contribuições da OLP está no fato de disseminar, propagar não só uma metodologia, do ponto de vista terminológico, como o é a sequência didática, antes trazer para debate a necessidade de pensar o ensino como algo organizado, planejado, com finalidades definidas. Diferente dos planos de aula, que pressupõe planejamento, a SD está para o professor; na maioria das vezes, os planos de aula servem para cumprir um protocolo, para ser apresentados aos coordenadores pedagógicos e acabam engavetados; já as SD, produzidas pelo próprio professor, de preferência, lhes permitem aproximação com os alunos, que terão de realizar atividades para conhecer suas dificuldades e pensar ações sistematizadas para minimizar os problemas, priorizando as práticas de leitura e escrita, principalmente.

Não é fácil produzir uma SD, requer leitura, tempo, disposição, conhecimento, no entanto é um recurso que se encontra ao alcance da escola, para aquele que prima pelo ensino-aprendizagem eficaz, inovador e, sobretudo, que torna o aluno sujeito de sua aprendizagem.

CAPÍTULO 4 – O QUE SE TEM ENTENDIDO SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1 Questões de método

Esse trabalho desenvolve-se no âmbito do debate sobre o ensino de língua portuguesa na escola e é direcionado especialmente ao ensino fundamental. Está inserido no Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa e investiga aspectos ligados a Olimpíada de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à SD. Quer compreender que contribuições a SD, enquanto estratégia de ensino de gênero textual, agrega ao processo de ensino/aprendizagem.

O conceito de SD popularizou-se no Brasil, tal como o conceito de *letramento*, na última década. Isto se deve a uma espécie de identificação quase imediata do professor com esses vocábulos, o que não necessariamente indica conhecimento sobre eles. A impressão que esses termos causam, como o “eu já conheço isso”, colaborou para sua popularização. Geraldi aborda esse sentimento de reconhecimento do espaço e de tudo que ocorre na sala de aula:

Certamente uma experiência que compartilhamos – professores e alunos, com grande parte de nosso tempo de vida vinculado à instituição escola – é o sentimento de que passamos por muitas mudanças, alguns modismos, sugestões de alterações constantes nos processos de “como” ensinar e até mesmo sugestões de alterações de “o que ensinar”. (GERALDI, 2015, p.12)

A própria escola, que exige roteiro de atividades do professor, o planejamento, concorre para a cristalização e maior utilização do termo sequência didática. Mas será que os modelos de SD propostos e por vezes aplicados pelos professores de 6º a 9º ano na sua prática pedagógica, e aquele apresentado como estratégia para produção textual na OLP, correspondem aos conceitos teóricos propostos pela escola de Genebra, sobre a SD?

A fim de responder a esse questionamento, o campo de abrangência desta pesquisa foi limitado a dois aspectos: conceitual e empírico. Para constituir o aspecto empírico da pesquisa, busquei modelos de SD desenvolvidas por professores de 6º a 9º ano, relacionadas ao trabalho didático com três dos quatro gêneros textuais trabalhados na Olimpíada de Língua Portuguesa: o poema, as memórias literárias e a crônica.

Iniciei a busca pelo portal da OLP, por haver ali seção destinada a publicações dos professores. É uma seção que faz parte da página de Formação > Na prática > Projetos de escrita. Neste link, estão postados 23 projetos que envolvem os mais diversos gêneros. Interessante é que dos projetos voltados para o Ensino Fundamental, somente um apresenta

um dos gêneros trabalhados pela OLP, o poema. Considerando o modelo de SD proposta por Dolz, é possível afirmar que há distanciamento deste modelo nos projetos os quais se aproximam mais do projeto didático de gênero proposto por Guimarães (2015). Dois grandes problemas se configuram nestas produções do projeto de escrita: ou os projetos se desviavam dos gêneros da olimpíada ou o que se chamava de sequência não passava de uma listagem de tópicos das atividades.

Como foi difícil encontrar quantitativo de SD no portal Escrevendo o Futuro, busquei na Web o que os professores postavam como SD associada aos gêneros da OLP. Mesmo procurando por diversas palavras chaves, a busca apontava para caminhos que nem sempre dispunham de SD. Alguns desses endereços eram comerciais, outros relacionados ao ensino fundamental de 1º a 5º ano, que aliás possui infinidade de SD, outros relacionados a formação de professores.

A dificuldade imposta pelo filtro de buscar SD dos gêneros da OLP para o Ensino Fundamental fez com que o corpus da pesquisa ficasse limitado. Embora esperasse encontrar maior número de SD com facilidade, a busca na Web me indicou que o termo SD é mais usado de 1º a 5º ano. Dessa forma, analiso doze SDs que se enquadram no perfil estabelecido. Ressalto, contudo, que durante a busca na Web encontrei outras SD pensadas por professores que tinham os alunos de 6º a 9º ano como público alvo, mas contemplando gêneros textuais não relacionados à OLP: conto, reportagem, autobiografia e outros.

Listo abaixo algumas das sequências encontradas durante a busca não incorporadas no corpus pelas razões já elencadas. Trata-se de material riquíssimo, alguns resultados de estudos que se tornaram produto didático-pedagógico para secretarias de educação de seu estado, outros voltados para a preparação do professor para a OLP, utilizando os recursos que o portal disponibiliza.

- ✓ **1ª Oficina - Poema:** <http://praticandogenerostextuaisnaescola.blogspot.com.br/p/1-oficina-genero-poema.html> acesso em 08 de outubro de 2016.
- ✓ **2ª Oficina – gênero Memórias:** <http://praticandogenerostextuaisnaescola.blogspot.com.br/p/2-oficina-memorias.html> acesso em 08 de outubro de 2016
- ✓ **3ª Oficina – Crônica:** <http://praticandogenerostextuaisnaescola.blogspot.com.br/p/3-oficina-cronicas.html> acesso em 08 de outubro de 2016
- ✓ **Modelo Didático de Gênero e Sequência Didática: Gênero Textual Autobiografia:** PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional 2008/2009: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2000-6.pdf> acesso em 19 de abril de 2016
- ✓ **Sequência Didática para Trabalhar o Gênero Notícia:** <http://mexendonalinguas.blogspot.com.br/2011/09/sequencia-didatica-para-trabalhar-o.html> acesso em 29 de janeiro de 2018

- ✓ **Sequências Didáticas para o Ensino Fundamental e Médio:** <http://jacklainealmeida.blogspot.com.br/> acesso em 29 de janeiro de 2018
- ✓ **O gênero notícia trabalhado na Sequência Didática. (Caderno 2013):** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. SEED: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_port_pdp_ananery_lacerda_ribeiro.pdf acesso em 15 de agosto de 2018
- ✓ **Uma Sequência Didática do Gênero Fábula com Foco na Leitura. (Caderno 2014):** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. SEED: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_port_artigo_ester_praisler_pereira.pdf acesso em 15 de agosto de 2018.

Ainda que não incorporadas, essas sequências são reveladoras. O contexto em que se encontram aponta para a formação, desdobrada em dois grupos. Num grupo, as SD estão pensadas *para* atividades de formação; em outro, as postagens são resultado *de* encontros de formação. Em poucas se vê espontaneidade do professor, desejo de compartilhar a experiência de uma aula diferenciada ou “atual”, voltada para o ensino de língua por meio do texto ou do gênero. Assim, outras onze sequências foram objeto de análise, pois são fruto de curso de formação e todas utilizam a crônica Avestruz, como texto-base. Tais sequências compõe o anexo desta dissertação. No entanto, vejo como positiva a preocupação com leitura e escrita, que predominou nas sequências postadas, ou pelo menos na apresentação dos objetivos.

4.2 Descrição do *corpus*

A procura por sequências elaboradas e postadas na web por professores iniciou em 2016 e se estendeu até fevereiro de 2018. Foi um processo de elaboração e reelaboração do *corpus*, incluindo, retirando, filtrando, redefinindo critérios. A princípio, imaginei facilidade que, na prática, por não se concretizou. São limitadas o número de postagens voltadas para a OLP propriamente, de modo que houve necessidade de revisão dos critérios e passei a busca para sequências desenvolvidas a partir dos mesmos gêneros da OLP.

Uma das primeiras conclusões neste processo, desde o início até a definição do objeto, diz respeito a preferência de ensinar por meio de *gênero*. Esta é uma palavra chave e está em quase todos os títulos das postagens. O que chama atenção é a ideia que essas chamadas trazem ao se propor a ensinar gênero X ou Y, lembrando práticas tradicionais de ensinar sujeito, objeto. Ensinar um gênero é sinônimo de definir, apresentar características.

Outra constatação é quanto à preferência pelo ensino de um gênero em detrimento de outro(s). Em se tratando de gêneros da OLP, em menor quantidade aparece o gênero memórias literárias, seguido pelo poema. A maior quantidade de sequências postadas se refere ao gênero crônica. Essa preferência foi evidenciada quando delimitar a busca para sequências

voltadas para o 6º a 9º ano do Ensino Fundamental; nas séries iniciais, a prioridade são os gêneros da ordem do narrar, principalmente fábulas.

Um dos primeiros critérios para delimitação do objeto de pesquisa foi o nível de ensino. Este critério está vinculado à OLP, que se destina às séries finais do Ensino Fundamental e à última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Entretanto, deixei de fora o último nível considerando que o Profletras prioriza o Ensino Fundamental. O segundo critério, também vinculado à OLP, considerava o gênero. A olimpíada define os gêneros que devem ser desenvolvidos em cada série: o poema, nos 5º e 6º anos; as memórias literárias, nos 7º e 8º; a crônica, no 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio; o artigo de opinião nas 2ª e 3ª séries. O objeto vai se desenhando, ganhando forma, se definindo, porém com lacunas que necessitavam se preenchidas para determiná-lo.

Os critérios adotados eram escolhidos à medida que o objeto se construía, de modo que durante o processo, pelo contato com muitos de sites, blogs, verificando a pertinência de acordo com o interesse da pesquisa. Muitas ideias iniciais foram substituídas ao longo do caminho, entre elas a de usar sequências do Portal Escrevendo o Futuro. A análise do portal fez parte da metodologia aplicada e se mostrou campo promissor para a formação do objeto, uma vez que há espaços que tratam de SD, bem fundamentados teoricamente e com recursos metodológicos acessíveis ao professor.

Como se trata da metodologia empregada pela OLP é natural que a SD seja destaque entre materiais, formações; no entanto, senti dificuldade em encontrar sequências didáticas que expressassem a ação do professor como retorno a toda essa mobilização da OLP. Encontrei aproximação com esta ideia nos projetos apresentados em 2015 em seminário promovido pelo programa Escrevendo o Futuro. Entretanto, trata-se de material resultante de formação específica e com temática distante daquele estabelecida: excetuando os cadernos da Coleção da Olimpíada e estes Projetos de Escrita publicados em 2015, não existe fonte onde se encontrem a SD como prática, aplicando as explicações e definições a seu respeito.

Diante disso, reduzi a busca para SD postadas na *web* em blogs pessoais ou institucionais ou em *sites* educacionais, descartando as sequências do portal. Com isso, delimitei a busca procurando sequência didáticas planejadas para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cuja temática tratasse do ensino de língua de portuguesa por meio dos gêneros poema, memórias ou crônicas, elaboradas por professores e publicadas em blogs ou sites na *web*.

O resultado desta filtragem foram três SD com o gênero *poema*, todos publicados em blogs pessoais; duas SD com o gênero *memórias*, um retirado de blog pessoal e o outro encontrado em um *site* governamental, da secretaria de educação do estado do Paraná; sete SD voltados para o ensino do gênero crônica, todas de blogs pessoais. Totalizando 12 seqüências, o *corpus* objeto deste estudo ficou assim estabelecido:

- ✓ **SDP01 - Poemas; seqüência didática para sexto ano.** Blog Café Com Poesia – Marcia Lucia Rauber; <http://cafcomposia.blogspot.com.br/2011/06/importancia-do-ensinar-poesia-na-escola.html> acesso em 21/11/2017
- ✓ **SDP02 seqüência didática – gênero poema.** Blog profa. Silvia; <http://silviablogbom.blogspot.com.br/2012/04/lingua-portuguesa-sequencia-didatica-6.html> acesso em 21/11/2017
- ✓ **SDP03 Seqüência didática – gênero poema – modelo 2.** Blog Literatura em ação Profa. Rosilda; http://lendoeuaprendo.blogspot.com.br/2013/02/sequencia-didatica-genero-poema_6709.html acesso em 21/11/2017
- ✓ **SDP04 Seqüência didática – memórias.** Blog Portal do Saber; <http://nazamariano.blogspot.com.br/2011/10/sequencia-didatica-memorias.html> acesso em 08/10/2016.
- ✓ **SDP05 Seqüência didática para trabalhar com o gênero textual, “memórias”.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. SEED – Paraná; http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_port_pdp_margareth_aparecida_leite.pdf acesso em 21/11/2017
- ✓ **SDP06 Seqüência didática para o estudo de crônicas - 5ª série / 6º ano.** Blog Atividades de Língua Portuguesa; <http://atividadeslport.blogspot.com.br/2013/07/sequencia-didatica-para-o-estudo-de.html?m=1> acesso em 21/11/2017
- ✓ **SDP07 Seqüência didática 8º ano Língua Portuguesa – crônica.** Blog Profa. Lidiana Martins; <http://professoralidianamartins.blogspot.com.br/2014/01/sequencia-didatica-8-ano-lingua.html?m=1> acesso em 21/11/2017
- ✓ **SDP08 Seqüência didática – crônica "pausa" de Moacyr Scliar.** Educação é solução - Milena Duarte; <http://aminanesi.blogspot.com.br/2013/06/sequencia-didatica-cronica-pausa-de.html> acesso em 29 de janeiro de 2018
- ✓ **SDP09 Seqüência didática – crônica “avestruz”, de Mário Prata.** Educação é solução - Milena Duarte; <http://aminanesi.blogspot.com.br/2013/06/sequencia-didatica-cronica-pausa-de.html> acesso em 29 de janeiro de 2018
- ✓ **SDP10 Seqüência didática da crônica "Meu primeiro beijo".** Blog Laços e Entrelaços Sônia Zaccarone Carlos; <http://enredosonline.blogspot.com.br/2013/06/sequencia-didatica-da-cronica-meu.html> acesso em 29 de janeiro de 2018
- ✓ **SDP11 Seqüência didática crônica: “O avestruz”.** Blog ler e escrever na contemporaneidade Fabiana Benicá; <http://lereescrevergrupo5.blogspot.com.br/> 2013/06 acesso em 29 de janeiro de 2018
- ✓ **SDP12 Seqüência didática crônica: meu primeiro beijo.** Blog ler e escrever na contemporaneidade Fabiana Benicá; <http://lereescrevergrupo5.blogspot.com.br/> 2013/06 acesso em 29 de janeiro de 2018

As seqüências estão precedidas da sigla **SDP** – *Seqüência Didática Postada* – criada por mim a fim de destacar que se trata de publicação disponibilizada na rede e compartilhada por professor da educação básica. Estão enumeradas de 01 a 12 para facilitar identificação ao longo da descrição.

Embora o objetivo principal não seja o estudo teórico aprofundado sobre o gênero, os reuni levando isto em consideração, deixando próximas as SDs que tratam do mesmo gênero, uma vez que a comparação quanto ao tratamento, concepções sobre ele seja inevitável.

O contato com cada SDP, as que permaneceram e as que foram excluídas, já se constituiu como fonte para impressões, conclusões preliminares acerca do questionamento que busco responder: *o que se tem entendido por sequência didática*. O estudo acurado de cada uma serviu para confirmar ou refutar as primeiras impressões e trazer outras reflexões.

4.3 – E as SDP, o que nos dizem?

A pergunta que intitula este capítulo retoma o objetivo desta investigação, que busca compreender como se realiza o conceito de sequência didática, suas problematizações e contribuições para o ensino de língua materna dentro de um lugar que ganhou destaque, que é a OLP. Para tanto, recorreu-se à observação do objeto a partir de uma ferramenta que se converteu em um novo espaço de comunicação: os *blogs*, além de *sites* interessados em educação.

4.3.1 – Contextualizando o objeto

O objeto desta investigação gerou um *corpus* formado por doze sequências didáticas propostas por professores, destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, na educação básica, especificadamente para as séries finais do Ensino Fundamental. Onze foram publicadas em blogs pessoais e uma em um portal educacional, dentro de um site governamental, entre os anos 2011 e 2014. Houve uma publicação de SD em 2010, duas em 2011, uma em 2012, sete em 2013 e uma em 2014. É importante observar essa questão temporal, pois nos leva a indagações de por que não se encontraram sugestões de SD anterior a 2010; as motivações para o *boom* de publicações nos últimos oito anos; a razão da escassez de postagens de sequências, principalmente para as séries finais do Ensino Fundamental, atualmente.

Outra importante questão é a brevidade de existência do blog. Alguns permaneceram por dois, três, quatro anos em atividade, mas houve as que durassem apenas meses. Excetuando a amostra retirada do portal e a SDP03, as restantes duraram pouco tempo, há algumas em que a SDP consistiu seu único arquivo.

Algumas das situações apontadas podem ser explicadas por se tratar do cumprimento de uma atividade. É o caso das sequências SDP01, SDP05, SDP11, SDP12, em que a criação

do blog para divulgação de atividades derivou de motivação externa, vinculava-se à exigência de cursos de formação dos quais os professores participavam. A linguagem comum a todas, o posicionamento do professor assume quando as propõe e inatividade dos blogs levam a possibilidade de as demais também estarem relacionadas ao cumprimento de uma tarefa.

Inquieta com os questionamentos levantados, tentei estabelecer relações que explicasse os inúmeros trabalhos em torno do tema SD. A princípio pensei estar relacionado à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998 – embora houvesse pesquisas anteriores, de acordo com Cristovão e Machado (2006); no entanto, o tratamento dado ao tema nos PCNs, é tímido, segundo Gonçalves (2010) e trazia apenas noções de projetos e atividades sequenciadas, de modo que não se constituía suficiente para essa explosão de produções.

Por outro lado, considerando que algumas SDP resultam de programas de formação, é possível que haja relação com a OLP, pois em 2009, segundo Gurgel (2017), o programa criou a Rede de Ancoragem, que reúne docentes das Universidades públicas, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), visando à formação dos professores da rede pública. E, em sua 2ª edição, 2010, a OLP enviou para as escolas públicas a *Coleção da olimpíada*, material que difundia e estimulava metodologia de ensino de língua a partir dos gêneros textuais, com a sequência didática organizada em oficinas. No ano seguinte, lança o curso à distância *sequência didática: aprendendo por meio de resenhas* para professores e técnicos.

Ainda sobre o contexto de produção das SDP, encontramos no *corpus*, uma cujo ambiente não se encontra em blogs, mas em um portal governamental voltado para educação intitulado *dia a dia educação*. Dentre as inúmeras atividades, ferramentas, recursos pedagógicos que disponibiliza, encontramos os Cadernos PDE. Estes cadernos reúnem artigos, no volume I, e produções didático-pedagógica, volume II, resultados das exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pela secretaria de educação daquele estado em parceria com diversas instituições de ensino superior. Houve produções destes cadernos entre 2007 e 2014, exceto no ano de 2011, com quantidade expressiva de produções, principalmente em 2013 com aproximadamente 4.000 produções.

As produções didático-pedagógicas a que tive acesso incluindo as que não foram incorporadas ao corpus da pesquisa fundamentam-se na proposta metodológica de Dolz

desenvolvendo sequências didáticas para o ensino do gênero. Isto demonstra a receptividade que a proposta teve ainda que em muitas situações o que se propõe como SD esteja longe dos conceitos e fundamentos da escola de Genebra.

4.3.2 – Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP01

Publicada no blog pessoal *Café com Poesia*, em 28 de junho de 2011, visa ao ensino do gênero poema para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, apresentando correspondência com a OLP quanto a gênero/série. O blog, com nove seguidores e um total de 11.947 visualizações, pertence à professora Marcia Lúcia Rauber Neves, que, no seu perfil, se apresenta como professora da rede estadual de ensino. Tem o livro de poemas *Medos e Segredos*, publicado em 2006. O blog teve breve duração, iniciando em maio de 2011, com última atividade em março de 2012.

A proposta apresenta a seguinte formatação: título, identificação da professora orientadora da instituição de ensino superior, da escola de implantação, tema de estudo, título, sumário contendo nove tópicos, mas que postado vai até o quinto. Esta configuração e palavras como “implantação”, “orientadora”, por exemplo, despertaram inquietação se se tratava ou não de trabalho acadêmico, de uma aluna do curso de Letras ou de uma professora cumprindo atividade escolar. Realizada nova busca, encontrei a SD na íntegra no Portal *Dia a dia educação*, compondo o II volume do Caderno PDE 2009.

A autora da SDP01 explicita, no comentário de apresentação da sequência, que concepção de ensinar língua está ligada ao maravilhoso, ao encantador, com a ideia de que leitura é sinônimo de prazer, encantamento, ligada ao lúdico, ao agradável. Propõe uma sequência, que teoricamente, deve ter como característica esses aspectos.

No item 1, apresentação da proposta, Márcia Lucia estabelece diálogo com o professor, escrevendo a sequência na posição já não de uma professora, mas de um didatista, um elaborador de proposta. Dirige-se ao professor dessa maneira, embora pudesse dizer “colega”, e mudar o tom do discurso, colocando-se na mesma condição. Ao usar esse recurso, estabelece um lugar para si, lugar do senso comum, mas de autoridade. Essa posição é mantida ao longo da proposta e os imperativos são abundantes.

O tempo proposto para desenvolvimento da sequência é de no mínimo três meses, uma sequência extremamente longa, quase um projeto. Indo para a OLP e as orientações teóricas há certa incoerência, já que estas últimas sugerem um período de aproximadamente duas ou três

semanas Dolz e Pasquier, (1996). Há indefinição quanto à quantidade de aulas, prevendo uma a duas aulas semanais o que direciona a outra questão, se será desenvolvida paralelamente às aulas ou constituirá a própria aula, considerando essa quantidade.

A concepção de língua assumida é a sociointeracionista, tendo como metodologia a SD fundamentado em Dolz, Schnnewly e Noverraz (2004), ressaltando que se dará com adequações ao sistema educacional escolar. Ao tratar da SD, a professora não diz o que é, não conceitua e tampouco menciona seus aspectos constitutivos, limitando-se a apresentar sua finalidade: o domínio de um gênero. A escolha pelo ensino do gênero poema é justificada por haver poucos estudos sobre o gênero.

Na parte final, apresenta dois equívocos: o primeiro é afirmar que as atividades são mediadas pela sequência didática. A SD não media atividades, propõe atividades, é uma sequência de atividades – mas este pode ser um problema de organização do discurso; os segundo é justificar a escolha do gênero poema para o 6º ano por essa literatura destinar-se à idade e série dos alunos. Quem disse que é fácil ensinar poema e que há idade para isso? Após a apresentação, segue com a visão convencional de primeiro passo – partir do conhecimento prévio dos alunos – e avança para elaboração de um poema pelo aluno, que deve ser guardado para comparação com a produção final, seguindo o modelo de Dolz (2004).

A expressão *você, professor* é empregado com frequência na proposta, deixando claro os papéis assumidos; no item 3, contato inicial com o gênero textual em estudo, faz uma explicação, trata a ideia da diversidade e dá instruções abertas: realizar produção inicial, guardá-la, ler muitos poemas para que os alunos percebam as características do gênero. Neste momento, apresenta outro objetivo para a proposta: o desenvolvimento da competência leitora, que difere completamente do anterior, que era o domínio de um gênero. São completamente distintos, porque um é o conhecimento de um objeto de mundo, o outro é a capacidade genérica, imprecisa, dentro do discurso escolar convencional.

Ao fazer referência à capacidade leitora traz concepção de leitura de que se os alunos tiverem competência leitora, vão conhecer mais poesia, vão gostar mais da poesia, gostar mais da leitura e, assim, ter mais conhecimento de mundo. Quanto maior o gosto pela leitura, maior será a compreensão e interpretação, estabelecendo relação direta entre gostar e poder fazer.

Esta sequência didática tem algo que não é comum nas outras, é antecedida por explicação conceitual, apontando possibilidades e finalidades, como se vê no item que trata de “*estratégias de leitura*”. Neste tópico, Márcia Lucia traz outro conteúdo, que propõe na forma

de explicação convencional: o que é poesia, o que poema, o que é verso, o que é estrofe, o que é rima. Com isso, observa-se oscilação: deixa de explicar o que é estratégia de leitura e passa explicar o que é o gênero poema, trazendo a distinção clássica entre poema e poesia, em que o primeiro é o objeto concreto e o segundo é a condição estética.

Uma qualidade se destaca na proposta, embora o texto esteja um pouco confuso ao tentar explicitar conceitos. Anuncia que vai tratar de estratégias de leituras, mas fala pouquíssimo delas e rapidamente passa a explicar o que é um poema e as partes que o compõe. Ainda no item 4 mistura instruções e conceitos de rima, tonicidade e sonoridade, apontando exemplos em cada caso, além de recomendar endereços eletrônicos para aprofundamento.

A sequência está incompleta, parando no item 5 – *organização e sistematização do conhecimento* –, e essa lacuna o torna sem sentido naquele lugar. Propõe a análise de modelos para o estudo detalhado dos elementos do gênero e da situação de produção e circulação, mas se limita a transcrever as questões clássicas: *Quem escreve? Para quem? Por quê? Onde circula? O que não pode faltar?*

No último parágrafo, associa ensino de língua a estudos gramaticais, sugerindo o estudo de classificação das palavras, sílabas tônicas, expressões articuladoras, tempo verbal, observando que, “quanto ao trabalho com a língua portuguesa” na análise do texto, podem-se realizar tais estudos. Como se toda a atividade não fosse um trabalho com Língua Portuguesa!

Embora a SDP01 esteja incompleta, o sumário, que mostra a totalidade do trabalho, sugerindo conhecimento teórico, está fundamentado de acordo com o que preconiza os estudos sobre a SD. Dentre os elementos constitutivos de uma sequência, constam na proposta: apresentação da situação, produção inicial, escrita coletiva, revisão/reescrita.

4.3.3 – Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP02

A SDP02 foi publicada em blog pessoal criado pela professora Silvia. Não há muitas informações. Seu perfil limita-se a informar seu primeiro nome, sexo, profissão. Todas as publicações foram realizadas em abril de 2012, totalizando quatro arquivos. O blog tem oito seguidores e não informa o total de visualizações da página, mas pelas datas dos comentários, sabemos que foi bastante visitado.

Na sequência, se propõem atividades para o estudo do gênero poema para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, previstas para seis aulas apenas. Não se sabe se são aulas contíguas, o que daria uma semana, ou se serão distribuídas ao longo de três semanas. De uma forma ou de outra, é pouco tempo, se considerarmos que na OLP se sugerem quinze oficinas para o ensino deste gênero.

Para cada das aulas, se apresenta um objetivo; elas são descritas se dirigindo ao professor, ora em 3ª pessoas, ora empregando verbo no imperativo e no infinitivo. Aparentemente, há vontade de propor um ensino diferente, com protagonismo do aluno, partindo de seu conhecimento, levando-o a produzir; no entanto, acaba voltando para o tradicional, da transmissão frontal, na qual o professor diz *poema é... rima é... verso é...*, o texto sendo usado para questões como identificar tema, explicar título ou reconhecer verso, estrofe, sonoridade. O estudo do gênero enquanto contexto de produção e circulação não é mencionado.

Na primeira aula, a professora apresenta como objetivo “construir o conceito de poema e despertar para o fazer poético”. Para isso, sugere a leitura da biografia de três poetas e realização de exposição com as imagens e biografias destes poetas. Na orientação, ressalta que se apresentem somente as informações mais relevantes nas biografias. Ao final da SD, constam tais biografias, sem o enxugamento que ela propõe e com textos retirados integralmente da web sem referenciar a fonte. Com essa atividade, leitura de biografias, sugere discussão sobre o que é poesia, pergunta se escreveram poema, se poema e poesia são a mesma coisa e em que uma entrevista se diferencia de um poema. Observe-se que, pelo modelo da OLP, não faz sentido a referência ao gênero entrevista, tampouco começar com textos do gênero biografia para ensinar o gênero poema. Normalmente, se inicia o estudo com textos do gênero a ser trabalhado ou após algumas considerações, uma primeira produção. Na SDP02, não há produção inicial nesse primeiro momento.

A aula 2 é para ler, ouvir e compreender poemas, de acordo com o objetivo. A partir disso, esperava-se a apresentação de diversidade de poemas, entretanto, indica-se a leitura de um único poema, provavelmente realizada pelo professor, já que os alunos vão ouvir. A atividade seguinte se limita a responder em duplas cinco questões de compreensão. A segunda aula em nada se mostrou diferente das que se realizam no ensino convencional

Na aula 3, há retoma-se o poema da aula anterior, com a finalidade de observar sua estrutura (versos, estrofes, sonoridade), e acrescenta-se um segundo poema para, na leitura em

grupos, observar assonância e aliterações. A primeira produção é realizada nesta aula, tomando como modelo o poema da primeira. Trata-se de atividade metalinguística e linguística, já que os alunos são instados a escrever um poema, dizendo o que entendem por poesia. Ela sugere: “Poesia é...”.

A linguagem poética é tratada na aula 4, igualmente de maneira tradicional, em que o professor explica as especificidades da linguagem de um poema (mas a SD não diz que especificidades são essas), e sugere dinâmica meio fora de contexto: entregar dois poemas sem título para que os alunos lhes deem um e, após isso, conversar sobre os motivos das escolhas.

A atividade da aula 5 consiste numa produção de poema a partir de história em quadrinhos, em que a única instrução se limita a explicar que o poema pode ou não ter rima. A última aula é dedicada ao trabalho com ortografia, reescrita coletiva e produção de outro gênero: convite. Interessante é que ela emprega o convencional primeiro passo para falar sobre o convite “ativando os conhecimentos prévios” e, ao mesmo tempo, apresenta os elementos que o caracterizam e, pronto, já passam para a produção, que será enviada para a família convidando-a para um sarau, ocasião em que as produções serão apresentadas.

Esta SDP está mais para um plano de aula convencional, com atividades sequenciadas que promovem leitura e escrita que para uma sequência didática que visa o ensino / aprendizagem de um gênero.

4.3.4 – Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP03

A SDP03 encontra-se no blog *Literatura em ação*, pertencente à professora Rosilda Silva. De acordo com informações do seu perfil, é doutoranda em Literatura, mestra em Patrimônio Cultural e Sociedade, especialista em literatura brasileira e construção de textos. Trata-se de blog ativo e com constantes acessos; atualmente, possui 131 seguidores e 771345 visualizações da página. Bastante diversificado em suas postagens, traz duas sugestões de SD, uma para o gênero anúncio e outra para o poema, ambas publicadas em fevereiro de 2013.

Logo após o título “Sequência Didática – Gênero Poema modelo 2” (não fica explícito a que esse “modelo 2” faz referência), tem-se os objetivos e os conteúdos específicos. Os objetivos abrangem escuta, leitura, declamação, compreensão, interpretação, produção de poemas, reconhecimento desse gênero e de seus recursos característicos. É uma sequência extensa, considerando o modelo original que sugere o oposto, com um total de 24 aulas.

Um dos pontos que chamam atenção nesta SD é que, durante sua descrição, o posicionamento da professora, o diálogo estabelecido não é de um professor falando com outro. Ela se coloca na posição de didatista, de elaborador de propostas. Ao usar esse recurso, estabelece um lugar diferenciado, de autoridade.

O formato que a SDP03 assume está em conformidade com o que o grupo de Genebra define como SD, contemplando a apresentação da situação, produção inicial, produção final, ainda que não utilize essa nomenclatura. As atividades se identificam com numeração confusa, o que define início e fim é a expressão “fim da primeira aula”, “fim da segunda aula” e assim por diante até a aula 24.

Na primeira aula, a professora Rosilda orienta ao professor a apresentar o poema “Delícias”, de sua autoria, com a finalidade de “mapear” o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, perguntando que “tipo de texto é”. A pergunta, aparentemente simples e inofensiva, traz uma série de implicações: primeiro que não há para a professora, e essa compreensão se estende aos demais, distinção entre ensinar tipo de texto e gênero; segundo, não existe muita diferença quanto ao tratamento dado ao texto comparado aos modelos tradicionais, o texto é tratado como pretexto, no caso para fixar definições como “poesia é isso”, “poema é aquilo”.

Após leitura do poema e as respostas dos alunos quanto ao “tipo de texto”, outro questionamento é levantado: “Qual é a diferença entre poema e poesia?” e se orienta que as respostas dadas sejam “conferidas” com as “definições corretas”, as quais, por sua vez, devem estar visíveis por meio de algum recurso didático (cartaz, datashow, quadro), para que o aluno não esqueça; uma terceira, e quiçá mais importante implicação, refere-se ao entendimento do que seja e como se deve ensinar gênero na escola: da mesma maneira que se critica o ensino da gramática com definições, memorizações. Exemplo disso é a primeira produção, que acontece ainda na primeira aula, com tema e formatos livres, mas que o poema a ser criado deve partir das definições apresentadas e expostos na sala de aula.

A produção inicial, de acordo com Dolz e colaboradores (2004), tem como finalidade identificar capacidades que os alunos já dispõem; entretanto, pode-se comprometer esse conhecimento quando o aluno escreve a partir de uma definição, como sugerido na SDP03, isso compromete o funcionamento da produção inicial como reguladora da sequência, pois é este primeiro texto que ajustará, ou pelo menos deveria, as atividades e exercícios nos módulos.

A segunda aula é quase exclusivamente de leitura/declamação; orienta-se que, se o professor não tenha habilidade com declamação, deve treinar antes. Para isso, traz “exemplos diversificados”: quadrinhas, poemas com rimas e em versos livres, cinético; sugere-se ainda visita à biblioteca com possibilidade de empréstimo de livros para leitura diária em casa. A atividade termina com cópia no caderno do poema que o aluno tenha gostado mais.

A terceira aula destina-se à compreensão da linguagem poética, mais especificamente ao estudo sobre metáfora. Para isso, os alunos são instigados a pensar o que sabem sobre linguagem objetiva, linguagem subjetiva, metáfora, diferença entre texto científico e texto poético quanto à linguagem, em forma de roda de conversa. É expressiva a quantidade de exercícios que conduzem à participação do aluno e ao desenvolvimento da oralidade na proposta. Posteriormente, sugere-se a leitura do texto “Casa arrumada”, leitura silenciosa e em voz alta, seguidas de exercícios de leitura, produção de frases os quais serão corrigidos em duplas, com troca dos cadernos. A partir do texto, há reflexão sobre o uso das reticências.

A quarta e quinta aulas são usadas para produção coletiva de um poema sobre a escola, revisão e entrega do texto, que será socializado em classe e postado no blog da escola. A professora chama a atenção para o papel do professor durante o processo de produção, o qual deve verificar a escrita dos textos e colaborar com ajustes, além disso, orienta para que se elogie algum aspecto da produção como forma de incentivo.

O texto “O caso do vestido”, mobiliza toda atividade da sétima, com audição do texto, leitura silenciosa e em voz alta, discussões sobre separação; no entanto, é usado principalmente para tratar sobre norma culta, conectivos, denotação e conotação.

A oitava aula é destinada a atividade em grupo: pesquisar no laboratório de informática a biografia e um poema de autor previamente indicado, as informações vão para o painel / mural da sala. O trabalho com o poema pesquisado acontece nas aulas 10 a 17, quando os alunos preparam o texto para ser apresentado em forma de encenação, teatro de boneco, musical ou outra forma “criativa” no dia da poesia.

A aula seguinte, nona, é de revisão, com atividades bem tradicionais, do tipo completar frases com definições de poema e poesia e questões objetivas para marcar definição de rimas, versos brancos, estrofes.

Nas aulas 18 a 20, com a finalidade de preparar a produção final, a professora sugere a visita de poetas locais para conversar com os alunos acerca do fazer poético e apresentar seus trabalhos. Ela traz a indicação de seis nomes para essa atividade. As aulas 20 e 21 são para

planejamento e produção final e as seguintes, 22 e 23 para revisão coletiva e individual e aprimoramento do texto.

Na última aula, acontece a socialização em classe, comparação do texto produzido na primeira aula com a produção final e, a partir das biografias expostas no mural, comparação da sua produção à desses poetas. As produções finais serão postadas no blog da escola.

À medida que as atividades propostas vão acontecendo percebe-se mudança no posicionamento da professora que inicialmente parece distanciar-se de seu objeto, escrevendo uma SD para outros professores, mas isso vai se perdendo e o texto final se revela um projeto pensado para uma escola específica, em que em muitos momentos o interlocutor passa a ser o aluno e não mais o professor, ainda que este seja o interlocutor predominante.

Apesar de preservar aspectos da abordagem tradicional, a SDP03 se mostra próxima das metodologias orientadas pela OLP bem como suas concepções de língua e ensino.

4.3.5 – Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP04

A SD foi postada na Web no blog *Portal do saber*, criado por uma professora da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco. As informações que constam em seu perfil são superficiais, sem dados específicos de nível de escolaridade ou área de formação. Percebe-se que a professora atua no ensino de língua materna, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pelos dados fornecidos na identificação que antecede cada atividade. Não há informações quanto a quantidade de visualizações. Em uma das SD do blog, sobre o gênero resenha, foi deixado comentário em que outra professora dizia ter utilizado a proposta e realizado adequações para trabalhar com sua turma. Como esta, outros provavelmente utilizaram o modelo sugerido.

As atividades disponibilizadas no blog recebem o título de *sequência didática* dentre as quais utilizo para esta investigação a SD postada em outubro de 2011, que trata do trabalho com o gênero Memórias. O público alvo eram alunos de 8º ano, consoante o indicado pela OLP para o gênero memórias, e previa um tempo de 12 aulas de 50 minutos.

Se bem me lembro... O gênero Memórias Literárias na OLP

A OLP entende o gênero Memórias Literárias “como textos narrativos nos quais as lembranças, as experiências passadas são revividas misturando-se ao imaginado, como são vistas no presente” (CENPEC, 2016. *Se bem me lembro... Caderno do professor: Orientação*

para produção de textos, p.45). Orienta, para a produção deste gênero, que os alunos recorram às memórias das pessoas mais velhas da comunidade e enfatiza que não devem escrever suas próprias memórias, que “escrevam como se fossem o próprio entrevistado” (p. 19). Assim, faz parte da construção de memórias, segundo a OLP, entrevistas com pessoas mais velhas, exposição de fotos e objetos antigos, leitura de textos pertencentes ao gênero.

O plano de trabalho sugerido no Caderno de Memória (2016), na segunda oficina, resume as atividades que auxiliam no desenvolvimento da produção desse gênero e pode contribuir tanto como parâmetro para o trabalho do professor e como norte para a investigação ao utilizar estes parâmetros para comparação de *SDs* que tratem de Memórias Literárias:

Plano de Trabalho

- ✓ Ler e analisar textos de memórias literárias.
 - ✓ Identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias da progressão e da articulação textual.
 - ✓ Preparar e fazer as entrevistas.
 - ✓ Selecionar e organizar as informações coletadas.
 - ✓ Produzir um texto coletivo que servirá como ensaio para produção final.
 - ✓ Produzir o texto individual.
 - ✓ Aprimorar o texto.
 - ✓ Preparar os textos que farão parte do livro organizado pelos alunos.
 - ✓ Elaborar as ilustrações, a capa e a contracapa desse livro.
- (CENPEC, 2016. *Se bem me lembro...* Caderno do professor: Orientação para produção de textos, p.45, p.37)

Esse plano de trabalho apoia-se nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e em sua metodologia das sequências didáticas para o ensino de língua por meio dos gêneros textuais. Para os autores, o acesso aos gêneros que circulam em esfera distante da dos alunos deveria se dar a partir das seguintes atividades:

- ✓ Apresentação da situação, na qual se apresenta o gênero a ser estudado e as práticas a serem desenvolvidas para sua produção;
- ✓ Produção inicial, primeira tentativa de produção do texto no gênero e que servirá de norte para ações dos módulos;
- ✓ Módulos, desenvolvem-se atividades que contribuirão progressivamente para o sucesso da compreensão do gênero e para o sucesso na sua produção escrita;
- ✓ Produção final, texto escrito, resultado da construção das atividades da sequência.

Como a professora utiliza a terminologia criada pelo grupo de Genebra e apresenta projeto baseado em um gênero “criado” pela OLP para apresentar sua proposta, utilizarei os conceitos e pressupostos da OLP e, conseqüentemente, o modelo teórico-metodológico de grupo de Genebra, como base para as considerações acerca da *SD* em questão.

Um contato geral com a proposta da professora permite realizar constatações preliminares e apontar algumas impropriedades aplicando os parâmetros descritos. A começar pela configuração da proposta, em que as atividades se organizam em sucessivos “momentos”, observamos incoerência quando a professora apresenta o tema da escola encabeçando seu projeto *Conhecer a cidade como princípio educativo para poder cuidar melhor dos territórios locais*. Diante deste tema, espera-se que as discussões e outras práticas comuns do espaço da sala de aula, coadunassem com ele, desenvolvendo-o; no entanto, em nenhum momento, as atividades fazem alusão a isso. Uma atividade proposta era que se buscasse fora da escola, na comunidade objetos que representassem situações de memórias, individuais ou coletivas, como fotos dos pais ou avós, escritos antigos feitos por pessoas da comunidade, tecnologias ditas ultrapassadas, entre outras, porém a presença deste objetos na aula, bem como outras atividades, não levavam a conhecer a cidade muito menos estimulavam para o cuidado do lugar, uma vez que a intenção era introduzir o tema memórias, lembranças. Apresentar um tema é comprometer-se com ele, com seu desenvolvimento e não foi o que aconteceu no decorrer da sequência.

A professora apresenta ainda a fundamentação que sustenta seu trabalho, e um deles é a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), do qual elegeu os seguintes pontos a desenvolver:

- ✓ Prática de leitura
 - D6 – Localizar informações explícitas em um texto;
 - D7 – Inferir informações em um texto;
 - D9 – Identificar o tema central do texto.
- ✓ Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
 - D12 – Identificar a finalidade do gênero memória
- ✓ Variação linguística
 - D26 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Nos descritores mencionados, não aparece na SD nenhuma atividade que contemple o campo da variação. A menos que a professora o tenha feito em exposição oral, informalmente, mas não há indicações que sugiram o trabalho nessa área.

Apresentaram-se, ainda no início do trabalho, os “conteúdos” selecionados, os quais seguiam as Orientações Teóricas-Metodológicas (OTM), documento de base comum do Estado de Pernambuco para o Ensino Fundamental e Médio. Assim, ela apresenta como conteúdo três eixos: 1) leitura de gêneros textuais (Memórias); 2) Produção de texto oral (Memórias); 3) análise linguística (ortografia, função de sujeito e predicado e função da transitividade verbal). Embora o OTM apresente fundamentação teórica, suas concepções não

aparecem refletidas no trabalho da SD proposta. Torna-se evidente a dissociação entre teoria e prática e, mais ainda, apresentando “discursos novos e uma prática antiga” (POSSENTI, 1996, p. 16).

Está evidente na SD a intenção de promover um ensino que se aproxime de propostas inovadoras. Trabalhar com gênero textual, prática de análise linguística, SD, revelam um certo conhecimento, ainda que superficial quando se olha mais atentamente, do desenvolvimento da sequência ou uma abordagem que se difere das propostas da OLP e pelos autores que discutem leitura e escrita em uma visão distinta das práticas tradicionais.

Desde a apresentação da proposta já se suscitam questionamentos a respeito da prática de leitura e escrita. Ainda que a última esteja presente finalizando a SD, não é mencionada na descrição dos “conteúdos”, nos eixos. A produção que aparece está voltada para o texto oral. Tampouco aparece nos objetivos:

- ✓ Desenvolver o senso crítico a partir das experiências produzidas individuais e coletivas do alunado.
- ✓ Reconhecer o domínio da linguagem na participação social, política e cidadã.
- ✓ Identificar os aspectos pertinentes ao gênero ou do tipo a que pertence o texto memória.
- ✓ Fomentar as funções comunicativas relativas ao sujeito e seu predicado e aos demais aspectos relativos à análise linguística.
- ✓ Identificar a finalidade ou o objetivo pretendido para o texto.

Os objetivos também se constituem um problema na SD, uma vez que, em sua maioria, não podem ser alcançados com os exercícios descritos. Mais especificamente os dois primeiros, por sua amplitude e complexidade.

Ainda no campo dos conteúdos, os descritores D6, D7, D9, apresentados como parâmetros para a atividade de leitura, direcionam para a leitura mecânica, de compreensão, modelo fortemente criticado. Não há construção de sentido na interação entre leitor e texto, porque a leitura não é concebida como interação, contrapondo-se à concepção de leitura da OTM, fundamentada nas seguintes premissas:

- a) a leitura é uma construção subjetiva de sujeitos leitores que atuam sobre o texto a partir de um vasto e complexo conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados a partir da vivência em uma determinada cultura;
- b) o texto não porta um sentido, ou seja, os “significados” não estão no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guiam o leitor na tarefa de construção de sentidos que é a leitura;
- c) além de atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre os interlocutores.

Pesquisas sobre a natureza sociocognitiva e interacional da linguagem e da leitura, a partir da investigação dos procedimentos ativados por leitores proficientes, indicam bons caminhos para o ensino/aprendizado da leitura na escola. Práticas de formação de leitores devem propor o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê: o exercício de investigar o contexto de produção do texto, sua “agenda comunicativa” (quem escreve? em que suporte? com que objetivo? etc.); o de selecionar pistas interpretativas relevantes (imagens, formatação do texto, títulos e subtítulos, recorrências lexicais etc.); o de levantar hipóteses de leitura e checá-las; o de confirmar ou descartar hipóteses iniciais; o de retornar a partes do texto ou mesmo relê-lo para refinar a compreensão; o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto local ou à morfologia da palavra etc. (PERNAMBUCO, 2012, p. 63, 64)

Práticas centradas nesses pressupostos dedicam grande parte do tempo ao trabalho com o texto. Das doze aulas previstas, em apenas seis o texto está presente. Nas duas primeiras, o texto *Naquela casa pequena*, música de Roberto Carlos, é utilizado para completar espaços em branco com verbos no passado retirados do texto:

1º MOMENTO (2 aulas)

Em seguida colocar a música “Naquela casa pequena” de Roberto Carlos. Os alunos irão ouvir a música e em seguida completarão os espaços em branco, pois foram retirados do texto todos os verbos no passado. Após esta atividade, serão feitas as abordagens pertinentes ao gênero memória, a partir do texto “Naquela casa pequena”, bem como a função destes verbos na ação das narrativas vivenciadas pela personagem em suas lembranças.

Mesmo que a atividade com o verbo estivesse pensada com a função de cooperar com a compreensão da estrutura do gênero Memórias, há dois problemas: primeiro, o momento mostra-se inadequado, uma vez que a Apresentação inicial deveria tratar de motivar o aluno; segundo, porque não há indicação de que os verbos foram omitidos com a finalidade de apresentar o gênero memória. O primeiro exercício com o texto foi estritamente gramatical. Somente na descrição do segundo momento, que se aponta levemente para exploração do texto:

2º MOMENTO (2 aulas)

Retomando as abordagens da aula anterior, ainda com a análise do texto “Naquela casa pequena” os aspectos interpretativos e linguísticos, em após os alunos responderem a atividade com o tempo previamente definido pela turma, em seguida serão discutidos em conjunto aluno/professor.

A autora da SD lida com o texto a partir da *análise de aspectos interpretativos*, de modo que não há espaço para interação, conforme concepção de leitura da OTM. A interpretação ou o(s) sentido (s) não são construídos na interlocução entre aluno e texto.

Nas aulas seguintes, propõe-se o trabalho com o texto *Anarquista Graças a Deus*, de Zélia Gattai. Não se sabe que parte do texto é retratada, considerando que se trata de obra de

344 páginas. Além da leitura e discussão, nessa aula se propõe a trabalhar a “função do sujeito, de predicado e transitividade verbal”. O texto é usado como pré-texto para o estudo da gramática normativa e as premissas da SD não percebem o texto com este fim.

3º MOMENTO: 2 aulas

A partir do mesmo texto e do texto “Anarquista Graças a Deus” após leitura e discussão, iremos trabalhar a função do sujeito de predicado, bem como a transitividade verbal. Após colocar uma atividade escrita de análise.

Não fica explícito se o estudo do sujeito e predicado é realizado a partir do texto; no entanto, se se considerar que se está seguindo os parâmetros norteadores daquele estado, o direcionamento é para *reflexão sobre a língua* a partir do texto:

O trabalho a ser feito em sala de aula, portanto, é mais amplo que o de ensinar apenas a gramática da “norma padrão” e, para realizá-lo, a abordagem do texto, e não da frase isolada, ganha centralidade. É no contato com bons textos, com textos diversos, produzidos em contextos de maior ou menor formalidade, nas modalidades oral e escrita, que os estudantes vão aprender a refletir sobre a língua e sua gramática, reconhecendo seus usos eficientes e criativos. (Parâmetros para Educação Básica de Pernambuco, 2012, p. 46)

Ensinar língua materna é ensinar uma variante, a de prestígio, nesta abordagem, e segundo esses parâmetros o acesso à “norma culta” constitui-se “direito dos estudantes”. Na proposição do 3º momento, a proposta sugere “colocar uma atividade escrita de análise”. A princípio, imaginei que a análise estivesse voltada à interpretação; no entanto, a leitura dos Parâmetros norteia para “análise e reflexão linguística”, a qual se materializa no ensino gramatical, incluindo o uso de terminologia específica. Isso explica porque a SD trata abertamente do ensino de sujeito, predicado e transitividade verbal.

Ainda que o objeto de ensino seja o português padrão, a quantidade de textos foi insuficiente, revelando o pouco espaço do texto nas salas de aula. Ademais, se um dos objetivos era conhecer os aspectos pertinentes ao gênero memória, a proposta falhou duplamente: primeiro, na quantidade de textos do gênero disponibilizados aos alunos; segundo, na seleção do texto para essa finalidade. Ainda que a música de Roberto Carlos contenha elementos úteis ao desenvolvimento do gênero, ela não pertence ao gênero Memórias. Dessa forma, como o aluno produzirá textos do gênero sem contato com texto desse gênero?

A estrutura na qual se organizou a SD analisada aproximava-se mais dos modelos de plano de aula. Continha identificação – nome da escola, da professora, série, bimestre a ser aplicado, tempo previsto – conteúdos, objetivos, recursos, metodologia (desenvolvimento),

avaliação e referências. No campo destinado ao desenvolvimento, que a autora tratou indiferentemente como metodologia, é onde se encontra alguma aproximação com o modelo de SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As etapas: apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final foram substituídas por “momentos”, nos quais estiveram ausentes algumas etapas, como a produção inicial, ou se encontravam comprometidas, por não corresponder aos pressupostos da proposta de SD. Na verdade, dada a ausência da produção inicial, a sequência ficou comprometida, uma vez que seria o fio condutor dos módulos, nos quais deveriam ser trabalhados os *problemas* que aparecessem na primeira produção, fornecendo instrumentos para superá-los. Assim, não visa ao ensino de um gênero, nem possibilita o acesso a práticas de linguagem.

O trabalho do primeiro momento valorizava mais a compreensão do texto que sua apresentação. Esse espaço que, de acordo com Dolz (2004), seria a apresentação da situação, deveria pautar-se na atividade de linguagem, incluindo o contato, oral ou escrito, com um texto do gênero em questão. Seria o espaço para questões como *a) a quem se dirige a produção; b) que forma assumirá a produção; c) quem participará das produções?* Como já se viu, o texto trazido foi a letra de uma canção de Roberto Carlos e um segundo texto, utilizado para “leitura, discussão e análise”. Somente no quarto momento, após seis aulas, os alunos são direcionados a um aspecto do gênero:

4º MOMENTO: 2 aulas

Os alunos irão fazer um levantamento junto à comunidade, de memórias vivenciadas pelas pessoas mais velhas, gravando ou escrevendo o relato do entrevistado. Os alunos irão socializar com a turma a atividade feita em sala. Após socializar a atividade, os alunos irão transformar o relato e transformar a pessoa do discurso da 1ª para terceira pessoa, em seguida fazer a socialização, para que os alunos (com intervenção da professora) observarem a importância da pessoa do discurso no texto, considerando os verbos e seu tempo.

Transformar o relato de 1ª para 3ª pessoa não constitui atividade relevante no ensino do gênero, uma vez que o aluno pode escrever o relato tanto em primeira como em terceira pessoa, conforme prevê a OLP no caderno de Memórias (CENPEC, 2016. *Se bem me lembro... Caderno do professor: Orientação para produção de textos*, p.34). Mais uma vez, os aspectos gramaticais se sobrepõem às discursivas.

Como produção final – no caso, a única produção –, os alunos deveriam produzir suas próprias memórias. A descrição da proposta aponta fragilidade no tratamento desta produção, pois transparece que a reescrita é motivada após “correção” exclusiva do professor. Além disso, de acordo com as orientações da OLP, o aluno não deve escrever suas próprias

memórias, principalmente, porque no caso da SD descrita, todas as ações giraram em torno das memórias do “outro”. Ou seja, durante todo o percurso são direcionados para um caminho, mas no final é exigida produção para a qual não foram instruídos.

6º MOMENTO 2 aulas

Neste momento os alunos irão produzir suas próprias memórias, cada etapa será orientada por etapa, para a escrita e reescrita, observando os aspectos textuais e linguísticos. Em seguida socializar, com a turma e publicar no blog da escola.

Realizada desta maneira, a reescrita perde a oportunidade de experimentar o dialogismo da linguagem, a interação. Assim, Azevedo e Tardelli (2011, p. 47) sugerem:

Dentro de uma concepção dialógica de linguagem, a circulação dos trabalhos produzidos por alunos é vista como a possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula. Após a leitura de um texto de aluno, abre-se um espaço para os interlocutores (colegas e professores) manifestarem suas críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças, que serão retomadas pelo autor no ato de reescrita – resguardada sua liberdade de opção.

Nessa perspectiva, o trabalho da professora deveria seguir o percurso inverso, primeiramente socializando com a turma, para depois partir para reescrita. Quando tratam da questão da ortografia, Doz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100) afirmam que “a revisão dos textos, do ponto de vista da ortografia, é um lugar de colaboração” e sugerem possibilidades de colaboração, como dar o texto para outro ler, colaboração de quem tem mais facilidade, utilização de especialistas. Chamam a atenção para a questão da correção, dizendo que “a correção não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual”.

A metodologia descrita pela SD confirma práticas criticadas por muitos autores quanto à escrita desprovida de significação. Assim, ainda que a postagem do texto no blog da escola pareça motivadora, acaba se tornando um fim, escreve-se pensando na postagem, mas não que seu texto terá um leitor, não se busca formar um aluno-autor, um aluno que diz.

4.3.6 Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP 05?

Diferente das demais SDs, objetos dessa pesquisa, a SDP05 é a única retirada de um site educacional, o *Dia a dia da educação* – Portal Educacional do Estado do Paraná. As outras doze sequências analisadas foram extraídas de blogs de professores. A SDP05 resulta de atividade de formação destinada a professores da educação básica do Estado do Paraná. No link “produções PDE” apresentam-se artigos e propostas didático-pedagógicas resultantes dessa formação, publicadas nos *Cadernos PDE*, organização de textos dos professores

participantes da formação, dividido em dois volumes: artigos e produções didáticos-pedagógicas.

A *Sequência Didática para trabalhar com o gênero textual “memórias”* –SDP05, encontra-se no volume II do caderno PDE *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense – Produção didático-pedagógica, 2010*. Foi desenvolvida pela professora Margareth Aparecida Leite, sob orientação de Juslaine de Fátima Abreu Nogueira, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – PR. É uma proposta direcionada a alunos do 6º ano do ensino fundamental.

A produção didático-pedagógica – SDP05, tem estrutura de projeto acadêmico, com tema, título, objetivos e fundamentação teórica. A proponente da sequência afirma que fundamenta seu embasamento teórico na teoria dos gêneros, de Bakhtin, da transposição didática da escola de Genebra e das discussões em torno de oralidade, leitura e escrita, de vários autores, entre os quais Britto (2007), Geraldi (1991), Kleiman (2002), Lajolo (1997) e Silva (2011; 2005). Para fins de análise, realizou-se recorte deste material concentrando-se na descrição da sequência e na sua análise de maneira concomitante.

Na introdução da proposta, a autora, buscando definir SD, afirma que se trata de “um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da leitura e escrita”. Assume que o conceito foi elaborado pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, mas adaptado na sua proposta para que fosse possível desenvolver atividades com o gênero *memórias*. Afirmação que sugere estarmos diante de uma proposta nova, genuína.

A proposta inicia com o que a autora chama de “Introdução ao gênero”, com a justificativa para a escolha do gênero, o objetivo da proposta e sugestões de leitura. E é quando compreendemos que o gênero memorialístico a ser tratado na SDP05 são *memórias literárias*. O que torna a proposta interessante, pois *memórias literárias* é um gênero textual novo e de pouca circulação social, trazido para o âmbito escolar principalmente a partir de 2004, quando a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* toma-o como objeto de ensino para o trabalho com a leitura e a escrita nas escolas públicas brasileiras.

Já na introdução da SDP05 é curioso observar que a justificativa para a escolha do gênero e os objetivos da proposta são semelhantes aos apresentados no caderno *Se bem me lembro...: Caderno do professor: Orientação para produção de textos*, principal material de

referência da OLP para o trabalho com o gênero memórias literárias. Apesar da semelhança entre o conteúdo dos dois textos, não há referência na SDP05 a qualquer documento da OLP.

Após a “introdução ao gênero”, segue na proposta rápida discussão sobre “Práticas de linguagem oral”, apontando a roda de conversa como a atividade a ser desenvolvida na proposta para o trabalho com a oralidade, sem, contudo, definir em que momento da SD essa atividade seria efetivada.

No tópico “Primeira etapa da sequência didática”, com o subtítulo “Avaliando as capacidades iniciais dos alunos”, a SDP05 apresenta, como atividade de leitura, o texto *Um homem no sótão*, apresentando-o como conto. De fato, *Um homem no sótão*, de autoria de Ricardo Azevedo, publicado em 1982, é um conto. Porém, o texto demonstrado na SDP05 é uma resenha do livro de Ricardo Azevedo, disponível em ambientes virtuais de sebos e editoras. Assim, incorre a proposta em grave erro, pois aponta discussões em torno de um gênero – o conto –, quanto ao tipo, características, funções e circulação social, utilizando outro gênero.

Após a leitura do “conto”, a atividade é uma conversa com os alunos sobre as possibilidades que o autor tem para criar uma história. E, de acordo com a autora da SD, o professor deve, a partir dessa discussão, explorar o gênero *memórias*, a fim de preparar os alunos a “oficina temática” – outro equívoco da proposta, pois, apesar de narrativo, o conto sugerido (e a resenha) não trata de reminiscências, de resgate de experiências vividas no passado, como fazem as *memórias*. Mais aconselhável seria escolher um texto que fosse do campo dos gêneros memorialístico, como diários, autobiografias, histórias de vida, relatos históricos.

A atividade seguinte é a elaboração de seleção de palavras a serem pronunciadas aos alunos, para que, de olhos fechados, busquem na memória, lembranças de cheiro, cor, dor, infância, que lhes tragam impressões possíveis de serem traduzidas oralmente e de maneira escrita. Considero interessante a atividade, pois cheiros, cores e sensações podem resgatar lembranças de experiências vividas no passado. O que questiono é a justificativa para tal atividade, pois afirma a autora da SD que a finalidade seria a melhor compreensão do texto *Um homem no sótão*, e não se percebe qualquer relação entre o conteúdo do texto e a dinâmica.

Com o subtítulo “Escolhendo e adaptando as atividades: um gênero em outro gênero”, o que observo é repetição da atividade anterior com “novo nome”; sugere-se que seja feita nova

seleção de palavras a serem pronunciadas para os alunos, a fim de lhes despertar lembranças do passado referentes a lembranças de cheiro, cor e infância. A novidade seria que as novas palavras seriam coletadas da “roda de conversa”, que, como já mencionei, não aparece descrita em nenhum momento da proposta. A justificativa dessa atividade também soa, se não incoerente, ao menos vaga: “pretende-se, com este exercício, diagnosticar quais as possibilidades e dificuldades reais que a turma selecionada apresenta” (SDP05, p 19). Não compreendo a atividade como suficiente para desenhar tal diagnóstico, parece precipitado quer fazer isso a partir de atividade tão limitada.

Apesar dos equívocos iniciais, o que se segue na SDP05 a partir daqui é tentativa de construção de uma sequência didática. Digo “parece”, dada a ideia de recortes e de cortes que o texto da proposta deixa-nos compreender. Encontramos nesta parte do trabalho uma sequência de atividades escolares (num e noutro momento com certa quebra de sequenciação) que objetiva a preparação do aluno para a produção de um texto de *memórias literárias*, baseado nos relatos de vida de pessoas mais velhas da comunidade, utilizando para coleta de informações conversa informal com os idosos e entrevista previamente elaborada sob orientação do professor.

Poderíamos apontar esta como uma das propostas didáticas disponíveis na web que melhor se aproximam do que a escola de Genebra defende. Infelizmente, não é mérito da autora. É evidente a estreita semelhança entre o que propõe a SDP05 e o que traz o Caderno *Se bem me lembro*, da coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa para o trabalho com o gênero *memórias literárias*, havendo até transcrições exatas de parte de diversas oficinas do caderno *Se bem me lembro*. Isso quer dizer que, conscientemente ou não, a autora realiza plágio. Adaptar qualquer uma das quatro sequências didáticas encontradas nos cadernos de orientação do professor da Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa para o trabalho com os gêneros, não seria demérito. Ao contrário, esta é uma das sugestões da OLP para o professor que busca propostas para a melhoria do ensino da leitura e escrita na escola. O que não é aceitável é desenvolver uma proposta baseada (e por vezes copiada) de uma SD pronta, e não fazer referência à fonte desse trabalho, como parece que é o que acontece na SDP05.

- ▷ Aproveitando a ocasião, converse com a turma a respeito da importância do registro; dê sugestões e dicas para que eles anotem o maior número possível de informações durante a conversa com a pessoa escolhida.
- ▷ Em classe, reunidos em pequenos grupos, peça aos alunos que contem o que ouviram e organizem um quadro com os seguintes dados:

Nome e idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	O que mais chamou a atenção

▷ Essa é uma boa oportunidade para que você explore a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelos entrevistados e também a forma como essas lembranças foram contadas.

Se bem me lembro: caderno do professor: orientação para produção de textos. Oficina 1 (CENPEC, 2008, p. 26.)

5. Conversar com a turma a respeito da importância do registro para que eles anotem o maior número possível de informações durante a conversa com a pessoa escolhida.					
6. Em classe, reunidos em pequenos grupos, os alunos contam o que ouviram e organizam um quadro com os seguintes dados:					
Nome/idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	Episódios alegres	Episódios tristes	O que mais chamou a atenção
Nesta etapa, o professor deve explorar a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelos entrevistados e também a forma como eles foram contados. É um momento de avaliar a compreensão da turma, pedindo a cada grupo que recontem na sala o que ouviram e o que sentiram durante a entrevista.					

Cadernos PDE 2010: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense – Produção didático-pedagógica. vol.2. LEITE, Margareth Aparecida. *A Sequência Didática para trabalhar com o gênero textual "memórias"*. Curitiba: 2011. p. 21.

4.3.7 Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP06?

A SDP06 – sequência didática para o estudo de crônicas – 5ª série / 6º ano foi postada no *Blog Atividades de Língua Portuguesa*. O blog, criado por uma professora da rede de ensino do estado de São Paulo, formada pela USP, com pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Metodista, Pedagogia, pela Uninove, e Especialização em Língua Portuguesa, pela UNICAMP, possui sete seguidores. As informações que constam em seu perfil não são suficientes para estabelecer a atuação profissional, posto que, apesar de indicar a formação e escolaridade, não esclarece se ministra aulas de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano ou nos anos iniciais.

A sequência didática foi postada em 30 de julho de 2013. Entretanto, a professora posta atividades desde 2009. Importante ressaltar que o blog apresenta galeria de fotos de diversos projetos desenvolvidos por esta e por outros professores. A última postagem data de 11 de novembro de 2016 e não foi realizada pela professora que apresenta a SDP06.

Não há informações da quantidade de visualizações para inferir o alcance, quantos professores, estudantes ou pesquisadores tiveram acesso ou aproveitaram as atividades como uma professora o fez. Apenas a quantidade de visualização do perfil da professora, autora da SD está disponível, totalizando 864 visualizações até julho de 2018. Como o documento objeto deste estudo aborda o ensino de um gênero pertencente a OLP, esta SDP06 aborda o estudo da crônica, nela direcionado para alunos do 6º ano do EF.

A *SDP06* parte do texto Avestruz, de Mario Prata. A proposta tem 8 aulas e apresenta objetivos gerais e expectativas gerais. A primeira aula inicia com conversa sobre pedidos de presente de aniversário entre professor e alunos; em seguida, sugere-se a leitura do texto pela professora. Vencida a leitura, ocorre conversa sobre o animal avestruz e, por fim, os alunos fazem um desenho do animal imaginado. Nesta primeira etapa, já se percebe a distância do que preconizam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), uma vez que o gênero deveria ser apresentado a partir das práticas utilizadas em sua produção e, então, produção escrita inicial para o diagnóstico dos conhecimentos que o aluno dispõe sobre o gênero. Apenas na segunda aula, o gênero *crônica*, é abordado, mas as informações partem do aluno e não do professor.

Diga que vocês lerão uma crônica cujo título é “Avestruz”. Perguntem se sabem o que é crônica. Anote as respostas na lousa. Em seguida, conte uma história uma crônica que aborde um tema comum (crônica). Se possível, leia-o como se a história fora vivida por você. Apresente as características do gênero, circulando as informações corretas citadas por eles, escritas na lousa, e acrescentando o que falta.

Leia o texto para a classe. Apresente breve biografia do autor, se possível com foto

O risco que se corre em desenvolver atividade como a proposta na 2ª aula é que os alunos são a fonte de informação, ou seja, são eles que ditam as características do gênero, justamente sendo os sujeitos em formação. Isso faz lembrar um discurso do senso comum recorrente entre os docentes: “vamos aproveitar a experiência dos alunos”. Cabe o questionamento: como pedir características do gênero crônica para alunos de 6º ano, se é justamente na escola que estão refletindo sobre os usos da língua portuguesa? Se são os sujeitos a serem ensinados, como esperar deles respostas corretas sobre um gênero novo para eles?

A terceira aula desta SD, a mais longa das oito aulas, consiste da aplicação de atividades apresentadas como interdisciplinares, iniciando com atividades de estudo de vocabulário, em seguida de marcas linguísticas do gênero crônica e finalizando com indicações geográficas de estados e capitais brasileiras. A impressão é que são muitas

atividades, de áreas diferentes e que lembram características de exercícios de memorização. Essa etapa é a única em que aparece um “para casa”, que consiste de lista de perguntas que, para responder, o aluno deve ter acesso à internet em casa, o que nem sempre acontece. Mais contraditório é que, ao final, a autora sugere a utilização do laboratório de informática pela turma com auxílio do professor. Seria então um “para casa”? Pela própria prática docente e pela dupla jornada de trabalho que a maioria dos professores possui é difícil o professor ter tempo livre no contraturno para conduzir pesquisa no laboratório de informática.

Se a 3ª aula é muito extensa, a 4ª aula é brevíssima, consistindo apenas de correções dos exercícios da aula anterior, sem indicação de reflexão linguística ou de algo que remeta o professor a pensar sobre língua com os alunos. A 5ª aula retoma o estudo do texto, dando ênfase à interpretação do texto e às informações que podem ser percebidas através do texto. Trata-se de exercício curto com a natureza *de assinalar o que é correto*. Nesta aula, a professora dá ênfase ao trabalho de questões linguísticas ao apresentar a atividade da seguinte forma:

Trabalhando questões linguísticas

Há três palavras no texto escritas em língua distinta do português. Que palavras são essas? Estão escritas em qual língua?

Pedir para o aluno apontar palavras que não estão escritas em português e perguntar em que língua estão escritas é trabalhar questões linguísticas com alunos de 6º ano? Essa atividade de fato promove a reflexão linguística ou ela meramente estabelece a distinção do que está escrito em português daquilo escrito em outro idioma?

A 6ª aula retoma o exercício da aula anterior, indicando sua correção. Contudo, induz o aluno a perceber que a criança do texto *Avestruz*, é desinformada, pois desconhecia características do animal, embora tivesse acesso à internet. Isto parece mais um desvio de foco do ensino do gênero. A autora estabelece julgamento de valores sobre o que as crianças devem fazer com o acesso à internet que possuem, quando possuem. Mais: que criança, de São Paulo ou de outro canto do Brasil, pesquisaria sobre avestruz espontaneamente? Se temos uma quantidade de crônicas circulando nos diversos meios, sobre diversos assuntos e indicadas para diversas idades, por que a professora escolheria justamente uma crônica que fala de avestruz, animal que não faz parte da vida nem do convívio da maioria dos estudantes nessa faixa etária? A 6ª aula termina com o pedido de produção de texto aos alunos.

Na 7ª aula, o professor fará a leitura das redações dos alunos, sem citar nomes para não os constranger. Como não há indicação de quantidades, concluo que fará a leitura de

todas as redações da turma. Após isso, lerá mais textos que ele mesmo selecionou, como a sugestão de festa de aniversário, de Luís Fernando Veríssimo, e conduzirá visita à biblioteca da escola. Considerando que as turmas de 6º ano das escolas públicas no Brasil têm em média de 35 a 45 alunos, questiono: essa atividade da forma como se apresenta é viável? Colabora para que os módulos se desenvolvam de forma progressiva para a compreensão do gênero e para o sucesso na sua produção escrita como indicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)?

A 8ª e última aula desta sequência vai em direção oposta ao que apontam os estudos de SD do grupo de Genebra. Se, a última etapa consistiria de um texto escrito, como produto final, resultado da construção das atividades da sequência, para a autora da SDP06, esta última etapa consiste de avaliação “que visa à interpretação de uma crônica e a verificação da assimilação de marcas centrais do gênero”. Essas divergências apontam uma confusão entre o que de fato é a SD, partindo do conceito e modelo proposto pelo grupo de Genebra e aquilo que se convencionou chamar de SD como prática comum no Brasil.

4.3.8 Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP07?

A SDP07, proposta pela professora Lidiana Martins de Oliveira, encontra-se no blog “Linguagem, Language y Idioma”, que traz sugestões de atividades para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, para as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Seu perfil, com 483 visualizações, traz informações sucintas do autor, como gênero, profissão e local, sem revelar sua formação. Com apenas sete seguidores e sem indicação da quantidade de visita à página, o blog apresenta atividade somente nos anos 2013 e 2014, sendo o primeiro ano com maior postagem, 39, e, no último, apenas 3. É neste último que se encontra a sequência objeto de análise.

Postada no dia 17 de janeiro de 2014, a atividade explicitamente consta de planejamento mensal, para os meses de janeiro e fevereiro, apresentado à coordenação pedagógica escolar, a ser realizada em 25 aulas, com eixos temáticos prática de leitura – crônica, prática de análise da língua e prática de escrita.

A tabela na qual se apresenta a SD contém como itens: aulas, expectativas de aprendizagem, conteúdo programático, estratégias de ensino e avaliação. Nota-se repetição das expectativas de aprendizagem – o conteúdo é exatamente o mesmo –, e para avaliação, variando apenas as estratégias de ensino.

A proposta apresenta avaliação fixa para cada um dos eixos, por exemplo, para a “prática de leitura” a única avaliação consta de:

Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto).

E se repete em todas as vezes que o conteúdo é leitura de crônica. O mesmo ocorre com o eixo “prática de análise da língua”, cuja avaliação se apresenta como:

Capacidade em adquirir conceitos e empregá-los de forma contextualizada.

A proposta apresenta como conteúdo de prática de análise da língua estudo do discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre, verbos de elocução, predicativo do objeto e predicado verbo-nominal. Os textos utilizados são os que vem no livro didático, bem como as atividades, já que há indicação da página exposto na coluna das estratégias de ensino.

Para a prática de escrita, traz-se como avaliação:

Capacidade de produzir textos – Crônicas, usando as formas antes conhecidas e conceituadas.

O que se descreve como avaliação necessitaria de melhor definição dos instrumentos para este fim, além do que fixar uma única forma para todas as atividades transparece algo mecânico, artificial e nem a sala de aula em os alunos são assim.

Sintetizando a sequência, temos as sete primeiras aulas para leitura de textos do gênero em estudo, alguns previamente selecionados na biblioteca, outros sugeridos do livro didático, com explicitação do conceito de gênero e crônica. Da 8^a a 11^a aula, fragmentos de crônicas presentes no livro didático adotados pela escola são usados para tratar sobre discursos e verbos de elocução aplicando-se as atividades do livro. Três aulas são para produção textual e três para reescrita. A aula 18 é destinada à montagem de um livro, reunidas as crônicas produzidas, para divulgação no blog da professora. As aulas 19 a 21 seguem orientação do livro didático e são destinadas a “atividades escritas” sobre o texto “Primeiras lições de amor”, de Elias José, um livro de contos. A digitação apresenta problemas e leva a supor que José seria personagem do texto: “Primeiras Lições de Amor de Amor de Elias José”. Como não se tem o livro didático, não fica claro de que se trata essas atividades. As quatro últimas são explicitamente convencionais, com exemplos no quadro de predicativo do objeto e predicado verbo-nominal e de exercícios baseados no livro.

Em nenhum momento, há aproximação entre a SD apresentada e a proposta do grupo de Genebra. O ensino continua utilizando o método transmissor frontal, criticado por Dolz e Pasquier (1996), centralizado nas explicações do professor; tampouco os exercícios foram elaborados de modo a contribuir para a construção de conhecimento sobre o gênero crônica.

A prática de escrita se revelou distante do proposto pela SD que sugere pelo menos duas produções, uma inicial, determinante para direcionar as demais atividades, e uma final, além de pequenas produções ao longo dos módulos, de modo que o aluno vá gradativamente desenvolvendo seu potencial. No planejamento apresentado, há uma única produção cujo trabalho de reescrita não garante proximidade com a SD, já que essa não é exclusividade sua.

4.3.9 Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP08 e SDP09?

Fruto de programa de formação continuada, o blog “Educação é a solução” traz postagens de um grupo de cinco professoras de Língua Portuguesa do estado de São Paulo participantes do curso “Melhor Gestão, Melhor ensino”. Provavelmente por isso, sua atividade limitou-se a nove postagens, todas em junho de 2013, dentre as quais duas são SD para o ensino de crônica, um poema sobre a história da Língua Portuguesa criado por uma das participantes do grupo e textos sobre experiências de leitura dos membros do grupo. Considerando que os textos sobre as experiências de leitura e o poema têm a identificação de quem os escreveu, provavelmente as duas sequências resultam do trabalho coletivo. Todos os textos foram postados por uma única pessoa, a professora Milena Duarte. De modo geral, o blog tem pouca informação, não menciona seguidores, visualização e tampouco traz perfil completo do responsável pelas publicações.

Por estarem no mesmo blog e por serem postadas em um período de tempo próximo, procederei a análise conjunta tanto da “Sequência didática – crônica ‘Pausa’” / SDP08 e da “Sequência didática – crônica ‘Avestruz’” SDP09. Ademais de pertencerem ao mesmo contexto de produção e espaço de circulação, as SDP08 e SDP09 têm em comum o fato de apresentarem a mesma estrutura.

Apresentam a seguinte forma: título, público-alvo, tempo de duração, competência e cinco atividades numeradas em ordem crescente. Essa estrutura já é um dos pontos divergentes quando comparada à proposta da metodologia original da SD, cuja estrutura consta das seguintes etapas: apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final.

Ambas sequências são curtas em relação ao tempo, uma prevista para dez aulas e outra para seis, insuficiente se pensarmos em atividades intensas de leituras, produção inicial e final, revisão, reescrita, conforme se propõe na SD.

A SDP08 tem como alvo o 9º ano do Ensino Fundamental e a SDP09, o 6º ano. A correspondência série-gênero comparada à OLP que tem sua metodologia fundamentada na SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, se mostra incoerente na SDP09, uma vez que para o 6º ano se sugere o gênero poema. Naturalmente, não há problema em estudar crônica no 6º ano ou qualquer outra série, principalmente porque, de acordo com a progressão espiral que é um dos princípios da metodologia da SD, um gênero pode ser estudado em todos os níveis, variando as dimensões textuais. As “competências” apresentadas priorizam “compreensão leitora, conhecimentos sobre o gênero e desenvolvimento da oralidade”. Inexiste menção a atividades de escrita.

A atividade 1 da SDP08 consta da leitura do conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, durante a qual os alunos devem marcar as palavras cujos significados sejam desconhecidos e posteriormente discutidos entre seus pares numa roda de conversa. Em grupo, devem levantar hipóteses sobre os motivos pelos quais o personagem fazia a “pausa” aos domingos.

A atividade 2 traz três questionamentos a serem respondidos oralmente como preparação para estudo do gênero, sem indícios de outra sistematização. Segue listagem de elementos a serem observados na crônica, tais como aspectos da narrativa, discurso direto, questões do cotidiano e críticas sociais implícitas no texto. Essa única atividade de leitura e oralidade é vista, como capaz de dar conta da aprendizagem das características do gênero.

Para a atividade 3, a SD propõe apenas que os alunos respondam no caderno a oito questões de interpretação do texto “Pausa”. A atividade 4 consiste de pesquisa em grupo, na sala de informática, de outras crônicas de autores consagrados, com a indicação de autores (Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Carlo Heitor Cony, Lígia Fagundes Telles). Os grupos devem escolher uma de suas preferências para a quinta atividade, quando transformarão a crônica em apresentação dramatizada. Não há referência à socialização, se será apenas para a classe ou em algum evento para a escola ou apenas para avaliação do professor.

Diferente da SDP08, a SDP09 parte da exibição de documentário: “Ponto ciência: por que o avestruz, a ema e o casuar não voam? Segundo a SD, esse exercício visa explorar conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, quando se fala em conhecimento prévio

imagina-se que seja sobre o gênero textual, porém a discussão, em forma de roda de conversa, tem o propósito de formular hipóteses sobre o motivo de as avestruzes não voarem. Em nenhuma das cinco atividades, se faz menção à crônica enquanto gênero.

A atividade 2 consta da leitura compartilhada do texto “Avestruz”, de Mário Prata, em que cada aluno deve ler um parágrafo em voz alta. Uma segunda leitura é realizada pelo professor e o aluno deve grifar as partes do texto que descrevem o animal. A atividade 3 intitulada “trabalhando a escrita e a imaginação” orienta que o aluno passe para o caderno as características encontradas no texto – a escrita é cópia. Além disso, deve pesquisar o termo científico do avestruz. A atividade não corresponde ao título, uma vez que não desenvolvem necessariamente nem a imaginação nem a produção escrita. A atividade 4 sugere trabalho interdisciplinar com os professores de Ciências e de Artes, com o primeiro, realizar trabalho de pesquisa sobre as questões científicas do avestruz; com o segundo, a construção de um painel com os resultados da pesquisa.

A produção textual vem na atividade 5, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação, em que o professor criará uma conta de e-mail, com nome fictício de mulher para quem os alunos escrevam sugestões de presentes, conversem sobre assuntos comuns e ajudem com solução para o problema.

As cinco atividades tanto da SDP08 quanto da SDP09 são simples e não apresentam inovação no ensino de língua. Nenhuma das duas corresponde a uma SD, principalmente a última, que sequer traz outros textos do gênero ou aborda seus elementos constituintes. Ainda que citados como referência, em nenhum momento se evidenciam os pressupostos preconizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

4.3.10 Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP10?

A SD intitulada “Sequência didática da crônica ‘Meu primeiro beijo’” foi postada no blog *enredosonline* em 11 de junho de 2013. É de autoria de Sônia Zaccarone, professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Bauru/SP. É formada em Letras, pela Fundação Educacional de Penápolis/SP (FUNPEPE).

A SD tem alunos do 9º ano como público alvo e foi (de acordo com as informações do blog) planejada por um grupo de professores; tem a duração de 15 aulas e o texto base é “Meu primeiro beijo”, Antônio Barreto. Além desta SD, o blog dispõe de um outro arquivo que também apresentam uma SD partindo da crônica, mas voltada para o público do 7º ano.

Tomando como ponto de análise a leitura da SDP010, “Meu primeiro beijo”, fica evidente que inicia com informações de identificação da escola e pessoas envolvidas; apresenta texto base, textos de apoios, objetivos e conteúdos linguísticos que serão trabalhados com ela. Tais conteúdos são enfatizados de forma *conceituais, procedimentais e atitudinais*. Embora apresente nomenclatura (situação de aprendizagem) distinta para as etapas da SD, as atividades propostas são vislumbradas dessa forma. Cada situação de aprendizagem (SA) possui um quantitativo diferente de aulas, conforme quadro a seguir:

Situação de aprendizagem	Quantidade de aulas previstas
Situação de aprendizagem 1	2 a 3 aulas
Situação de aprendizagem 2	3 aulas
Situação de aprendizagem 3	1 aula
Situação de aprendizagem 4	2 aulas
Situação de aprendizagem 5	3 aulas
Situação de aprendizagem 6	2 aulas
Situação de aprendizagem 7	2 aulas

Na primeira atividade, apresenta-se a introdução ao gênero crônica e a retomada das características do narrar. É feita a “leitura da crônica Meu primeiro amor, de Antônio Barreto, fazendo uso das capacidades propostas por Rojo (2004)”. Mais uma vez, a primeira produção escrita não é realizada, como preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na SA2, a exibição do filme “Um amor para recordar” é a intertextualidade presente, proporcionando debate entre os alunos para que analisem os dois gêneros. Embora o trato com a oralidade permeie as SD, aquela deve ser abordada de forma que atinja o problema do gênero como objeto de ensino, não como simples atividade.

Podem-se distinguir, ao menos, três maneiras de abordar o ensino da escrita e da fala, todas tendo em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero, como objeto, e as relações complexas que o ligam às práticas de referência. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65)

Mesmo o texto oral apresenta relações de interdependências que se estruturam de acordo com o gênero estudado. Em um filme, os textos orais têm estrutura própria, adequada ao gênero, diferente da crônica. Tratar simplesmente da intertextualidade entre eles é já ensinar textos orais? Se ainda, os alunos já conhecessem os dois gêneros (filme e crônica) e tivessem intimidade com eles, haveria necessidade de trabalhar esses gêneros na sala de aula, que é o lugar de aprender e aprender o que ainda não se sabe ou o que ainda não se aprofundou?

Na SA3, é apresentado outro gênero, a canção, através do qual se exploram as características do gênero. Da mesma forma ocorre na SA4, quando um *mash up* do primeiro beijo entre Capitu e Bentinho, da obra Dom Casmurro, é apresentado. Nas SA 5 e 6, ocorre a produção de uma crônica e de um *mash up* como produção dos alunos. Finalmente, na SA7, ocorre a socialização dos trabalhos feitos pelos alunos.

Desviando-se completamente do proposto pelo grupo de Genebra, esta SD apresenta, na verdade, um roteiro de atividades que culminam na elaboração de textos de alunos, textos que sequer são revisados. Pelo menos, a revisão não é mencionada em nenhuma das etapas.

Ocorre incompatibilidade entre os objetivos e as atividades propostas. Um dos objetivos consiste de “levar o aluno a reconhecer o gênero literário como uma linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos e a refletir sobre o tema abordado, os tipos de comportamento/ atitudes e sobre a própria vida”. Contudo, nenhuma das atividades descrita na SDP10 se dirige a esta literariedade. Pode-se apontar neste objetivo, para além da ausência de atividade, incoerência, se considerarmos que as SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly tomam como ponto de partida o texto escrito e não o enredo, tema ou assunto.

Outro ponto crítico dessa SDP10 diz respeito ao processo de avaliação. Durante a realização das SAs, a oralidade predomina tanto por parte do professor quanto pelo aluno. Mas, no momento de avaliar, é a produção escrita (que aparece apenas uma vez) que apontará o que o aluno aprendeu ao longo das 15 aulas da SD.

O leitor não tão atento, ao acessar esse blog, encontrará uma SD muito bem estruturada, que apresenta itens estruturais como identificação, a presença dos objetivos, das situações de aprendizagens e do processo de avaliação. Contudo, o conteúdo e a descrição das etapas propostas é feita de maneira superficial e didatista. No que tange ao ensino de língua, se nota maior espaço de tempo para o trabalho com a oralidade, em detrimento da escrita. O que não é ruim, mas, se a ênfase era a oralidade, por que ela não aparece na avaliação? O ensino de língua nesta SD é o pano de fundo para discussões, que me parece mais comportamentais que linguísticas, configurando, mais uma vez a utilização do texto como pré-texto.

4.3.11 Que concepções de língua, ensino e SD encontramos na SDP11 e 12?

A SDP11 “Sequência didática crônica: ‘o avestruz’” e SDP 12 “Sequência didática crônica: ‘Meu primeiro beijo’”, encontram-se no mesmo espaço, o blog *Ler e escrever na contemporaneidade*, produzidas por três professoras participantes do curso de formação Melhor Gestão, Melhor Ensino. O texto de abertura do blog expressa claramente que a criação do blog está vinculado ao curso, o que explica sua curta duração, apenas um mês, junho de 2013 e restrito movimento de atividade, com apenas cinco postagens: as duas sequências, um texto com perfil das participantes, depoimentos de suas experiências de leitura e um parágrafo tratando sobre leitura e escrita na contemporaneidade, todas postadas em junho de 2013.

As participantes são professoras de Língua Portuguesa da rede estadual, atuando no Ensino Fundamental, exceto uma, readaptada, trabalhando na assessoria pedagógica. A docente responsável pelas postagens, professora Fabiana Aparecida Benicá, é formada em Letras / Português – USC, de Bauru/SP e Especialista em Língua Portuguesa pela Unicamp e atua na rede pública estadual há dez anos.

Os títulos das sequências apontam para o estudo do mesmo gênero, mas com texto base distintos. Elas estabelecem diálogo quanto a estrutura e revelam concepção de ensino voltada para o texto, mais precisamente para o desenvolvimento das capacidades de leitura, que para o gênero como se espera em uma SD.

A SDP11 prevê seis aulas para aplicação, voltada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Apresenta como conteúdo três tópicos confusos e contraditórios quando comparados ao desenvolvimento:

Conteúdos e temas: Traços característicos tipologia narrar- crônica; síntese das capacidades de leitura com sugestões de como desenvolver (Rojo,2004); Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita.

Na apresentação do conteúdo, o grupo não faz distinção entre tipo e gênero, trazendo a crônica como tipologia. Além disso, ainda que se proponha tratar das características da narrativa, isso não aparece em nenhuma das atividades. Da mesma forma, não há menção a esses gêneros nos conteúdos. O que existe é inexpressiva referência ao contexto de produção (autor, lugar social que ocupa, esfera social que o texto circula, veículo em que é divulgado, momento histórico de produção, intenções comunicativa e a que leitores se destina), relacionado, não ao ensino de gênero, mas aos pressupostos de capacidade de apreciação e réplica do leitor trazidos por Rojo (2004). Digo inexpressiva porque é apresentado

praticamente no final, apenas como listagem, sem contexto, identificado como item 9 “Recuperação do contexto de produção”.

Outro ponto a destacar é o fato de que na apresentação das “competências e habilidades” se dá ênfase apenas à leitura:

Competências e habilidades: Explorar, desenvolver e ampliar as capacidades de leitura.

Apesar disso, usam-se apenas dois textos, a crônica “O avestruz” e um poema de mesmo título, sendo o último listado como sugestão de intertextualidade, porém sem atividade de trabalho com o texto.

A produção aparece como instrumento de avaliação em forma de produção coletiva, mas com orientações diferentes: no espaço que descreve a avaliação, no início, diz tratar-se da produção coletiva de uma crônica escolhendo uma situação estranha do cotidiano; já no item 8, “depois da leitura”, orienta para produção em duplas de novas crônicas, imaginando outro animal tão estranho quanto a avestruz para ter em casa. Independentemente disso, o tratamento dado à escrita diverge dos pressupostos da SD, que visa ao ensino da escrita de um gênero, prioriza o processo de produção escrita.

O desenvolvimento das atividades, organizadas privilegiando a leitura, organizam-se basicamente em três procedimentos em relação ao texto base: *antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura*.

Em *Antes da leitura*, são apresentadas perguntas que pressupõe *ativação do conhecimento prévio* do aluno não em relação ao gênero, mas em relação ao conteúdo do texto. Para isso, as professoras orientam levantar hipóteses a partir do título por meio de perguntas. Disponibilizam dois links para informações sobre o autor, mas dizem como aplicar estas informações ou como estas ajudam nesse processo de antecipação.

Em *durante a leitura*, a leitura do texto é proferida pelo professor, o qual deve retomar as hipóteses levantadas no item anterior, confirmando-as ou não. O aluno é orientado a sublinhar ou copiar informações que julgar relevantes, item denominado *Localização de informações*, quando se espera que localizem vocabulário e descrições referentes ao animal do texto. O item seguinte trata da *comparação de informações* mobilizadas pelas perguntas para discussão coletiva. Tais comparações deveriam ser de informações do próprio texto, no entanto as perguntas elencadas na atividade não apontam para isso:

Ter um avestruz como um animal de estimação: sim ou não?
Que animais são indicados para se ter como estimação?
Quais animais podem viver dentro de apartamento?

Mais dois procedimentos são utilizados nesse processo. Trata-se da *produção de inferências locais* e *produção de inferências globais*. A primeira leva a inferências de sentido de palavras e siglas desconhecidas; a segunda, para inferências do sentido implícito do texto, para as pistas que o autor deixa. Em síntese, essa etapa compõe-se de cinco procedimentos: *checagem de hipóteses, localização de informações, comparação de informações, produção de inferências locais e produção de inferências globais*. Estas estratégias voltadas para as capacidades de compreensão, referenciada apenas na apresentação do conteúdo.

O último momento, intitulado *depois da leitura* deveria conduzir ao desenvolvimento das capacidades de apreciação e réplicas propostas por Rojo (2004, p. 6); entretanto, o grupo traz apenas duas questões para este fim: a proposta de produção textual em duplas e um recorte descontextualizado do texto de Rojo que trata sobre recuperação do contexto de produção e da percepção de relações de intertextualidade.

A atividade termina com a sugestão de um poema para intertextualidade, mas nada sugere de como proceder com ele.

A SDP12, destinada a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, apresentando os mesmos elementos estruturais. No entanto, dela difere nos objetivos que abarcam, ademais das capacidades de leitura, a produção textual, que aparece em dois momentos: num trabalho em grupo para continuar o texto base lido parcialmente e na produção final, em que se produzirá uma crônica sobre o primeiro beijo, a partir de uma notícia.

A SDP12 não inicia as estratégias de leitura com o texto, parte de uma imagem para a “ativação dos conhecimentos prévios” sobre o assunto do texto para depois apresentar a crônica “Meu primeiro beijo”. O trabalho com o texto segue mesma ordem e conteúdo que a anterior, divergindo apenas em um ponto: o texto sugerido para a intertextualidade, uma notícia de jornal, traz para o contexto do ensino do gênero, ainda que este não seja o foco. Além do mais, a partir desse texto é que ocorrerá a produção final.

Diante do exposto, fica claro o equívoco que há com a terminologia *sequência didática* tem sido aplicada indiscriminadamente como sinônimo de plano de aula ou sequência de atividades de aula. Nestas produções, o ensino não está centralizado no gênero e, portanto, não cabe considerá-las como SD.

4.4 SDs com texto *Avestruz* para ensino do gênero crônica

Durante a etapa de análise desse corpus de doze SDs, me deparei com outras sequências que apresentavam o mesmo texto base. Isto chamou-me a atenção, pois tanto o texto, quanto a estrutura das sequências didáticas se aproximavam muito. Na busca de

respostas das razões, descobri que se tratava do mesmo contexto de produção, quase todas as SD, exceto uma, incluindo quatro incorporadas ao corpus da pesquisa, surgiram do curso de formação continuada *Melhor Gestão, Melhor Ensino*.

Dessa nova busca, surgiu um conjunto formado por onze produções chamadas de “sequência didática”, todas voltadas para o mesmo gênero textual e texto base: a crônica *Avestruz*, de Mario Prata, elencadas abaixo.

- ✓ **Blog Viagem ao mundo da leitura.** Contexto de criação do blog: Curso de Formação Melhor Gestão, Melhor Ensino; http://mundodaleituramelhorgestao.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-avestruz-de-mario_16.html acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho/2013; Arquivos: 12 – todos em 06/2013; Postado por: Elza Terezinha Bortolo.
- ✓ **Blog Ler e escrever: o início de uma nova vida!** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino. <http://lereescreveroiniciodeumanovavida.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-cronica-avestruz.html> acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho de 2013; Arquivos: 20 – todos em 06/2013. Postado por: Lilian Oliveira Santos
- ✓ **Sequência Didática – Crônica: “Avestruz” – Mario Prata.** Sequência Didática em formato de slide postado na Plataforma Virtual Slide Share. Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino – MGME – promovido pela SEE/SP. <https://pt.slideshare.net/JaneteDoNascimento1/sequencia-didtica-curso-de-cpia> acesso em 05/08/2013. Publicado por: Janete Nascimento
- ✓ **Blog Eu Leitor.** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino. <http://euleitorefap.blogspot.com/p/sequenciadidatica-situacoes-de.html> acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: maio de 2013. “Páginas”: 07; Arquivo: 01. Postado por: Alex Pereira
- ✓ **Mundo mágico da leitura.** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino. <http://magicdaleitura.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-avestruz-mario-prata.html>. Acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho de 2013. Arquivos: 14 – todos em 06/2013. Postado por: Denise Álamo
- ✓ **Blog Educação e ação.** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino. <http://aportuguesandoalingua.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-aplicada-cronica.html>. Acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho de 2013. Arquivos: 17 – todos em 06/2013. Postado por: Monica Baratella
- ✓ **Sabor do saber.** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino – SEE. <http://melhorgestaomelhorensinolinguaport.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-da-cronica-avestruz.html>. Acesso em: 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho e outubro de 2013. Arquivos: 13 em junho e 01 em outubro/2013. Postado por: Erta Christie Ayres dos Reis.
- ✓ **Blog Grupo 6 – Melhorando a aprendizagem.** Contexto de criação: Programa de Formação a distância, on-line, para educadores das escolas públicas de São Paulo. <http://g6mgme2013.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica.html>. Acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho de 2013. Arquivos: 10 – todos em 06/2013. Postado por: Maria Helena Zanlorenzi
- ✓ **Blog Ler é descobrir o mundo.** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino. <http://leredescobriromundo.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-avestruz.html>. acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho, agosto, setembro de 2013; maio de 2016. Arquivos: 12 em 2013; 01 em 2016. Postado por: Elizabete Maria Oliveira.

- ✓ **Blog Saber ler para estudar.** Contexto de criação: Ambiente virtual de aprendizagem – AVA-EFAP. <http://avaefaplinguaportuguesa.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-genero-cronica.html> acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: maio, junho e julho de 2013. Arquivos: 21 – 01 em maio, 19 em junho e 01 em julho/2013. Postado por: Língua Portuguesa.
- ✓ **Blog Leitura e vida.** Contexto de criação: Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino. <http://leiturag6me.blogspot.com/2013/06/o-avestruz.html>. Acesso em 05/08/2018. Tempo de atividade do blog: junho de 2013. Arquivos: 24 – todos em 06/2013.

Informações mais precisas do funcionamento do curso foram limitadas. Em sua maioria, os blogs faziam referência de tratar-se de atividade vinculada ao curso. Um número restrito acrescentava informações esclarecedoras, como a que público e áreas se destinava.

As atividades de SD planejadas foram produzidas em grupo, ação denominada escrita colaborativa e apresentadas nos blogs, o que leva a inferir que tanto a criação do blog quanto a elaboração da SD são atividades de finalização do curso, como parte de processo avaliativo, tanto que grande parte dos blogs só tiveram atividade no mês de junho, momento das postagens das sequências. Dois blogs tiveram atividade em mês posterior a junho, mas sem conteúdo expressivo ou relacionado a atividades para sala de aula.

Possivelmente por orientação da atividade, todas as produções tiveram como base o gênero *crônica* com o texto de Mário Prata, Avestruz. De certa forma, essa determinação aponta fragilidade do curso, por engessar o trabalho do professor e minimizar as contribuições do curso que, se de maneira livre, poderia propiciar vasta produção diferenciada, ainda que mantivesse como foco o mesmo gênero.

Em algumas sequências, há indicação da referência para sua elaboração, possivelmente atreladas às concepções trazidas pelo curso, nela são referenciados os trabalhos de duas obras, principalmente, *Letramento e as capacidades de leitura para cidadania*, Rojo (2004) e *Gêneros e progressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça*, Dolz e Schneuwly (1996). É perceptível nos trabalhos a presença das concepções de ensino da leitura veiculadas na primeira obra, o que já não acontece com a segunda, uma vez que não há evidências da aplicação da metodologia da SD como pensada pela equipe de Genebra.

Ter o gênero como objeto de ensino não é exclusividade da sequência didática, o letramento também o faz; por isso, não se pode chamar de SD um conjunto de atividades de leitura de um texto que pertença a esse ou aquele gênero. E é exatamente isso que existe nas produções desse curso: atividades que visam desenvolver estratégias de leitura nas quais os alunos sejam partícipes, tenham voz, interajam com o texto e com seus pares, as quais são denominadas sequência didática.

A base estrutural dessas atividades, organizadas em torno de três momentos: atividades de *pré-leitura*, *leitura e depois da leitura* nas quais se desenrolam as mesmas metodologias, como levantamento de hipótese através de imagens ou perguntas direcionadas pelo professor, antecipações a partir do título para o momento da pré-leitura; listagem de vocabulários desconhecidos durante a leitura; intertextualidade e produção de texto, após a leitura, diferem completamente das SD, constituindo uma das primeiras diferenças. Outro ponto que as diferencia da SD é o foco do ensino. Na SD, todas as atividades têm como objetivo o desenvolvimento da escrita, inclusive as de leitura. Nas produções, o foco é a leitura. A escrita faz parte, mas como outra atividade, tanto que nem sempre culminam com a produção de um texto do gênero crônica, as produções variam entre escrever uma receita lúdica, dar outro desfecho a história, texto de opinião, entre outro.

Quase todas fazem referência ao estudo dos elementos da narrativa, por outro lado é quase inexistente referência aos aspectos relacionados ao gênero.

Ainda que as produções mantenham a mesma essência, têm características particulares, subjetivas na forma de expressar os conhecimentos aprendidos. Algumas são mais curtas, outras mais extensas, umas mais detalhistas, outras genéricas. Divergem nas sugestões de intertextualidade, filmes, poema, letra de música, vídeos de animação, além da diversidade de conteúdo do blog. Encontramos blogs com 8 postagens, outros com 24.

O positivo em ver trabalhos com o mesmo texto é constatar as infinitas possibilidades de abordagem, de atividades possíveis; por outro lado, a contribuição seria mais expressiva se esse trabalho estimulasse o desenvolvimento de atividades com textos de diferentes gêneros e para séries distintas. As doze sequências que compuseram o corpus desta investigação como as outras encontradas durante o processo de pesquisa levam a concluir que há um grande esforço de trazer para o ensino de Língua Portuguesa inovações do ponto de vista de concepções de ensino, de leitura, de escrita. Neste processo, busca-se dar ao aluno protagonismo diante de sua própria aprendizagem, por meio de metodologias que o levem a desenvolver capacidade de usar a língua nas modalidades escrita ou oral.

Ainda que as metodologias propostas pela SD se coloquem como proposta alternativa para esse novo modelo de ensino, ela não foi absorvida plenamente. O que se demonstra é que tudo é simplificado ao seu conceito e qualquer “sequência de atividade” é denominada de sequência didática sem conhecer essencialmente o que ela constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação, assim como os demais desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores do Letit, apresentados no início dessa dissertação, procurou compreender de forma analítica e comparativa como se realiza no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) o recurso metodológico Sequência Didática (SD).

Cada trabalho, apresentado no capítulo um, enfocou tópico ou gênero em estudo, com a finalidade de responder às problemáticas levantadas em cada pesquisa. Da análise destas investigações, identificamos pontos comuns e relevantes para o avanço das discussões em torno do ensino de língua.

Um dos pontos comuns é que todos os trabalhos esboçados no primeiro capítulo destacam a importância da *sequência didática* para o ensino de língua portuguesa. Assim como também se observa o entendimento comum entre os trabalhos de que o ensino de língua pautado em normas prescritivas, fechadas, não contribui para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos dos alunos. Todas as pesquisas apontam a proposta didática da OLP, superadas as questões levantadas, como importante contribuição ao ensino de língua baseado no estudo de gêneros textuais.

As SD estão inseridas nesse contexto de análise, e se mostram um recurso metodológico eficaz quando trabalhado adequada e coerentemente pelo professor. Na análise do trabalho, reforçamos a importância deste instrumento para a prática docente, considerando que a escolha do recurso metodológico pode ser um fator de grande relevância para se garantir ou não a eficácia de todo um processo pedagógico.

Nossa pesquisa comprovou também, a partir da análise de dados coletados, que o uso do termo *sequência didática* por muitos professores, para designar propostas pedagógicas desenvolvidas e mais tarde divulgadas por estes na *web*, acaba por figurar-se muito mais como modismo, que como resultado da compreensão devida do que seja SD. As propostas analisadas, que fazem parte do *corpus* da pesquisa, feitas pelos professores, aproximam-se do que conhecemos como roteiros, planos de aula ou exercícios direcionados, distanciando-se consideravelmente do conceito de SD amplamente estudado pela Equipe de Didática da Escola de Genebra, maiores defensores desse instrumento de ensino.

A pesquisa mostrou ainda que o uso indiscriminado do termo *sequência didática* é um fenômeno generalizado no Brasil, a partir especialmente da propagação do ensino baseado nos *gêneros textuais*, que tem na Olimpíada de Língua Portuguesa seu mais abrangente veículo de divulgação. Isto porque, a partir de 2008 a OLP é tomada como uma das ações do Ministério da Educação (MEC) e passa a ser estendida às escolas públicas de todas as partes do país com

sua proposta pedagógica de ensino de língua baseada em quatro gêneros textuais específicos, construída a partir do recurso metodológico *sequência didática*,

Dessa forma, compreendemos que o emprego do termo SD em muitas atividades pedagógicas, dá-se principalmente pela ideia de “prestígio” que muitos acreditam que tal metodologia adquiriu devido à tamanha divulgação nos últimos anos. O que pode, na verdade, representar certa confusão quanto a simples “novidade” do uso desse instrumento na escola, tão eficaz quanto tantos outros recursos conhecidos e aplicados no ensino no ambiente escolar, que como tais precisam ser devidamente compreendidos e adequadamente elaborados.

Outro ponto observado nesta pesquisa é que o uso da SD como recurso metodológico permite ao professor um trabalho abrangente e mais interdisciplinar que outras metodologias. Com a SD é possível desenvolver estudos sobre a língua sem precisar destacar ou isolar determinados conteúdos, como comumente se observa no currículo escolar e na prática pedagógica de muitos professores. O estudo do texto na perspectiva da SD possibilita o estudo de variados aspectos da língua, estrutural, variacional, dialógica, por exemplo.

Compreendemos que esse trabalho, figura-se como contribuição às discussões em torno do ensino de língua na escola, sugerindo outra forma de pensar e agir na língua e pela língua. Defende que a metodologia SD é viável e passível de críticas e ajustes, como qualquer outro recurso metodológico, pois nada absolutamente está fechado ou acabado. E esta é exatamente a lógica da construção do saber, o constante construir, a permanente elaboração do conhecimento, o pensar e o repensar as práticas e teorias, a fim de alcançar o anseio de todo professor e de todo aluno: o ensinar e o aprender.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entre Palavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013
- BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. **A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio: análise dos materiais didáticos “Sequência Didática Artigo de Opinião e “Pontos de Vista”**. Presidente Prudente: [s.n], 2011, 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP, 2011
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos - Ensino de Línguas X Tradição Gramatical**. Campinas, Mercado de Letras: 1997.
- _____. **Ao revés do avesso –Leitura e Formação**. 1. Ed.- são Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.
- CITELLI, Beatriz. Geraldí, Joao Wanderley (organizadores). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORDEIRO, Glaís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MATTOS Vanda Lúcia Prado. **Escrevendo narrativas de aventuras de viagens na 3ª série (Ensino Fundamental)**. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1550.doc>
- COSTA, Danielle Caroline Batista da. **Cantinho de leitura – Reflexões sobre leitura, literatura e formação**. 2016. 93 f. Dissertação de Mestrado em letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Tributo à Professora Anna Rachel Machado**. RBLA , Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 623-642, 2012
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. In: **CULTURA y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid:Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).
- _____. **A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita**. In **Caderno do professor: orientação para a produção de textos** - São Paulo, Cenpec. 5ª ed. 2016.
- FRANCHI, Carlos. **O que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábolas, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015
- GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010
- GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa**. RBLA , Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.
- GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (organizadoras). **Caminhos da construção: projeto didático de gênero no domínio do argumentar**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014 – (Série Caminhos da Construção)

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Construindo Propostas de Didatização de Gênero: Desafios e Possibilidades**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 34 7-374, set./dez. 2006

GURGEL, Luiz Henrique. **A Olimpíada e a universidade**. Na Ponta do Lápis. Ano XII – nº 27, fev. de 2016.

PAIXÃO, Ivanete da Silva. **Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?** 2016. 106 f. Dissertação de Mestrado em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016

MACHADO & CRISTOVÃO; Anna Rachel; Vera Lúcia Lopes. **A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 54 7-573, set./dez. 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis –RJ: Vozes. 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RANGEL. Egon de Oliveira (Organizador). **Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec Fundação Itaú Social. São Paulo: 2011

RANGEL, Egon de Oliveira / GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução**. Cadernos cenpec| São Paulo | v.2 | n.1 | p.11-22 | julho 2012 <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/90> Acesso em 26/04/2016

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero**. Disponível em:

ROJO, Roxane Helena (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?** IN: KLEIMAN, A. B. (org) *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Pp. 313-335.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos; LANFERDINI, Priscila A. F.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na Revista Nova Escola**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011

SILVA, Fábio Pessoa da. **Modelização didática de gêneros textuais: uma alternativa metodológica com o gênero carta do leitor**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

SILVA, Elisângela Maria da. **Olimpíada de Língua Portuguesa: um diagnóstico com foco no aluno** /Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, 2010.

MOREIRA, Maria Simone da Costa. **O ensino do artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2016. 119 f. Dissertação de Mestrado em letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016.

APÊNDICE

OLP: alcance, contribuições e inferências¹

Nesta dissertação, em seu capítulo 3, fiz breve percurso pelo portal da OLP, *www.escrevendoofuturo.org.br* buscando conhecê-lo e compreender sua estrutura e funcionamento, uma vez que as SD, objeto de análise desta dissertação, foram inseridas no referido portal e são resultado da compreensão que os professores tiveram tanto do portal quanto da própria OLP.

Neste artigo, reflito sobre aspectos mais práticos ligados à OLP e de como ela chega e ocorre no espaço da sala de aula. Mesmo reconhecendo não ser este o objetivo central desta pesquisa (a realização da OLP na sala de aula), abro espaço para tal reflexão uma vez que é na sala de aula que as SD se realizam.

O texto está estruturado em três subitens: os dois primeiras dizem respeito às impressões gerais, que se aplicam aos três trabalhos referidos: *O alcance e as contribuições da OLP*; e *As inferências: algumas arestas*. O terceiro diz respeito às especificidades de cada um dos trabalhos e, portanto, cada autora se limitou a abordar o que se relacionava com sua linha de investigação.

O alcance e as contribuições da OLP

A OLP é um concurso de redação nacional que ocorre de dois em dois anos, do qual todo professor de português pode participar, desde que lecione de 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O público alvo são alunos e professores da rede pública de ensino. Os inscritos concorrem em quatro categorias: poemas (5º e 6º ano), memórias literárias (7º e 8º ano), crônicas (9º e 1º ano do Ensino Médio) e artigo de opinião (2º e 3º ano do Ensino Médio). Embora a participação seja voluntária, o professor é responsável pela sua inscrição e de seus alunos. As inscrições acontecem *on-line* e várias informações da escola e do diretor da escola compõe essa inscrição.

¹ Este artigo resulta do trabalho de três dissertações do grupo de estudo sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP, que, por sua vez, vincula-se ao Grupo de Pesquisa, Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – LELIT / UFOPA. Em meio às discussões feitas no grupo, reunimos algumas dessas reflexões em um trabalho que congregasse, de forma clara e objetiva, impressões e percepções que discutíamos sobre a OLP em nossas escolas. Dessa forma, coletiva, colaborativa e desafiadora, ocorreu a produção de deste capítulo.

O objetivo do programa, de acordo com seus promotores, é contribuir com a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2008). Nesse sentido, seguiram-se duas linhas de realização: os anos de concurso e a formação continuada de professores. A primeira ocorre em anos pares, com o certame, no qual, se premiam alunos com os melhores textos, professores com seus relatos de práticas, além da formação continuada presencial e a distância. A segunda ocorre todos os anos, com cursos on-line de formação do professor e oferta de materiais no portal do programa “escrevendo o futuro” (www.escrevendoofuturo.org.br). O professor interessado em um dos cursos oferecidos se inscreve e participa das formações.

Com o intuito de melhorias, ao longo dos anos, diversas mudanças foram implementadas no programa. Em 2004, por exemplo, houve a troca do gênero *reportagem* pelo de *memórias literárias*; em 2005, foi incorporada a *Revista Na Ponta do Lápis*. O grande avanço, em termos de abrangência, ocorreu em 2008, quando a parceria com o MEC se efetivou, expandindo o programa em escala nacional, e oportunizando a participação de novas séries – até 2007, o programa era aberto somente aos alunos e professores da 4ª e 5ª séries, que optavam por um dos gêneros indicados: poema, memórias literárias ou artigo de opinião.

Em 2010, em sua segunda edição nacional, a OLP distribuiu materiais de formação e orientação aos professores inscritos na OLP, com suportes teóricos e metodológicos, envolvendo os gêneros *poema*, *memórias literárias*, *crônica* e *artigo de opinião*. A distribuição alcançou professores de todo Brasil que lecionavam do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio. O diferencial desse material é que contempla metodologia pautada no ensino de língua com base nos gêneros textuais. Cada gênero é estudado por meio das sequências didáticas, com oficinas que evidenciam a didatização do gênero.

O programa avançou, aprimorou-se, ganhou espaço e credibilidade junto a um grande número de professores. Os materiais de apoio foram se adequando aos moldes tecnológicos, com a intenção de se aproximar dos principais agentes: o professor e o aluno.

A OLP tem objetivos audaciosos:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da Língua Portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. (DOLZ, 2016, p.09)

Ancorada nos estudos da escola de Genebra, realizado por uma equipe de pesquisadores liderada por Dolz e Bernard Schneuwly, a proposta tem com eixo organizador de trabalho as sequências didáticas (SD), entendidas como proposta metodológica para ensinar a escrever. A SD apresenta oficinas planejadas com diversas atividades em torno de um gênero. No caso da OLP, *poema, memórias literárias, crônicas e artigo de opinião*. De todo programa, talvez, a metodologia seja a que mais sofre críticas. Isto porque, a forma como se concebe os gêneros textuais vai de encontro a própria natureza dos gêneros. Paixão (2016, p.38), em seu estudo sobre a intersecção dos gêneros *crônica* e *artigo de opinião*, observa que, “imbuída da ideia de construir uma proposta segura e realista, que tivesse resultado padronizado e sem muitas variações, a OLP tendeu ao engessamento dos gêneros, adotando propostas que nem sempre condizem com a diversidade”.

Cada gênero abrange duas séries distintas, e isso resulta em vincular um gênero a uma idade escolar, o que, de certa forma, obrigou a inclusão do 5º ano do Ensino Fundamental para que fizesse dupla com o 6º ano no gênero poema, embora os professores do 5º ano, geralmente, não sejam formados em Letras, pois são os pedagogos que ministram aula nessas séries.

Com a ideia de contribuir com a formação do professor, a OLP criou ferramentas que estivessem a seu alcance. São inúmeros os instrumentos oferecidos: os cadernos do professor, a revista *Na ponta do lápis*, os seminários, publicações, o portal virtual com diversas formações e informações. Entretanto, isso não quer dizer que o Programa não tenha limites e dificuldades evidentes.

É inegável que os idealizadores da OLP têm a convicção de que o fracasso escolar é um gargalo na educação brasileira e que o iletrismo colabora para isso. Todavia, seria um objetivo um tanto fantasioso se se crese que o problema do ensino se resolvesse pela adoção de boas metodologias, pois o fracasso escolar resulta de outros determinantes. A situação se agrava quando não há profissionais qualificados, escolas com o mínimo de estrutura para receber alunos e professores e, principalmente, alunos sem o mínimo de condição socioeconômica para frequentar as aulas.

Compreender o que de fato é a OLP, como se desenvolve na escola e não somente o que almeja ser é uma reflexão importante, principalmente para os inscritos no certame. Geralmente, as secretarias municipais de educação são responsáveis por proporcionar formações presenciais dos professores, incentivando as escolas a participar. Contudo, o que

vemos, em nossos municípios (Santarém e Uruará/PA), ao longo das edições, é que as adesões são feitas e pronto, sem o efetivo entendimento da proposta e compromisso. Cabe ao professor, sozinho, realizar tudo. A primeira foi um “estrondo”, talvez porque fosse novidade, houve divulgação, encontros e a participação dos professores foi maciça. Isso já não se observou nas edições seguintes.

Mas para além da compreensão do professor sobre o que é a OLP, é também necessária uma reflexão crítica sobre ela e que discuta pontos relevantes e pouco observados no senso comum. Destacamos a título de exemplificação: como a OLP chega na escola? Como funciona dentro e fora do espaço da sala de aula? Que concepções de educação e de escola estão presentes na OLP e que ainda não se materializam na escola?

As inferências: algumas arestas

No item anterior, apresentamos brevemente o caminho percorrido pela OLP para se constituir no que é hoje. A partir de agora, discutiremos alguns pontos sobre como este concurso se insere no espaço da escola e na sala de aula.

As reflexões nascem do fato de alguns professores não tomarem a OLP como verdade absoluta, de modo que podem colaborar ou alterar a ordem das SD ou substituir textos por outros mais adequados ao objetivo de determinada oficina. Além desse, outros *incômodos* nos levaram a discussão deste subitem.

5.1.1 O processo de inscrição

Para que o professor se inscreva no certame, é necessário que primeiro a secretaria de educação do município ou estado faça a adesão. Esta primeira adesão, embora pareça protocolar, deveria representar o comprometimento das secretarias de educação com o concurso. Após essa adesão, o diretor de cada escola, também deve aderir ao programa no site www.escrevendoofuturo.com. Para tal, ele preenche vários campos e alimenta a plataforma com informações gerais da escola. Só então, o professor pode realizar sua inscrição no programa. Esse aspecto de “instruções protocolares” acarreta à OLP um tom de formalismo e de ritual a ser cumprido que camufla, de certa forma, uma concepção de educação, de escola.

A inscrição no certame ocorre de maneira individual e voluntária; cabe ao professor que deseja participar do concurso realizar sua inscrição. Esta ação pode levar a pensar que os

professores têm liberdade de escolher participar, o que seria adequado, pois os que não têm interesse sequer cogitariam essa hipótese. Contudo, a escolha tem implicações negativas junto à escola: se se inscrever individualmente, o professor pode ser visto como responsável único pela aplicação naquela escola, como se a responsabilidade da escola não existisse ou fosse transferida para um indivíduo.

Assim, é o professor que participa da OLP, não a escola, embora o diretor tenha de fazer a adesão ao programa. Essa liberdade permitida ao professor carrega consigo, além do isolamento, prerrogativa implícita de que nem todos (professores de português) seriam capazes de participar da OLP, o que geraria efeito contrário. Em vez de valorizar a decisão do docente, o motiva a listar dificuldades para não o fazer.

Mas o que a OLP tentou fazer ou alcançar adotando esse tipo de inscrição? Talvez tenha tentado valorizar o coletivo e não o individual, uma vez que é a escola que adere e não o professor, embora essa coletividade não se observe na escola. Fato é que este ponto tem uma lacuna: a escola adere formalmente, mas não assume. Indicando uma adesão protocolar, embora possa não ser essa a intenção primeira dos idealizadores da OLP.

Implicações da competição no certame

A OLP tem por objetivo desenvolver ações de formação de professores com vistas a contribuir com o ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008). Mas o próprio nome – *Olimpíada* – já remete à competição, à disputa, à vitória do melhor. Isto é ruim para a educação?

Para responder a esta indagação, é necessário saber de qual perspectiva educacional se percebe a educação escolar. A competição, por si só, já indica um vencedor e um perdedor, um mais forte e apto em oposição ao outro mais fraco e incapaz. Isso está presente na OLP e tem desdobramentos de caráter operacional que interferem no funcionamento e escolha dos textos que passam às próximas etapas da OLP.

O primeiro desdobramento diz respeito a uma queixa comum entre os professores: o número reduzidíssimo de textos encaminhados às comissões julgadoras. Cada escola encaminhar um texto de cada gênero à etapa municipal, embora dezenas de textos sejam produzidos pelos alunos. Essa limitação está relacionada com as dimensões do programa que, visando abrangência nacional, vê-se obrigado a restringir o número de textos por escola nas etapas municipal, estadual e regional.

As dificuldades operacionais da competição são de natureza mais logística que pedagógica. Quanto maior o número de textos encaminhados para as comissões avaliadoras, maior será o demanda de trabalho para o certame, que prevê números proporcionais ao quantitativo de textos enviados a cada etapa. Ou seja, quanto mais textos forem encaminhados para a etapa municipal, maior será a quantidade de textos escolhidos na etapa estadual e regional, o que reflete em número maior de alunos semifinalistas e portanto, trabalho extra.

O segundo desdobramento tem caráter pedagógico e diz respeito a outra queixa entre participantes do programa: o acompanhamento da aplicação das oficinas e como isso interfere na escolha do texto que representará a escola na etapa municipal. Se a escola não acompanha o desenvolvimento das oficinas, dando suporte aos professores, há o risco de isolamento do professor, que pode aplicar a sua maneira a SD. Isto sugere a possibilidade de extremos: professores que desenvolvem o trabalho com excelência e professores que simplesmente aplicam algumas atividades e que, por terem alguns alunos com facilidade de escrita, apresentam bons textos. Os dois professores disputam igualmente, mesmo com níveis de comprometimento (com o certame) distintos.

Embora o trabalho do professor deva ser registrado (com fotos, áudios, vídeos) como instrui o concurso, isso nem sempre acontece. E de que forma isso pode ser superado? Que meios de acompanhamento a OLP vislumbra como possíveis de se efetivarem na escola? Mas uma vez a proposta do coletivo está internalizada, mas não materializada. Provavelmente um trabalho coletivo de discussões, rodas de conversa, relatos de experiência, pudesse tornar perceptível à escola o andamento das oficinas da OLP, e dessa forma, a equipe gestora-pedagógica tivesse mais condições de apreciar esse item no momento da escolha do único texto que representará a escola.

Não há garantia de que o melhor texto será o que representará a escola, o município ou o estado. Apesar de serem gerais para todo território nacional e divulgados às secretarias de educação, os dos critérios de seleção apresentam falhas, entre as quais destaca-se a formação da comissão julgadora na etapa escolar.

Dificuldade com o trabalho integrado

É difícil desenvolver um trabalho coletivo, integrado, participativo na escola. Ele se efetiva, principalmente, quando o objetivo é arrecadar recursos financeiros. Nos anos de OLP, não é diferente. O fato de cada professor se inscrever independentemente dos colegas das

demais turmas compromete o trabalho coletivo, posto que não há coletivo formado por um indivíduo. Mesmo a escola ter mais de um professor inscrito não garante que se aplicarão as oficinas da mesma forma e com a mesma intensidade. A escola não tem como acompanhar o andamento se a OLP não for um de seus projetos. Tudo depende do professor inscrito. Está centralizado nele, independentemente de sua vontade, o que resulta em descomprometimento da escola com o programa.

Para que o trabalho seja coletivo é necessário que, além da adesão de vários professores (o ideal seria que todos aderissem), a escola dispusesse de horários para rodas de conversa e relatos de experiência sobre o andamento das oficinas. Dessa forma, haveria colaboração entre os docentes e apoio da equipe gestora e pedagógica.

Paridade de séries e a escolha dos gêneros textuais

A OLP se organiza em torno de quatro gêneros: *poema*, *memórias literárias*, *crônica* e *artigo de opinião* – cada um voltado para duas séries subsequentes. O poema é destinado a alunos de 5º e 6º ano do E F. Parece-nos que a inclusão do 5º ano ocorreu, não por questões pedagógicas, mas estruturais, visto que era necessário compor dupla com o 6º ano e, assim, manter a paridade quantitativa entre as séries e gêneros envolvidos. E este é um ponto crítico que tem outras implicações.

A primeira diz respeito aos professores do 5º ano. Embora seja um pedagogo, é tratado de igual para igual na OLP, como se tivesse o mesmo perfil do professor de LP. Ambos têm não só perfis diferentes, como também, o ambiente e a organização escolar da aula distintos. A situação se agrava, quando temos os textos literários (essência da OLP), uma vez que em alguns cursos de Pedagogia há pouquíssima ou nenhuma carga horária voltada para a literatura infantil e, menos ainda, para a poesia infantojuvenil. Em contrapartida, no curso de letras, justamente por haver vários módulos de literatura (brasileira e portuguesa), a literatura infantil pode terminar por perder-se ou por ficar a margem das literaturas vistas como canônicas, e portanto mais importantes que a infantojuvenil.

Apesar de perfis diferentes, tanto o professor de letras quanto o pedagogo não tem na grade obrigatória de seu curso superior a disciplina Literatura infantil. Na maioria das vezes ela é eletiva, ou seja, não é obrigatória de nenhum desses dois cursos. Quando decide participar do certame, o pedagogo, provavelmente, terá mais dificuldades que aquele formado em letras, que de certa forma teve mais contato com os textos literários, mas dispõe de

vantagens que o formado em letras não tem como ter acesso: o tempo de duração das aulas, a flexibilidade na organização do ambiente da sala de aula, dentre outros. Para minimizar essa distância entre um e outro, o trabalho em grupo faria diferença, pois teria apoio dos demais colegas e da gestão da escola.

A segunda diz respeito ao gênero crônica destinado a alunos de 9º ano do EF e 1º ano do EM. Além do momento de transição de um nível de ensino para outro e das perspectivas que mudam no aluno, a crônica por si só pode pressupor *diversos tons*, como o poético, o filosófico, o humorista, que podem caracterizá-la como outro gênero.

A terceira diz respeito ao uso das SD para todos os gêneros. Esse instrumento teórico metodológico segue o modelo proposto pela equipe de Dolz e Schneuwly. Ocorre que elas, materializadas em oficinas, podem ser vistas pelos professores como prontas e acabadas, tal como verdades absolutas. Uma sequência que deve ser vencida da forma como está posta e a qualquer custo. O prazo estipulado pelas Secretarias de Educação colabora para essa situação. Dificilmente um professor consegue vencer todas as oficinas de um gênero e, portanto, se considera desclassificado do certame e sequer envia a produção do aluno para concorrer na etapa municipal. Mas essa paridade também apresenta pontos relevantes para outra linha de discussão.

As séries implicam grau acentuado de leitura, que denota que um aluno de uma série mais avançada tenha tido mais leitura que outro de série inferior. Obvio que isso, se considerarmos as leituras escolares, realizadas com o direcionamento do professor, mesmo sabendo que alguns alunos leem por conta própria (isso ainda não é a realidade na maioria das turmas). Um aluno de uma série mais avançada que a outra tende a ter repertório de leitura e experiência literária maior que outro de série anterior a sua. O mesmo se aplica a produção escrita, embora isso não seja uma regra ou verdade absoluta. O fato é que de alguma forma a OLP tenta aproximar esses alunos, rompendo com limites impostos pelo próprio professor, que pode em alguns momentos, subestimar a maturidade do aluno para determinados textos.

A sequência didática

As *Sequências Didáticas* (SD) são a base dos cadernos do professor na OLP. É o instrumento metodológico utilizado na OLP, que se realiza nas oficinas que compõem os cadernos oferecidos pelo programa. Estas oficinas se apresentam como possibilidades para o ensino dos gêneros que a OLP selecionou, de acordo com o modelo proposto pela equipe de

Dolz e Schneuwly, ainda que apresentem certa flexibilidade em relação ao modelo em alguns aspectos discutidos com mais profundidade nesta dissertação. A flexibilidade proposta não é percebida ou realizada pela maioria dos professores, talvez em função do planejamento tradicional que há anos se mantém no ensino que prevê ações protocolares e determinadas noutro nível de decisão.

A conceituação ou compreensão das etapas da SD é amplamente divulgada no Portal da OLP, onde se encontram nas mais diversas seções referências a este recurso metodológico. Contudo, muitos professores não acessam o portal e outros sequer dominam o acesso ao computador e à WEB, ficando alheios a este conhecimento. Na Amazônia, esta realidade é mais constante, por termos localidades que sequer dispõem de luz elétrica. Assim, apesar de positiva a contribuição da OLP ao trazer para mais perto do professor discussões que se restringiam ao espaço acadêmico, científico, o acesso a tais informações é restrito, embora já bem maior que anos atrás.

5.1.2 Formação da Comissão julgadora

Após o período de aplicação das oficinas, o professor escolhe em parceria com seus alunos o texto que os representará na primeira etapa do certame: a etapa escolar. Para tanto há orientação para a formação dessa comissão julgadora no portal do programa.

a comissão julgadora deve ser formada pelo diretor da escola e deve ser composta por três a cinco avaliadores, entre professores de língua portuguesa, representante dos pais, dos alunos, da comunidade. Pessoas que tenham vínculo familiar, de parentesco ou convivência com os participantes não poderão ser membros da comissão. Anote o RG e o nome dos membros da comissão, pois essas informações serão solicitadas²

A própria orientação de formação dessa comissão já é prenúncio de problemas com a escolha dos textos, pois seus integrantes não precisam necessariamente ter domínio dos conteúdos linguísticos, menos ainda de textos poéticos ou crônicas.

Esta orientação apresenta ainda os critérios a serem considerados na avaliação dos textos. Apresentamos a seguir os critérios para poemas e crônica que foram objeto de estudo dos integrantes deste grupo que divide a autoria deste capítulo.

² *Orientações para a comissão julgadora escolar*, disponível em www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/716/comissao-julgadora-escolar-como-fazer).

CRITÉRIOS	PONT.	DESCRIPTORES
O lugar onde vivo	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O poema se reporta de forma pertinente a algum aspecto da vida local (peculiaridades regionais, sons, cores, cheiros...?)
Ação ao gênero	2,5	<p>Ação discursiva</p> <p>Quando considerado em seu conjunto, o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem unidade de sentido? • Atende a finalidades predominantemente estéticas?
	2,5	<p>Ação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a construção do poema, o autor utiliza alguns dos recursos poéticos trabalhados nas oficinas deste caderno, tais como: <ol style="list-style-type: none"> a) Organização em versos e estrofes? b) Efeitos sonoros: ritmo marcado [regular ou irregular] e rimas [regulares e ocasionais]? c) Repeição de letras, de palavras ou expressões? d) Repetição da mesma construção [paralelismo sintático]? e) Emprego de figuras: comparação, metáfora e personificação? • Outros recursos eventualmente utilizados produzem efeitos estéticos apropriados?
Assinatura de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • O título do poema motiva sua leitura? • O poema envolve o leitor por meio de recursos e procedimentos efetivamente literários? • O retrato poético revela um modo peculiar de ver o local? • Por suas escolhas e recursos, o poema pode surpreender e seduzir o leitor?
Formas da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O poema segue as convenções da escrita ou rompe com elas propositalmente, visando à poeticidade? • A organização do texto explicita o uso de recursos poéticos como a organização em versos e estrofes?

CRÔNICA –PROPOSTA DE DESCRIPTORES

CRITÉRIOS	PONT.	DESCRIPTORES
O lugar onde vivo	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?
Ação ao gênero	3,0	<p>Ação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto aborda aspectos da realidade local? • Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor? • O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a quem se dirige? • A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou atenção ou o fez pensar? • As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, poética...)?
	2,5	<p>Ação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor? • Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)? • O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente?
Assinatura de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público

		<p>para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano ou conhecido?</p> <ul style="list-style-type: none"> • As ideias ou conteúdo apresentados estão rganizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor? • Ao escrever o texto, o autor cosiderou diferentes leitores? • O título da crônica motiva a leitura?
ações da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • A crônica atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em cont o leitor construído no texto? • O texto rompe convenções da escrita (por exemplo marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

É no mínimo incoerente que pessoas, provavelmente, sem formação e esclarecimentos adequados (que compõe a comissão julgadora da escola) sejam responsáveis por analisar em primeira instância as produções dos alunos, sobretudo considerando os critérios acima. Até mesmo para os diretores escolares, que em sua maioria, têm formação de nível superior, parece difícil considerar um item como *Adequação discursiva*, no gênero *poema*, que pede que se avalie se o texto atende a finalidades predominantemente estéticas e no gênero crônica que se avalie se o texto tem unidade de sentido. Outros itens podem gerar dúvida na Comissão julgadora escolar, tais como os que pedem avaliação sobre a marcação de ritmo, paralelismo sintático, efeitos estéticos apropriados no poema e/ou os que pedem avaliação sobre coesão, marcadores e articuladores textuais apropriados à crônica, compreensão de diferentes leitores e tipos de crônica conforme o exposto nos quadros anteriores.

A situação se agrava quando a comissão é formada repentinamente na escola, de forma aleatória, apenas para cumprir a tarefa. A falha desta primeira escolha repercute nas demais etapas: É possível que bons textos, até melhores que os escolhidos, sejam desconsiderados na etapa escolar, desestimulando professores e alunos.

A falta de continuidade do programa

A OLP é um concurso bienal. Nas edições anteriores, o período destinado à aplicação das SDs era o primeiro semestre letivo de cada ano. A limitação do tempo propicia quebra na continuidade das atividades voltadas para a produção de texto. A maioria dos alunos que participa do programa tem alguns meses intensos quanto a atividades diferenciadas, produção textual, e isso acaba quando ocorre a escolha do texto na escola.

Essa falta de continuidade é prejudicial quando pensamos que a produção textual é um ciclo que tem início, meio e fim; e que, a partir daquele momento, esse aluno terá de esperar

dois anos para que as atividades voltem a fazer parte de sua vida. Isto não significa que os professores de LP não desenvolvam atividades de produção textual no restante do ano letivo, mas dificilmente o farão tomando por base as atividades sugeridas pelo concurso.

O número que continuará na disputa nas etapas regional e nacional é reduzido, principalmente no estado do Pará, com pouca representatividade. Está implícito nesse item que o importante para a OLP é o resultado final, o texto escrito, pois este é que é valorizado na premiação. Uma forma de superar isso é que, mesmo em anos em que a OLP não aconteça, as sequências didáticas, que são extensas, possam ser reaplicadas, pois é difícil um professor esgotar todas as oficinas no período destinado a aplicação delas nos anos do concurso.

As questões levantadas nesta seção não têm o objetivo de diminuir ou desvalorizar o esforço envolto na OLP, mas apenas apontar lacunas, questionamentos e principalmente refletir e fazer sobre esses aspectos ligados à leitura e produção de textos na escola.

Tudo é formação

Embora já tenha sido explicitado que este trabalho se realiza no diálogo com a Olimpíada de Língua Portuguesa, não a tomando como verdade absoluta, é necessário reconhecer que a visita acurada à Comunidade Virtual da OLP por meio do Portal Escrevendo o Futuro, revela a profundidade em que se constitui o programa que vai além da realização do concurso de textos.

Quando se afirma que tudo no portal é formação é porque cada seção, cada página é repleta de textos, resultados de estudos ou de experiências, que evocam formação, posto que disponibilizam ao visitante reflexões acerca das concepções de leitura e escrita que o fundamentam, que se distanciam do modelo tradicional de ensino de língua materna, ao trazer como objeto de ensino o gênero (ainda que haja críticas à didatização³ do gênero). O acesso ao conteúdo do portal, de uma forma ou de outra, direciona a estes conhecimentos, ampliando-se o conceito de formação para além da realização de cursos presenciais ou a distância.

É claro, que uma das grandes chamadas do programa são os cursos de formação a distância, os cursos on-line, “destinados” aos anos ímpares, no intervalo da olimpíada, mas que têm sido ofertados ininterruptamente nos últimos anos, provavelmente pela grande

³ João Wanderley Geraldi, **Da redação à produção de textos**, in: Aprender e ensinar com textos de alunos. (REF)

procura. Segundo informações do portal, mais de 16.000 professores foram contemplados com estes cursos que têm período de inscrição consideravelmente curto, o que gera descontentamento, pois muitos ficam de fora. Os temas das formações são bem apropriados e coerentes com enfoque dado ao ensino de língua baseado em leitura, escrita e oralidade: *Caminhos da escrita, Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas e Leitura vai, escrita vem.*

Há inúmeras contribuições teóricas externas ao portal, mas que estão lá reunidas, a fim de trazer para debate discussões sobre o ensino de língua, com destaque da leitura e escrita nas salas de aulas. Encontraremos (Percurso Formativos) textos e vídeos (entrevistas, bate-papo) de autores como Ângela Kleiman, Sírio Possenti, Roxane Rojo, Luiz Percival Leme Britto, e textos fundantes de autores que embasam teoricamente a OLP, como Mikhail Bakhtin, Lev Semyonovich Vygotski e Joaquim Dolz e Bernad Schneuwly. Por isso, a afirmação de que todo o portal é formação e que deve ser próprio professor autônomo no processo de formação, podendo escolher os percursos que desejar.

Se olharmos por este prisma, a conclusão que se chega é de que o aspecto formativo da olimpíada, enquanto processo que se concretiza antes, durante e depois do concurso, é positivo. Principalmente quando pensamos no professor distanciado das discussões sobre ensino e aprendizagem devido aos mais diversos fatores. Trazer este professor para o debate pedagógico e didático que se constitui com o acervo do Portal é ter perspectivas de mudança na prática docente quanto ao ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, pelo que se acompanha o cotidiano escolar, a visita à comunidade virtual se resume a consulta aos cadernos com as sequências didáticas, as oficinas para aplicação no ano do concurso e isso de maneira solitária, individual. Leitura, formação de grupo de estudos, discussões em encontros pedagógicos na escola utilizando o acervo disponibilizado no portal está longe de ser uma prática regular, embora haja *Oficinas Pedagógicas, Oficina sobre Sequência Didática* prontas para esses fins de formação. Mesmo nos *Relatos de práticas* ou nos *Projetos de Escrita* disponibilizados no *site* do programa, que contém as experiências de outros professores, este é geralmente um ato isolado, do professor e sua turma.

ANEXOS

SDP01: POEMAS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SEXTO ANO

Postado por Marcia Lucia Rauber Neves às 10:49:00

<http://cafcompoesia.blogspot.com.br/2011/06/importancia-do-ensinar-poesia-na-escola.html> acesso em 21/11/2017

POEMAS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SEXTO ANO

Terça-feira, 28 de junho de 2011



O universo da poesia é muito amplo e encantador e o professor é o mediador e o incentivador das crianças neste mundo da leitura. E sabemos que a leitura deve ser algo prazeroso, lúdico e bastante agradável.

Alguns educadores questionam: Para que ensinar poesia? Como ensinar poesia? Se é necessário ter dom para ensinar?

Como educadores devemos conhecer um pouco de inspiração poética.

Por isso fiz uma sequência didática para professores de Língua Portuguesa trabalharem este gênero sofisticado e lúdico.

MARCIA LUCIA RAUBER

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO DISCURSIVO POEMA – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO 6º ANO

PROFESSORA ORIENTADORA IES:

Profª. Ms. Rosana Becker Fernandes

- UNIOESTE

ESCOLA DE IMPLEMENTAÇÃO:

Colégio Estadual Professor Victório Emanuel

Abrozino – 6º ano

TEMA DE ESTUDO:

A linguagem como prática discursiva

TÍTULO:

Leitura e produção escrita do gênero discursivo “poema”: uma proposta de trabalho pedagógico

Sumário

1. Apresentação da proposta p. 5
2. Partir do conhecimento prévio dos alunos p. 6
3. Contato inicial com o gênero textual em estudo p. 7
4. Estratégias de leitura p. 9
 - 4.1 Estudos das rimas p.11
 - 4.2 Posição na estrofe p.11
 - 4.3 Tonicidade p.13
 - 4.4 Sonoridade p.13
5. Organização e sistematização do conhecimento p.15
 - 5.1 Análise dos modelos: estudo detalhado dos elementos do gênero, suas situações de produção e circulação p.15
 - 5.2 Busca de informação e ampliação de repertório p.15
 - 5.2.1 Cecília Meireles p.16
 - 5.2.1.1 O Cavalinho Branco p.19
 - 5.2.1.2 Bolhas p.20
 - 5.2.1.3 Retrato p.21
 - 5.2.1.4 É Preciso não esquecer nada p.21
 - 5.2.2 Manuel Carneiro de Souza Bandeira Filho p.24
 - 5.2.2.1 O Bicho p.26
 - 5.2.2.2 Neologismos p.26
 - 5.2.2.3 Andorinha p.27
 - 5.2.2.4 Pardalzinho p.28
 - 5.2.2.5 Porquinho-da-índia p.29
 - 5.2.2.6 Pneumotórax p.29
 - 5.2.3 Ricardo Azevedo p.31
 - 5.2.3.1 Poema do tempo p.33
 - 5.2.4 Pedro Bandeira p.34
 - 5.2.4.1 Choradeira p.36
 - 5.2.4.2 Ninho no coração p.38
 - 5.2.5 Mário Quintana p.39
 - 5.2.5.1 Poeminha do contra p.41
 - 5.2.5.2 Bilhete p.41
 6. Atividades de preparação para escrita de poemas p.42
 - 6.1 Produção de poema de forma coletiva p.42
 7. Usar como estratégias sugestões e perguntas anteriores à produção p.43
 - 7.1 Revisão e reescrita p.43
 - 7.2 Avaliação formativa para esta sequência didática p.44

7.3 Exposição do material produzido p.44

8. Atividades complementares p.44

8.1 Para jogar, pensar e desconstruir p.44

9. Referência p.48

1. Apresentação da proposta

Professor, primeiramente é necessário selar o contrato didático com seus alunos. Para isso combine regras, planeje e organize as atividades pedagógicas juntamente com os mesmos.

É importante ressaltar que o tempo de desenvolvimento das atividades é de no mínimo 3 meses, sendo empregadas de uma a duas aulas semanais, as quais demandarão pesquisas e leituras em bibliotecas, atividades coletivas e buscas em sítios da internet de outros poemas dos autores escolhidos trabalhados. As biografias já se encontram no interior desta sequência didática. De tais pesquisas resultarão trabalho de produção.

No caso específico da aplicação desta sequência, já é esperado uma série de resultados, bem como exposição de trabalhos dos alunos. Como exemplo, pode-se esperar um sarau noturno ou exposição em um final de semana para pais, professores e alunos da escola. Além disso, como sugestão vislumbrada para resultados finais, pode-se pensar em um espaço denominado “caminho da poesia” em que um dos poemas escolhidos do aluno-autor, ou uma produção coletiva realizada pela turma, venha a ser escrito na íntegra em local preestabelecido para esta situação. Isso é possível, após criteriosa seleção no meio escolar do poema elaborado nas atividades, sendo que o mesmo pode permanecer no chão pela tecnologia digital avançada, um sistema denominado adhesive print.

Esta sequência didática pelo seu caráter didático pedagógico visa trabalhar com a língua portuguesa na concepção sociointeracionista, isto é, leva em consideração autores e leitores como sujeitos da ação verbal, tanto no processo oral quanto escrito.

“Uma Sequência Didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Este trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados.” (Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 97)

Seguindo alguns padrões sistematizados em sequências didáticas como sugerem Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.95), porém adequando ao sistema educacional vigente em nossa escola, considerando ainda que as sequências didáticas contribuem para o domínio de algum gênero eleito para aprofundamentos e a sua utilização em momentos específicos da fala, da escrita e da oralidade, é o principal objetivo que direciona à composição deste material didático. A opção pelo gênero poema é devida pelo pouco que está superado e ainda, pelos conhecimentos acerca do mesmo, pois ainda não

atendem nem mesmo as poucas previsões propostas nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares. Devem ser levados em consideração tais apontamentos, porque é muito pouco o que se refere ao estudo do poema nestes importantes documentos que circundam o produto e o resultado nas práticas pedagógicas.

Então, as atividades mediadas por esta sequência didática serão feitas de maneira sistemática sobre o gênero “poema” e o objetivo básico é o aprofundamento do conhecimento gerando domínio sobre este gênero. Está dirigida às 5^{as} Séries ou 6^{os} Anos, haja vista suas contribuições literárias destinadas à idade dos alunos da série/ano mencionada.

2. Partir do conhecimento prévio dos alunos.

Professor, para começar, investigue o que os alunos já sabem sobre o tema sobre o gênero a ser trabalhado. É o momento de pedir que cada aluno elabore um poema. Dessa produção você terá a base do conhecimento em poema por parte da classe. Analise, interaja com a classe possibilitando a socialização das produções.

Esta produção deverá ser guardada para ser comparada com a produção final para avaliar os avanços conseguidos. Sugira uma forma de guardar o poema em uma folha como uma página de álbum. Colorida e assinada reservando uma página do tipo decorada para receber em alguns meses a forma aprimorada de poema que será produzido como trabalho final no processo desta sequência didática. Professor, isto é necessário ser feito para uma comparação com o resultado final avaliado após o trabalho com a sequência didática.

3. Contato inicial com o gênero textual em estudo

A fim de favorecer o contato com o gênero a ser trabalhado, você professor deverá ajudar os seus alunos a identificar o que caracteriza o gênero “poema”. Para isso é preciso que os alunos conheçam as características do gênero, e isto pressupõe:

- identificar diferenças e semelhanças comparando textos organizados no gênero “poema” com outros de gêneros diferentes para estabelecer diferenças;
- estabelecer relações de comparação, ou seja, comparar textos do gênero “poema” a fim de estabelecer semelhanças e aprofundar as observações anteriores.

Leia textos para a classe em voz alta. Motive-os a ler e ouvir muitos exemplares deste gênero. Nesta sequência didática segue diversos poemas de autores brasileiros e suas respectivas biografias, pois é necessário situar o tempo e o espaço da produção verbal para que haja uma melhor compreensão dos alunos. É importante que os alunos compreendam as motivações de escrita do poeta em relação à época por ele vivida, e se possível, fazer uma menção do que ocorria no país no momento daquela criação literária. Este trabalho preconiza a historicidade de fatos e significa interdisciplinarizar acionando para a criação e a comparação existente entre os fatos.

Dessa forma, a enunciação, ou seja, o que foi dito e no momento que foi dito contribuirá para melhor compreender o poema. E ainda vale lembrar que, ao proceder dessa forma, professor, os alunos terão competência para compreender diferenças entre escrita da contemporaneidade e de épocas diversas, conhecer e, dominar o que está estudando.

Porém, professor, como você poderá perceber no trabalho com os poemas selecionados nessa sequência didática, o que foi dito sobre contexto histórico pode ser insignificante ao se tratar de poema atemporal, cujo tema abrange o âmago da vida humana, sendo que a maioria da seleção corresponde a temas desta natureza.

Portanto, não se referem a nenhum contexto histórico, mas sim no plano transcendental, que é aquele que ultrapassa à explicação da lógica formal e o formalismo da ciência, e vai além, inclusive, da imaginação.

O trabalho com poemas pode restabelecer vínculos nos sujeitos envolvidos neste trabalho pela riqueza de recursos e, principalmente pela ação das palavras. Através delas, muitas expectativas de cunho espiritual ou emocional podem ser superadas. A palavra e o seu jogo podem construir ou desconstruir ideias, inclusive ideais. O momento da aula se faz histórico por constituir o princípio da criação onde o “verbo se fez carne”. Diante disso não há como separar o homem da palavra. Foi pensando no princípio bíblico que surgiu esta abordagem, mas a real expectativa do homem está na sua edificação através da palavra e não há como separá-lo da mesma. É pela palavra que ele busca emprego, que ele namora, que ele estabelece seus vínculos. Sendo assim o poema, aqui incentivado ao conhecimento dos alunos, serve para edificar a parte mais sensível do homem, pensando neste como os nossos alunos.

O principal propósito desta sequência didática é desenvolver a competência leitora, motivando e incentivando os alunos a se superarem por meio de leitura. Neste caso o acervo de poemas. Isto possibilitará aos alunos que alcancem maior gosto pela leitura, encaminhando-os aos universos de leitura diferentes e que possibilitarão maior conhecimento do mundo. Quanto maior é o gosto pela leitura, maior será a compreensão e a interpretação do que se lê. Ou seja, que o aluno aprenda a recorrer às estratégias para poder antecipar conteúdos e propriedades dos textos que for ler, localizando informações, fazendo checagem e levantamentos de hipóteses.

Por ser uma sequência didática com o gênero poema, ela corroborará certamente para facilitar as competências ligadas aos aspectos discursivos da língua, salientando que são estas que definem o perfil do leitor crítico. Isto porque envolve a sensibilidade do leitor-aluno, de tal forma que não limitará o seu campo de envolvimento com o mundo científico que o acerca. Estes aspectos estão diretamente relacionados com a situação de comunicação em que o texto foi produzido e respondem a questões como quem é o autor; que papel social ele exercia no momento que escreveu; que pontos de vista assumiu ao escrever; que veículo ou suporte contém o texto; como e onde esse veículo circulará, ou circulou, que finalidade tem o texto, etc.

4. Estratégias de Leitura

A leitura em voz alta do professor deve ser antecedida pela exploração do título junto ao aluno, como por exemplo com perguntas: Qual é o assunto que vocês supõem será tratado nesse poema? Na falta de um título, pode ser explorado o primeiro verso do poema. Podem acionar mecanismos de interação com moldes sociais vigentes ou vivenciados em outras décadas.

Pensar ainda, a partir do mesmo sobre o que seus alunos pensam que o autor vai tratar no poema. Trata-se, professor, do antecipar o que se vai ler. A antecipação representa o reforço à reflexão. Assim trata-se de uma estratégia de leitura que propõe de modo significativo a interação do poema e do conhecimento de mundo do aluno. Ao fazer isso elencará recursos que favorecem muito a compreensão leitora do texto poético.

Em muitos poemas há palavras que podem ser difíceis para os alunos. Você, professor, deve prever possíveis dificuldades dos alunos quanto aos vocábulos do poema e informá-los dessas eventuais questões antecipadamente, para facilitar a escuta e a compreensão do que você vai ler. Explique o que é um poema e o que é uma poesia e em que consiste um verso e uma estrofe. Outra questão bastante relacionada ao assunto são as rimas. Reserve duas aulas para tratar dos tópicos citados neste parágrafo.

Vamos lá!

Antes de tudo é importante ressaltar a seus alunos que fazer um poema é uma arte. E, em que consiste esta arte? Consiste em escrever versos ou em versos. Cada linha de um poema é um verso. Então é um texto, cuja estrutura é formada por versos, estrofes e rimas. Quando não houver rimas estas são chamadas de rimas brancas. É um jogo de palavras que de acordo com o ritmo e as rimas se torna muito agradável, e aquele que diz não gostar de poemas é porque nunca sentiu o poema em sua majestade, não o estudou ou não foi envolvido pelo mesmo de alguma forma. Todavia o que mais se sobressai neste gênero textual é o poder da palavra tocar o coração por meio de figuras de linguagem capazes de transcender o ser humano.

Isso ocorre muitas vezes pela falta de oportunidade dada aos estudos do gênero poema nas escolas da rede pública e privada, primando por outros gêneros.

Diante disso, poema é o texto escrito, mas a poesia é a sensação de que há “um coração pulsando” dentro do poema, é a sua transcendência. Fazer poesia é dar entusiasmo às palavras. Isso quem o faz é o seu criador (autor/poeta) que, inspirado por seus sentimentos, sugere em seu texto (poema), sentimentos que afloram em seu íntimo, bem como: amor, raiva, angústia, beleza, fantasia, sonho, sedução. A poesia é o que eleva ou comove as pessoas. Afinal, pode se encontrar poesia não apenas em um texto, mas numa paisagem ou num quadro. Ao transmitir encanto, graça e atração, sabe-se que há poesia. Ela está sempre presente no poeta por meio do seu eu-lírico, "eu" que fala na poesia, muito utilizado em textos de gênero lírico que expressam os sentimentos do autor. Professor, busque conhecer mais sobre este assunto no seguinte endereço eletrônico, cujos exemplos denotam bem o que vem a ser o eu-lírico:

pt.wikipedia.org/wiki/Eu-lírico.

O eu-lírico também pode estar presente no leitor, ou não, pois nem todo o leitor é dotado da sensibilidade que se requer neste caso. Afinal, não há como inculcar transcendentalismo em todos os seres humanos, pois nem todos os seres humanos estabeleceram vínculos com a arte ou leitura no mesmo grau. Deve ser considerado que cada pessoa é única. A plenitude individual é conquistada pelos próprios sentidos, desejos ou outras formas de plenitude.

O poema é considerado pela sua constituição o mais antigo gênero que já existiu na história da humanidade, porque as formas textuais compostas por versos, rimas e repetições, eram fáceis de serem memorizadas na música e no teatro. Assim, até mesmo muitos fatos históricos, da antiguidade, os chamados poemas épicos eram declamados em praça pública para lembrar ações do povo e, dessa maneira, não caíam no esquecimento. Ainda vale lembrar que poesia, música, teatro e dança surgiram simultaneamente. São artes que no decorrer da história foram seguindo por caminhos diversificados. Algumas têm mais preferências a outras, mas serve apenas para lembrar que o que não é visto, não é lembrado.

Apenas se gosta do que se conhece!

Sobre o ritmo dentro de um poema é bom entendê-lo como parte do poema. Não é necessário cantar para que se encontre o ritmo, ele está ali de uma forma natural envolvido no jogo com as palavras. Por ritmo entendemos a harmonização poética.

4.1 Estudos das rimas

Em relação à rima esta pode ser classificada segundo sua posição no verso sua posição na estrofe, a sua sonoridade, a tonicidade e ainda o seu valor. Então o que vem a ser rima? Trata-se de uma homofonia (sons iguais) externa, constante da repetição dos fonemas dos versos que se seguem

Professor, a busca das classificações das rimas já está ao seu alcance. Acredito ser de muita valia que ela já esteja no decorrer da sequência. A sugestão de atividade é que busque por poemas e faça as atividades com seus alunos buscando identificar quais tipos de rima o poeta fez uso em seus poemas. Como sugestão de sítios eletrônicos, a recomendação é a seguinte:

<http://prosaepoesia.com.br>, <http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/camoes.html>,

http://www.usinadeletras.com.br/exibelotitulo.phtml?cat=Infanto_Juvenil&pos=0,

<http://www.sobresites.com/poesia/portais.htm>,

http://www.prosaepoesia.com.br/poesia/diversas/depois_ontem.asp

4.2 Posição na estrofe

Cruzada ou alternada: O primeiro verso rima com o terceiro, e o segundo com o quarto (abab).

Minha desgraça não é ser poeta,

Nem na terra de amor não ter um eco,

E meu anjo de Deus, o meu planeta

Tratar-me como trata-se um boneco.

(Minha Desgraça, Álvares de Azevedo)

Interpolada ou intercalada: Frequentemente usada em sonetos, o primeiro verso rima com o quarto, e o segundo com o terceiro (abba).

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
 Monstro da escuridão e rutilância,
 Sofro, desde a epigênese da infância,
 A influência má dos signos do zodíaco.

(Psicologia de um Vencido, Augusto dos Anjos)

Emparelhada: O primeiro verso rima com o segundo, e o terceiro com o quarto (aabb).

Aos que me dão lugar no bonde
 E que conheço não sei de onde,
 Aos que me dizem terno adeus
 Sem que lhes saiba os nomes seus.

(Obrigado, Carlos Drummond de Andrade)

Encadeada ou internas: Quando rimam palavras que estão no fim do verso e no interior do verso seguinte:

Salve Bandeira do Brasil querida
 Toda tecida de esperança e luz
 Pálio sagrado sobre o qual palpita
 A alma bendita do país da Cruz.

Misturadas: Não tem ordem determinada entre as rimas.

A chuva chove mansamente... como um sono
 Que tranquilize, pacifique, resserene...
 A chuva chove mansamente... Que abandono!
 A chuva é a música de um poema de Verlaine...
 E vem-me o sonho de uma véspera solene,
 Em certo paço, já sem data e já sem dono...
 Véspera triste como a noite, que envenene...
 Num certo paço, muito longe, em terra estranha,
 Com muita névoa pelos ombros da montanha...
 Paço de imensos corredores espectrais,
 Onde murmurem, velhos órgãos, árias mortas,
 Enquanto o vento, estrepitando pelas portas,
 Revira in-fólios, cancioneiros e missais.

(A Chuva Chove, Cecília Meireles)

Versos brancos ou soltos: São os que não tem rima.

A rosa com cirrose

A anti-rosa atômica

Sem cor sem perfume

Sem rosa sem nada.

(Rosa de Hiroshima, Vinícius de Moraes)

4.3 Tonicidade

Agudas ou masculinas: Quando a rima acontece entre palavras oxítonas ou monossilábicas.

Exemplo: Valor/Amor, és/viés

Graves ou femininas: Quando a rima acontece entre palavras paroxítonas.

Exemplo: Santa/planta, mala/sala, toque/choque.

Esdrúxulas: Quando a rima acontece entre palavras proparoxítonas.

Exemplo: Mágico/Trágico, Fábula/tábula.

4.4 Sonoridade

Perfeitas (consoantes, soantes, totais): Há uma perfeita identidade dos sons finais, assim como uma semelhança entre as últimas vogais e consoantes.

Exemplo: Fada/dourada, rosa/formosa, anil/Brasil.

Imperfeitas (assonantes, toantes, parciais): Quando, ou há identidade apenas entre as vogais finais, não havendo necessariamente identidade entre os sons finais, ou quando a sonoridade é semelhante, mas a grafia das palavras é diferente.

Exemplo: Estrela/vela, vertigem/virgem, mais/faz, seis/fez.

Pobres: Quando a rima acontece entre palavras da mesma classe gramatical.

Exemplo: Falar/amar, o calor/o sabor, bonito/bendito.

Ricas: Quando a rima acontece entre palavras de classes gramaticais diferentes.

Exemplo: Cantando/bando, mar/navegar, vagos/lagos e quem/tem

Raras: Quando a rima acontece entre palavras de difícil combinação melódica.

Exemplo: Cisne/tisne.

Preciosas: Rimas entre verbos na forma verbo-pronome com outras palavras.

Exemplo: Estrela/tê-la, Tranquilo/segui-lo.

Seguindo as estratégias de ações para a leitura durante esta sequência didática, professor, e para iniciar este procedimento anterior à leitura, será feito da seguinte maneira:

- Escreva no quadro as perguntas abaixo e leia-as junto com os alunos.

Depois, leia novamente o texto em voz alta e peça-lhes, ao final da leitura, que respondam àquelas perguntas.

1. Quem é o autor do texto? Como podemos descobri-lo?
2. Onde o texto foi publicado?
3. Quantos versos têm este poema?
4. Quantas estrofes há no poema?
5. Quais as palavras que rimam entre si?

É muito importante que os alunos conheçam as questões a que terão que responder, pois elas direcionarão a escuta de sua segunda leitura. E por ser este um exercício de direcionamento à compreensão, sua prática constante nas atividades didático-pedagógicas poderá incutir no aluno compreensões muito além dos muros da escola, quando ele necessitará se manifestar nas diversas atividades da sua vida em sociedade.

“(…) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. [...] A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (PCN, p. 25).

5. Organização e sistematização do conhecimento.

5.1 Análise dos modelos: estudo detalhado dos elementos do gênero, suas situações de produção e circulação.

Professor é necessário identificar os elementos da situação da produção. Este critério define melhor o gênero que neste caso de estudo é o poema. Elementos-chaves que podem contribuir para o conhecimento sobre o mesmo, bem como a sua circulação, são os seguintes:

- Quem escreve?;
- Para quem?;
- Por quê?;
- Onde circula?; e,
- O que não pode faltar?

Torna-se, com efeito, importante refletir sobre o uso e a função do poema na nossa sociedade. Os paralelos citados nesta organização concedem os dados já sugeridos anteriormente de compreensão leitora do gênero.

Quanto ao trabalho com a língua portuguesa, quando possível na análise do texto poético, podem ser destacados elementos linguísticos. Por exemplo, quando acontecer o estudo da rima, pode-se com muita propriedade efetivar um trabalho de estudo de classificação das palavras quanto à sílaba tônica, entre outras marcas características do gênero como expressões articuladoras, classes de palavras utilizadas dentro do poema, tempo verbal, entre outras.

SDP02 SEQUÊNCIA DIDÁTICA-GÊNERO POEMA

Postado por Silvia às 17:14

<http://silviablogbom.blogspot.com.br/2012/04/lingua-portuguesa-sequencia-didatica-6.html> acesso em 21 de novembro de 2017

Quarta-feira, 18 de abril de 2012

Sequência Didática-Gênero Poema

LÍNGUA PORTUGUESA – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

6º ANO

GÊNERO TEXTUAL: POEMA

OBJETIVO:

- Despertar para o fazer poético no mundo através das habilidades de audição, leitura, compreensão, interpretação, declamação e produção de poemas.

CONTEÚDO: Poema/poesia, rima, verso, estrofe, sonoridade - Recursos da linguagem poética.

TEMPO: 06 aulas

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

-Livros de poesias/poemas (podem ser os da coleção Literatura em minha casa); história em quadrinhos

ORGANIZAÇÃO DA SALA:

- As discussões acontecerão no grupão e em pequenos grupos.

AULA 01.

OBJETIVO: Construir o conceito de poema e despertar para o fazer poético.

ESTRATÉGIAS

-Ativação do conhecimento prévio. Questionamentos: Vocês já leram ou ouviram alguém ler um poema/poesia? O que acharam? Quem escreve poemas é o/a...

-Exposição de imagens de poetas (Cecília Meireles, José Paulo Paes, Manuel Bandeira) e suas biografias para serem lidas em sala. (Apenas as informações mais relevantes)

-Propor aos alunos a organização de um mural que será construído aos poucos, à medida que as aulas forem acontecendo. De imediato serão colocadas as imagens dos poetas e as biografias

- O título para o painel pode ser escolhido quando os alunos fixarem algumas de suas poesias. (momento em que se pode discutir com os alunos que eles também podem ser poetas)

-Discussão no grupão- O que é poesia?

- O que move alguém a fazer um poema? Vocês já escreveram poemas? Em que uma entrevista é diferente de um poema?

Poesia e Poema querem dizer a mesma coisa?

-Esclarecimento sobre o que é poesia e poema.

Veja o texto retirado de: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/diferenca-entre-poema-poesia-e-verso/>

Qual a diferença entre poema e poesia? O que é o verso? E estrofe?

Poema – obra (texto) em verso, poema é a organização, estrutura das palavras. Existe por si mesmo, independente de quem o lê.

Poesia – qualidade poética de um texto ou obra de arte ou situação. Pode haver poesia num por de sol, por exemplo. A poesia está em quem a sente. Filosoficamente, não existe independentemente de alguém que a sinta.

Verso – cada linha de um poema.

Estrofe - cada uma das seções que constituem um poema. Isto é, cada agrupamento de versos, separadas por uma linha em branco.

- Para clarificar melhor os conceitos utilize como base o poema de José Paulo Paes, "Convite", no qual o autor explica o que é poesia. Aproveite para exemplificar o que é verso e estrofe.

Em seguida, o professor lerá para ao alunos o famoso poema de Cecília com bastante expressividade.

-Antes de começar a leitura, pergunte para a classe se eles sabem qual é o tema do poema “Motivo”, de Cecília Meireles.

Motivo

Eu canto porque o instante existe

e a minha vida está completa.
 Não sou alegre nem sou triste:
 sou poeta.
 Irmão das coisas fugidias,
 não sinto gozo nem tormento.
 Atravesso noites e dias
 no vento.
 Se desmorono ou se edifico,
 se permaneço ou me desfaço,
 - não sei, não sei. Não sei se fico
 ou passo.
 Sei que canto. E a canção é tudo.
 Tem sangue eterno a asa ritmada.
 E um dia sei que estarei mudo:
 - mais nada.

Cecília Meireles

-Reforce os conceitos trabalhados anteriormente: poema, poesia, verso, estrofe.

*Para compreender melhor a relação que a poetisa estabelece entre canção e poesia:

-Pedir aos alunos para observarem que Cecília Meireles chama seu poema de canção”

- Pergunte aos alunos se sabem qual é essa relação. Pergunte o que o poema tem de parecido com uma canção. (som, rima)

(Explique aos alunos que antigamente, na Idade Média, os poetas, chamados de trovadores compunham seus poemas para serem cantados. Eram os cantadores medievais. Por isso, por vezes, quando lemos um poema, ele mais parece uma música, pois tem uma relação muito forte com esta, visto que a sonoridade, as rimas permaneceram nos poemas mesmo que não sejam mais cantados).

-Conversar sobre o texto no grupão: o que entenderam, o que sentiram, pedindo que justifiquem seus posicionamentos diante do texto sem desconsiderar nenhuma resposta.

-Forneça questões que vão ajudar os alunos a compreender melhor o texto. Peça que, em duplas, eles respondam as questões no caderno. Eis algumas:

1. Explique por que o poema se chama Motivo”.
2. Por que a poetisa diz “Eu canto”?
3. A poetisa diz que sua canção é tudo. O que poderia ser essa canção? Por que ela é tudo?
4. A poetisa usa palavras no masculino como se quem estivesse falando no poema fosse um homem. Quais são essas palavras? Será que essa palavra faz referência apenas a quem é do sexo masculino?
5. Qual é o motivo, a razão de tudo na vida do eu lírico do poema? Justifique sua resposta, citando algum verso do poema.

AULA 02.

OBJETIVO: Desenvolvimento da capacidade de ouvir, ler, compreender o que possivelmente dizem os poemas.

-ESTRATÉGIAS:

-Perguntar aos alunos quais as brincadeiras que gostam ou gostavam quando criança? Quais os brinquedos preferidos ou que preferiam?

-Previamente, falar para os alunos que irão ouvir um poema de José Paulo Paes “Convite”, que propõe uma forma diferente de brincar.

-Pergunte que brincadeira diferente eles pensam que seja.

Vamos ao poema.

CONVITE

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que

bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:

quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio

que é água sempre nova.

Como cada dia

que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

PAES, José Paulo. Quem, eu? São Paulo: Atual, 1996.

ATIVIDADE ESCRITA (EM DUPLA):

-Qual o tema do poema Convite de José Paulo Paes?

- Por que para o poeta poesia é brincar com as palavras como se brinca de bola, papagaio, pião?
- Por que brincar de bola, papagaio, pião é diferente de brincar com as palavras?
- Você já brincou de poesia? Já usou as palavras para fazer poesia?
- Você saberia dizer por que o poema se chama CONVITE?

AULA 03.

OBJETIVO Compreender os elementos do poema: rima (ou ausência desta), verso, estrofe e jogos sonoros (aliteração, assonância)

ESTRATÉGIA:

- Retomada do poema de Paes “Convite”
- Leitura seguida de observação da estrutura: versos e estrofes, sonoridade.
- Após esse momento, falar para os alunos que irão ouvir a leitura oral do poema Trem de Ferro, de Manuel Bandeira.
- Sugerir a divisão da turma em grupos e, cada um, fará a leitura de uma estrofe de modo bem expressivo.
- Diálogo sobre o que compreenderam, perceberam, sentiram.
- Releitura das passagens que contêm assonância (repetição de sons vocálicos), aliteração (repetição de sons consonantais, sem, contudo, usar esses termos com os alunos).

-ATIVIDADE INDIVIDUAL:

- Releitura do poema de José Paulo, onde o aluno, agora, é o autor. O aluno irá dizer o que entendeu que seja poesia, utilizando como modelo o poema de Paes.
- Pedir aos alunos que primeiro pensem no que irão escrever, façam um rascunho, por último passem o poema para a folha a ser entregue. Comunicar-lhes que os textos serão recitados na escola em uma apresentação futura.

Poderá utilizar o mesmo título ou criar outro, assim:

CONVITE

Poesia é...

- O professor fará a exposição de alguns textos no mural e guardará os demais para uma possível reescrita.

A essa altura, o mural já pode ter seu nome escolhido.

AULA 04.

OBJETIVO: realizar a leitura expressiva, buscar a compreensão da linguagem poética e a estrutura do poema.

- Distribuição dos alunos em pequenos grupos (3 membros)

-Distribuição de livros de poesia para os alunos. Estes deverão escolher uma poesia para que um dos membros realize a leitura expressiva para a turma; um outro possa expressar o que o grupo compreendeu; um terceiro dirá quantos versos e estrofes compõem o poema.

-Se achar necessário o professor pode lançar perguntas aos alunos.

ATIVIDADE DE INTERAÇÃO COM A LINGUAGEM POÉTICA.

-Entregar para os alunos dois poemas sem seus títulos para que deem um título a cada um de acordo com o que entendem que o poema trata. Após essa etapa entregar aos alunos os títulos originais para encontrem o que corresponde a cada texto.

Explicar que a linguagem do poema é uma linguagem que precisa ser desvendada, é mais subjetiva, nem sempre clara, já que é comum o poeta falar das coisas de um modo diferente.

-Verificar com os alunos a relação estabelecida entre o título que escolheram e o poema.

-Perguntar o que os motivou no momento da escolha do título apontando elementos do poema.

Poemas sugeridos para o trabalho:

(Título-Dois e dois são quatro)

(Ferreira Gullar)

Como dois e dois são quatro

sei que a vida vale a pena

embora o pão seja caro

e a liberdade pequena

Como teus olhos são claros

e a tua pele, morena

como é azul o oceano

e a lagoa, serena

como um tempo de alegria

por trás do terror me acena

e a noite carrega o dia

no seu colo de açucena

– sei que dois e dois são quatro

sei que a vida vale a pena

mesmo que o pão seja caro

e a liberdade, pequena.

(Título-Vento vadio)

(Chacal)

Às vezes vem um vento
e levanta a aba do pensamento
jogando o meu chapéu
pra lá da possibilidade.

AULA 05

OBJETIVO: Produzir um poema de acordo com a estrutura desse gênero expressando-se por meio da linguagem poética.

-Para esta atividade, poderá ser usado o poema de Chacal, utilizado anteriormente, para que se explore a linguagem poética, buscando-se estabelecer as relações entre os termos utilizados para estabelecer as possíveis relações de sentido.

-É importante ouvir o que os alunos disserem entender sem questionar suas respostas, pois um poema abre inúmeras possibilidades de entendimento. O importante é que o aluno não se distancie totalmente do texto.

ATIVIDADE:

-Após esse momento, os alunos receberão uma pequena história em quadrinhos contendo somente linguagem não-verbal e, a partir dela, deverão escrever seu poema.

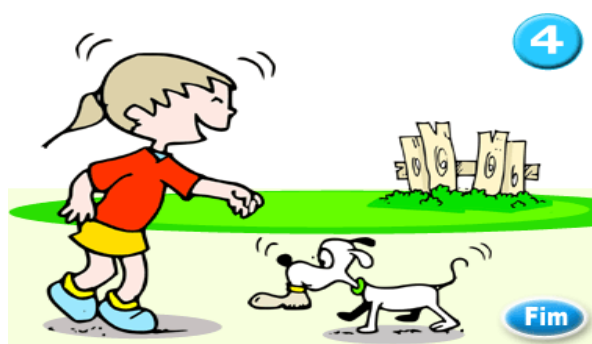
-Explicar que o poema pode ter rima ou não para que não os alunos não se sintam presos a uma única possibilidade.

-O professor recolherá as produções para um trabalho posterior.

História para o trabalho:

A menina e o cachorro.





Fonte: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/csc1_p4.htm

AULA 06

OBJETIVO: identificação do gênero poema como forma de expressão através da linguagem poética. Analisar os textos produzidos quanto a estrutura, o sentido e a ortografia.

-Trabalhar questões ortográficas, pois os textos serão expostos na sala de aula e, a não ser que seja intenção do poeta (no caso, o aluno) o uso da linguagem informal, os mesmos serão escritos em linguagem formal.

- Respeitar as escolhas dos alunos e sempre perguntar de que outra forma a palavra X poderia ser reescrita respeitando as escolhas e o propósito comunicativo do aluno/autor.

-Dois textos pré-selecionados: um da aula 03 e um da aula 05 serão utilizados em atividade de reescrita coletiva.

-O professor pode criar uma chave de correção para trabalhar a reescrita.

-Pedir a opinião de todos para reescritura dos textos.

-Exposição dos mesmos no mural da classe.

-Em seguida será proposta uma outra produção: cada aluno produzirá um convite para sua família convidando-a a participar de um sarau de poesias.

-Explicar antes o que é um sarau.

-Ativação do conhecimento prévio: vocês já receberam um convite oral (pergunte falado) ou por escrito? Que elementos foram mais importantes para que você fosse ao evento (aniversário, festa...) para o qual foi convidado?

-Os alunos deverão, junto com o professor, pensar o horário, a data e, principalmente as poesias que serão lidas, inclusive, as poesias dos alunos devem fazer parte da lista.

-Decidir quem vai ler que poesias para ir treinando a leitura expressiva.

Bom sarau!

BIOGRAFIAS

Poeta fluminense

Cecília Meireles

7/11/1901, Rio de Janeiro (RJ)

9/11/1964, Rio de Janeiro (RJ)

"Eu canto porque o instante existe/ E a minha vida está completa/ Não sou alegre, nem sou triste:/ - Sou poeta." Esses versos, a primeira estrofe do poema "Motivo", são bastante significativos sobre a concepção de vida e de arte que manifestou Cecília Meireles.

Filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil, e de D. Matilde Benevides Meireles, professora municipal, Cecília Benevides de Carvalho Meireles foi a única sobrevivente dos quatro filhos do casal.

O pai faleceu três meses antes do seu nascimento e sua mãe quando ainda não tinha três anos. Desse modo, foi criada por sua avó, Jacinta Garcia Benevides.

Concluiu o curso primário em 1910, na Escola Estácio de Sá, ocasião em que recebeu de Olavo Bilac, Inspetor Escolar do Rio de Janeiro, medalha de ouro por ter feito todo o curso com "distinção e louvor". Diplomou-se no Curso Normal, em 1917, passou a exercer o magistério primário em escolas oficiais do antigo Distrito Federal.

Dois anos depois, em 1919, publicou seu primeiro livro de poesias, "Espectros". Seguiram-se "Nunca mais... e Poema dos Poemas", em 1923, e "Baladas para El-Rei, em 1925. Nesse meio tempo, casou-se, em 1922, com o pintor português Fernando Correia Dias, com quem tem três filhas: Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda, que se tornou uma atriz teatral consagrada.

De 1930 a 1931, manteve no "Diário de Notícias" uma página diária sobre problemas de educação. Em 1934, organizou a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro, ao dirigir o Centro Infantil, que funcionou durante quatro anos no antigo Pavilhão Mourisco, no bairro de Botafogo.

Seu primeiro marido suicidou-se em 1935. Neste mesmo ano e até 1938, passou a lecionar literatura luso-brasileira e técnica e crítica literária, na Universidade do Distrito Federal (hoje UFRJ).

Colaborou, ainda, ativamente, de 1936 a 1938, no jornal "A Manhã" e na revista "Observador Econômico". Em 1940, casou-se com o professor e engenheiro agrônomo Heitor Vinícius da Silveira Grilo.

O Prêmio de Poesia Olavo Bilac, que recebeu da Academia Brasileira de Letras, pelo seu livro "Viagem", em 1939, foi o primeiro reconhecimento da alta qualidade de sua obra poética. De fato, Cecília Meirelles ocupa lugar de destaque entre a chamada Segunda geração do modernismo brasileiro.

Aposentou-se em 1951 como diretora de escola, porém continuou a trabalhar, como produtora e redatora de programas culturais, na Rádio Ministério da Educação, no Rio de Janeiro (RJ). Da mesma forma, manteve-se ativa e viajou por diversos países do mundo, ministrando conferências sobre poesia e literatura brasileira. Recebeu diversas honrarias, como a Ordem de Mérito do Chile, e o título de Doutora Honoris Causa da Universidade de Nova Delhi, na Índia.

Recebeu o Prêmio de Tradução/Teatro, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte, em 1962 e, no ano seguinte, ganhou o Prêmio Jabuti de Tradução de Obra Literária, pelo livro "Poemas de Israel", concedido pela Câmara Brasileira do Livro. No ano de sua morte, recebeu ainda o Jabuti de poesia pelo livro "Solombra", e, postumamente, em 1965, o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto de sua obra.

Sua poesia foi traduzida para o espanhol, francês, italiano, inglês, alemão, húngaro, hindi e urdu, e musicada por Alceu Bocchino, Luis Cosme, Letícia Figueiredo, Ênio Freitas, Camargo Guarnieri, Francisco Mingnone, Lamartine Babo, Bacharat, Norman Frazer, Ernest Widma e Fagner.

José Paulo Paes

O poeta José Paulo Paes nasceu na cidade de Taquaritinga, em São Paulo, no dia 22 de julho de 1926. Posteriormente, além da poesia, ele se dedicaria à tradução, à crítica literária e à produção de ensaios. Seu avô, que o iniciou no universo da literatura, era livreiro, e o pai era caixeiro-viajante.

Tentando ingressar no curso de Química Industrial, ele parte para Curitiba, depois de fracassar na tentativa de entrar no Mackenzie. Graduado, ele começa a trabalhar no ramo farmacêutico, mas não deixa de lado o ofício literário herdado do avô. No Paraná, ainda na época da faculdade, ele se une a artistas, principalmente a escritores, os quais se reuniam no Café Belas-Artes, localizado diante da livraria Ghignone. Aí ele conhece o poeta Glauco Flores de Sá Brito, o escritor de contos e crítico cinematográfico Samuel Guimarães da Costa, o crítico de arte Eduardo Rocha Virmond e o pintor Carlos Scliar.

Ele se integra igualmente ao grupo que freqüentava a livraria Ghignone, no mesmo período em que publica seus textos no veículo Joaquim, dirigido pelo escritor Dalton Trevisan, revista muito atuante na década de 40. Dessa passagem pelo Paraná desabrocha seu primeiro livro, O Aluno, lançado em 1947, no qual foi intensamente inspirado por Carlos Drummond de Andrade, a tal ponto que o poeta lhe sugeriu não reproduzir o estilo de outros escritores.

Ao se mudar para São Paulo, onde começa a escrever como colaborador para os veículos Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo, O Tempo, Jornal de Notícias e Revista Brasiliense, mas ainda atuando como químico, ele trava amizade com Graciliano Ramos, Jorge Amado e Oswald de Andrade. Aí ele também encontra Dora, sua futura esposa, a quem ele oferece seu segundo livro, *Cúmplices*, editado em 1951, no qual ele acha seu próprio caminho.

Ao ser analisada, esta obra é associada analogicamente ao trabalho produzido pelos poetas da Geração de 45. Neste mesmo período ele integra uma antologia poética ao lado de Haroldo de Campos e Décio Pignatari, ícones deste movimento, conhecidos como ‘Novíssimos’, pouco antes do nascimento da poesia concreta, escola da qual participariam intensamente, com total proveito para José Paulo, que demonstra os frutos desta vivência em sua obra *Anatomias*, que vem a público em 1967, com apresentação justamente de Augusto de Campos. Curiosamente, porém, este livro revela mais vínculos com o tom poético de Oswald de Andrade, do que com os ecos do concretismo.

O poeta deixa definitivamente seu trabalho como químico em meados de 1963, abraçando daí em diante com paixão o mercado editorial na Editora Cultrix. Ao lado de Massaud Moisés ele organizou o *Pequeno Dicionário de Literatura Brasileira*, lançado em 1967 pela Cultrix. Ao se aposentar, em 1981, ele passa a se dedicar às traduções de escritores gregos, dinamarqueses, italianos, americanos e ingleses. Ele traduziu autores do porte de Charles Dickens, Joseph Conrad, Konstantínos Kaváfis, Laurence Sterne, W. H. Auden, William Carlos Williams, Paul Éluard, Hölderlin, Paladas de Alexandria, Edward Lear, Rilke, Lewis Carroll, Ovídio, Níkos Kazantzákis, entre outros.

Tamanha era sua perícia e seu talento na versão para o português de escritores de outras línguas, que ele foi designado Diretor da oficina de tradução de poesia no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em meados da década de 80 ele edita sua célebre obra *Um por todos*, uma compilação de todos os seus textos, introduzido pelo crítico literário Alfredo Bosi. Nesta época o poeta também descobre seu prazer em escrever para o público infantil.

José Paulo edita, em 1989, sua obra *A poesia está morta mas eu juro que não fui eu*, através da coleção *Claro Enigma*, dirigida por Augusto Massi. Nos anos 90 ele segue em seu ofício literário, publicando vários ensaios, poemas escritos para crianças, traduções e poesias. No livro *Prosas seguidas de odes mínimas*, ele sublima um período doloroso de sua existência, quando sua perna esquerda é amputada. O poeta morre em 1998, em São Paulo, sem publicar em vida sua obra *Socráticas*, lançado postumamente em 2001.

Poeta brasileiro

Manuel Bandeira

19/4/1886 Recife (PE)

13/10/1968, Rio de Janeiro (RJ)

Manuel Bandeira foi um precursor do Modernismo, além de um dos maiores poetas brasileiros

O recifense Manuel Carneiro de Souza Bandeira Filho mudou-se ainda jovem para o Rio de Janeiro. Em 1903, transferiu-se para São Paulo, onde iniciou o curso de engenharia na Escola Politécnica. No

ano seguinte, abandonou os estudos por causa da tuberculose e retornou para o Rio, onde escreveu poesia e prosa, fez crítica literária e deu aulas na Faculdade Nacional de Filosofia. Por causa da doença, passou longos períodos em estações climáticas no Brasil e na Europa. Entre 1916 e 1920, perdeu a mãe, a irmã e o pai.

Em 1917, publicou "A Cinza das Horas", de nítida influência parnasiana e simbolista. Dois anos depois, lançou "Carnaval", fazendo uso do verso livre. Já se mostrava um dos precursores da linha modernista, e Mário de Andrade o chamaria de "São João Batista do modernismo brasileiro". Apesar disso, em 1922, por não concordar com a intensidade dos ataques feitos aos parnasianos e simbolistas, não participou diretamente da Semana de Arte Moderna (nem sequer viajou para São Paulo).

No entanto, seu poema "Os Sapos", lido por Ronald de Carvalho na segunda noite do acontecimento, provocou muitas reações. Nele, Bandeira se vale mais uma vez do verso livre, principal característica de sua obra:

"Enfunando os papos,/ Saem da penumbra,/ Aos pulos, os sapos./ A luz os deslumbra./ Em ronco que aterra,/ Berra o sapo-boi:/ 'Meu pai foi à guerra!/' 'Não foi!' - 'Foi!' - 'Não foi!'"

Com "O Ritmo Dissoluto" (1924) e "Libertinagem" (1930), temos um poeta totalmente integrado no espírito modernista. "Libertinagem" apresenta alguns poemas fundamentais para entender a poesia de Bandeira: "Vou-me embora pra Pasárgada", "Poética", "Evocação do Recife" e outros. Aparecem ali seus grandes temas: a família, a morte, a infância no Recife, os indivíduos que compõem as camadas mais baixas da sociedade.

Apesar dos amigos e das reuniões na Academia Brasileira de Letras (para a qual foi eleito em 1940), Bandeira viveu solitariamente. Mesmo sendo um apaixonado pelas mulheres, nunca casou: dizia que "perdeu a vez".

Morreu aos 82 anos, de parada cardíaca e não de tuberculose, a doença que o acompanhara durante parte tão grande de sua vida.

SDP03: SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO POEMA MODELO 2

Postado por Profª Rosilda às 19:43

http://lendoeuaprendo.blogspot.com.br/2013/02/sequencia-didatica-genero-poema_6709.html
acesso em 21/11/2017

Domingo, 17 de fevereiro de 2013

Sequência Didática - Gênero Poema modelo 2


domingo, 17 de fevereiro de 2013

Sequência Didática - Gênero Poema modelo 2

Objetivos
Aprender a escutar; ler; compreender; interpretar; declamar e produzir; revisar; editar e socializar poemas. Reconhecer e fazer uso do gênero bem como de recursos característicos do poema como verso, estrofe, rima, linguagem poética, sonoridade e linguagem figurada; diferenciar eu-lírico de narrador; reconhecer os poemas em suas mais variadas formas; perceber a relação com outros textos lidos; diferenciar poema de prosa


Conteúdos específicos
Recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade: rima e ritmo, e quanto ao significado das palavras: linguagem figurada, conotação e denotação, metáfora;
Estrofes e Versificação;
Pontuação, como marca expressiva;
Intertextualidade;
Escolha do vocabulário

Sequência Didática

Quem sou eu

Profª Rosilda
 Professora, mestrada em Patrimônio Cultural e Sociedade, especialista em literatura brasileira e construção de textos. Apaixonada por leitura, fascinada pela vida e por esse mundo maravilhoso cheio de possibilidades de se expressar, experimentar e alargar horizontes. Atenta aos detalhes que auxiliam e despertam os sentidos, que movimentam e acordam sensações, que produzem estímulos e que oferecem soluções, fortalecendo vínculos e redescobrimo caminhos para um novo começo se preciso for.
[Visualizar meu perfil completo](#)

Definição
Um bom poema é uma porta da qual só o leitor tem a chave. É uma passagem para o inusitado. Quando você lê, abre a porta e faz descobertas. Quando não lê, algo se perde.

Seguidores
 Seguidores (124) [Próxima](#)



Objetivos

Aprender a escutar; ler; compreender; interpretar; declamar e produzir; revisar; editar e socializar poemas. Reconhecer e fazer uso do gênero bem como de recursos característicos do poema como verso, estrofe, rima, linguagem poética, sonoridade e linguagem figurada; diferenciar eu-lírico de narrador; reconhecer os poemas em suas mais variadas formas; perceber a relação com outros textos lidos; diferenciar poema de prosa

Conteúdos específicos

Recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade: rima e ritmo,
 e quanto ao significado das palavras: linguagem figurada, conotação e denotação, metáfora;
 Estrofes e Versificação;
 Pontuação, como marca expressiva;
 Intertextualidade;
 Escolha do vocabulário

Sequência Didática

1- Compartilhando a proposta de trabalho com os alunos

Inicialmente apresentar o poema “Delícias” sem mencionar que é um poema

Delícias – (Rosilda da Silva)

Bilhetinho escondido
 enquanto a professora fala,
 caderninho de perguntas
 que a magia abraça,
 bala no canto da boca,
 alívio pra aula chata...

E posteriormente questionar que tipo de texto é. Ouvir todas as respostas (que poderão ser elaboradas em grupos) e anotar no quadro.

2- Mapeando o conhecimento prévio dos alunos

Verificar se alguma delas é poema ou poesia e questionar:

Qual é a diferença entre poema e poesia?

- Ouvir as possibilidades de respostas e posteriormente conferir com as definições corretas - através de um cartaz previamente elaborado, no datashow, ou em não havendo alternativa, no quadro mesmo; caso fique somente na oralidade o aluno pode esquecer.

Poesia – É a linguagem que comove, encanta e desperta sentimentos, confere ao texto (seja ele em versos ou prosa) harmonia e beleza. É a arte de criar com palavras, está presente no poema.

Poema – Obra literária apresentada em versos, caracterizada pela criatividade e emprego de figuras de linguagem. É a obra que se faz com a poesia e na qual há a presença do eu-lírico,

Atividade diagnóstica

- Entregar para cada aluno uma folha, pedir para que criem um poema, sobre o tema que preferirem e no formato que quiserem a partir das definições apresentadas.
- Montar um cartaz com os poemas entregues e expor na sala de aula para que todos tenham acesso à visualização dos poemas dos colegas e consultas posteriores.

Se houver tempo pedir para que os alunos leiam os poemas de seus colegas no cartaz e depois escolham um para declamar. Nada impede que o seu próprio poema seja o escolhido.

FIM DA PIMEIRA AULA

3 – Ampliando o repertório dos alunos

Apresentar em datashow, cartaz ou em folhas entregues para os alunos alguns exemplos de variados tipos de poemas. Declamar para os alunos alguns dos poemas levados, posteriormente solicitar

voluntários para declamar outros. É importante que esse momento inicie com o professor para que os alunos possam observar a impostação da voz, as pausas, o ritmo, a musicalidade, o entusiasmo e a segurança no tom de voz.

Professor, caso não tenha muita habilidade para declamar poemas, favor treinar antes.

Exemplos:

Quadrinhas

Costumei tanto os meus olhos
A namorarem os teus,
Que de tanto confundi-los,
Nem já sei quais são os meus.

Quem me dera a liberdade
Que a réstia do luar tem,
Entrava pela janela,
Ia falar do meu bem.

Companheiro me ajude
Que eu não posso cantar só.
Eu sozinho canto bem,
Com você canto melhor.

Eu chupei uma laranja,
As sementes deitei fora.
Da casca fiz um barquinho:
- Meu amor, vamos embora

Com rimas

Em versos livres ou brancos

A PORTA

(Vinicius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.
Eu abro devagarinho
Pra passar o menino
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.
Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)

Tereza

(Rosilda da Silva)

Rainha e guerreira és,
no mundo impetrando sua marca,
de mulher sábia e fecunda.
Reza escondido quando não pode
e até quando não quer.
Esmaga com o olhar as imprevidências
noite adentro se preciso for
e só então balbucia,
já cansada,
com seu toque galhofeiro
de mãe, mulher amada
que a vida necessita de ajustes,
talvez até uma gambiarra,
pois a noite chegou envelhecendo o dia

Que se uma pessoa é burra e escurecendo o brilho de sua casa asseada.
É burra como uma porta.
Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo neste mundo
Só vivo aberta no céu.

INVERNO

chuva

fininha,

molha

bobo

e criança

Só não molha velhinha

!

!

!

!

!

!

!

!

Poema Cinético ou Visual

Após os exemplos é interessante conversar com os alunos e perguntar se alguém lembra outro poema que gostaria de mencionar ou declamar para a turma.

Em seguida, distribuir livros de poemas na sala ou levar os até a biblioteca da escola para fazer a leitura de outros poemas de autores diversos.

Professor – verifique com a bibliotecária a possibilidade de um livro de poemas para cada aluno. Podendo ser de sonetos, quadrinhas, cordel, haikais, visuais, ou o que houver disponível na escola, de autores consagrados ou não.

Importante – Solicitar que cada aluno empreste um livro e leve para a leitura diária em casa também.

Tarefa

Escolher um poema do qual tenha gostado e copiar em seu caderno. Não se esqueça de copiar também o título do poema e o nome do poeta.

Providenciar para a próxima aula cópias do texto Casa Arrumada, de Carlos Drummond de Andrade, uma cópia para cada aluno.

FIM DA SEGUNDA AULA

Explique para a classe que, juntos, vocês vão ampliar a compreensão da linguagem poética, dedicando-se agora ao estudo específico da metáfora. Aproveite para introduzir o assunto e conhecer o que pensam os alunos sobre o tema, pergunte:

Você sabe o que é metáfora?

O que é linguagem subjetiva e linguagem objetiva?

Em que a linguagem de um texto científico é diferente da linguagem de um poema?

Alguém da classe já escreveu um poema? Qual?

Dê um tempo para a classe discutir as questões em pequenos grupos. Depois, abra uma roda de conversa e solicite que comentem sobre o que conversaram. Esse momento dará a você uma ideia do que seus alunos já sabem ou pensam sobre metáfora e linguagem subjetiva e objetiva. Na roda de conversa, eles estarão expondo o conhecimento prévio que têm do tema.

Depois de ouvir as respostas dos alunos, distribuir cópias do texto “Casa Arrumada” de Carlos Drummond de Andrade e realizarem a primeira leitura, silenciosamente. Em seguida, em voz alta, que poderá ser feita por um aluno.

Atividades

1 – Leitura do texto “Casa Arrumada” de Carlos Drummond de Andrade.

Casa Arrumada - Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Casa arrumada é assim:

Um lugar organizado, limpo, com espaço livre pra circulação e uma boa entrada de luz.

Mas casa, pra mim, tem que ser casa e não um centro cirúrgico, um cenário de novela.

Tem gente que gasta muito tempo limpando, esterilizando, ajeitando os móveis, afofando as almofadas...

Não, eu prefiro viver numa casa onde eu bato o olho e percebo logo: Aqui tem vida...

Casa com vida, pra mim, é aquela em que os livros saem das prateleiras e os enfeites brincam de trocar de lugar.

Casa com vida tem fogão gasto pelo uso, pelo abuso das refeições fartas, que chamam todo mundo pra mesa da cozinha.

Sofá sem mancha?

Tapete sem fio puxado?

Mesa sem marca de copo?

Tá na cara que é casa sem festa.

E se o piso não tem arranhão, é porque ali ninguém dança.

Casa com vida, pra mim, tem banheiro com vapor perfumado no meio da tarde.

Tem gaveta de entulho, daquelas que a gente guarda barbante, passaporte e vela de aniversário, tudo junto...

Casa com vida é aquela em que a gente entra e se sente bem-vinda.

A que está sempre pronta pros amigos, filhos...

Netos, pros vizinhos...

E nos quartos, se possível, tem lençóis revirados por gente que brinca ou namora a qualquer hora do dia. Casa com vida é aquela que a gente arruma pra ficar com a cara da gente.

Arrume a sua casa todos os dias...

Mas arrume de um jeito que lhe sobre tempo pra viver nela...

E reconhecer nela o seu lugar.

Leia atentamente cada pergunta antes de responder e volte ao texto se for preciso tantas vezes quanto necessário para um melhor entendimento.

2 – Discuta com um colega e responda: O texto lido pode ser considerado um texto poético? Por quê?

Sugestão: Ouvir as respostas de todos ou dos que se voluntariarem, conforme disponibilidade de tempo. Depois de ouvidas as respostas, explicar que este é realmente um texto poético e apresentar algumas frases que contenham figuras de linguagem, como por exemplo: “casa pra mim tem que ser casa e não centro cirúrgico...”, “Casa com vida, pra mim, é aquela em que os livros saem das prateleiras e os enfeites brincam de trocar de lugar”.

3 – O que significa pra você uma casa arrumada?

Ouvir todos que quiserem reportar seu entendimento da questão.

4 – Há diferença entre o que você considera uma casa arrumada e o que sua mãe pensa sobre o assunto? Comente.

Essa questão fica mais interessante quando os alunos podem discutir com os colegas, comentar o que pensam, ouvir o outro e depois então escrever uma resposta em seu caderno.

5 – Ao longo de seus anos de estudo, você certamente aprendeu que um texto para ficar bem elaborado não deve repetir demasiadamente as palavras. Entretanto, no que você acabou de ler a palavra casa aparece várias vezes. Em sua opinião, por que isso acontece?

Sugestão: caso nenhum aluno perceba ou comente que um texto poético é diferente dos outros, justamente por permitir estas liberdades na escrita, é tarefa sua, professor, fazer a mediação oportunizando assim uma reflexão sobre o fazer poético.

6 – Algumas frases do texto terminam com reticências, como por exemplo:

Aqui tem vida...

A que está sempre pronta pros amigos, filhos...

Netos, pros vizinhos...

Arrume sua casa todos os dias...

E, sabendo que as reticências são um recurso para marcar a interrupção de determinada fala ou pensamento e que servem para dizer muito mais do que “dizer dizendo”, como podem ser entendidas as reticências usadas nas frases acima? Discuta com um colega para responder a questão.

Sugestão: Depois de ouvir as respostas apresentar o poema “Dá discricção” de Mário Quintana, para ilustrar o que significa “é mais forte dizer sem dizer do que dizer dizendo”.

“Não te abras com teu amigo

Que ele um outro amigo tem.

E o amigo do teu amigo

Possui amigos também...”

7 – A partir do texto “Casa Arrumada”, elabore 10 frases poéticas juntamente com um colega, apenas deslocando as palavras do texto, trocando-as de lugar, sem, contudo, mudar as palavras. Crie metáforas, como no exemplo abaixo: da questão anterior.

Observe o exemplo:

Reconhecer a casa da gente é uma boa festa para mim.

As reticências também podem ser utilizadas, desde que sirvam para aumentar o significado da frase e diminuir sua extensão.

Observe o exemplo:

No sofá sem mancha ninguém namora...

Esta é uma atividade que deve ser corrigida oralmente e de preferência pelo menos uma frase de cada aluno.

Correção da tarefa

A correção poderá ser realizada em duplas, trocando os cadernos com o colega de trabalho. Os alunos deverão ler os poemas copiados e averiguar se há alguma figura de linguagem. Destacá-la e explicar o significado oralmente, após a leitura do poema.

Para criar um ambiente favorável ao estudo, leve para a classe imagens e breves biografias dos poetas que serão lidos em sala de aula. Os alunos devem ser solicitados para também pesquisarem imagens e biografias. Organize um painel num canto da sala com esse material e dê um título a ele ou faça um concurso entre os alunos para a escolha do nome da área. Na medida em que o trabalho avançar, ali podem ser fixados poemas de autores escolhidos pelos alunos ou poemas produzidos por eles mesmos, que poderão ser tanto em atividades na sala de aula quanto aqueles desenvolvidos ou criados em casa, com ou sem a orientação do professor. **Para iniciar o painel poderá ser afixada a biografia do poeta Carlos Drummond de Andrade, do texto lido em sala.**

FIM DA TERCEIRA AULA

4 – Produzindo textos coletivos

Para iniciar a aula, declamar o poema “Convite”, de José Paulo Paes e posteriormente ler e afixar a biografia do poeta no painel da sala, bem como o poema declamado.

Convite – *José Paulo Paes (1926 -1998)*

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Continuação das atividades da aula anterior

7 – Tendo como exemplo o texto “Casa Arrumada”, em equipes de 3 ou 4 alunos, elaborar um texto poético sobre a escola. Sejam criativos, pois a produção final será exposta em mural e no blog da escola.

Lembre-se: Estes itens os alunos deverão copiar no caderno, destacando-os, para consultar sempre que necessário.

Apresente o tema de forma interessante;

Use linguagem adequada ao gênero;

É possível estabelecer relação com outros textos;

Evite o use de clichês;

Esbanje originalidade;

A pontuação é um recurso bastante expressivo em textos poéticos;

Não se esqueça de que todo texto deve ter um título;

Elabore um primeiro rascunho;

Troque informações e ouça a opinião dos seus colegas e do seu professor;

Reescreva-o quantas vezes você julgar necessário;

Preparem-se para apresentar para a turma antes de elaborar o mural e divulgar no blog.

O professor deverá estar passando nas equipes e verificando a escrita dos textos, colaborando com ajustes quando necessário, orientando quanto aos aspectos do gênero e do tema e incentivando a participação de todos os envolvidos. Em cada equipe pela qual passar, elogiar pelo menos um aspecto da produção, como forma de estímulo para a continuidade do trabalho.

FIM DA QUARTA AULA

Continuação da atividade da aula anterior

Essa aula deverá ficar para os alunos passarem seus textos a limpo, fazerem a entrega do mesmo e ensaiarem para apresentar/declamar, para a turma.

Depois de corrigido pelo professor, postar o texto no blog.

FIM DA QUINTA AULA

Continuação da atividade da aula anterior

Apresentações dos textos para a turma

- ❖ Para interagir oralmente é preciso, em qualquer apresentação, se expressar de forma diferente daquela conversa informal entre os amigos, lembre-se, situações diferentes exigem produções de fala diferentes.
- ❖ Montagem do mural para exposição, por parte da equipe;
- ❖ Digitação para postagem no blog da escola pela outra parte da equipe.

FIM DA SEXTA AULA

Audição do CD O Prazer da Poesia de José Mindlin, poema “O Caso do Vestido” de Carlos Drummond de Andrade de 1978.

Quando lemos um livro de poesias, elas nos emocionam e nos fazem refletir, buscar interpretações possíveis e tirar conclusões. E se alguém contar que essa obra foi escrita durante uma guerra, por exemplo, quando todos os escritores eram perseguidos? Ou chamar a nossa atenção para a estrutura do poema e nos fizer pensar por que o autor usa cada palavra, cada figura de linguagem? Com certeza, nossa visão sobre a obra vai mudar e vamos entender melhor aquele conjunto de versos. É isso que acontece quando se alia o ensino da literatura às práticas de leitura. Os alunos aproveitam a teoria para ampliar o olhar sobre os livros.

- ❖ Discussão do tema “Separação de pais”;
- ❖ Leitura silenciosa e individual ouvido “O Caso do Vestido”;
- ❖ Comentar sobre outros textos que tratem do mesmo tema, como por exemplos nas músicas;
- ❖ **Lembrar que para uma obra ser artística é preciso que haja a intenção estética, como no caso do poema a ser lido.**

Caso do Vestido

Carlos Drummond de Andrade

Nossa mãe, o que é aquele
vestido, naquele prego?

Minhas filhas, é o vestido
de uma dona que passou.

Passou quando, nossa mãe?
Era nossa conhecida?

Minhas filhas, boca presa.
Vosso pai evém chegando.

Nossa mãe, disse depressa
que vestido é esse vestido.

Minhas filhas, mas o corpo
ficou frio e não o veste.
O vestido, nesse prego,
está morto, sossegado.

Nossa mãe, esse vestido
tanta renda, esse segredo!

Minhas filhas, escutai
palavras de minha boca.

Era uma dona de longe,
vosso pai enamorou-se.

E ficou tão transtornado,
se perdeu tanto de nós,

se afastou de toda vida,

se fechou, se devorou,
chorou no prato de carne,
bebeu, brigou, me bateu,
me deixou com vosso berço,
foi para a dona de longe,
mas a dona não ligou.
Em vão o pai implorou.
Dava apólice, fazenda,
dava carro, dava ouro,
beberia seu sobejo,
lamberia seu sapato.
Mas a dona nem ligou.
Então vosso pai, irado,
me pediu que lhe pedisse,
a essa dona tão perversa,
que tivesse paciência
e fosse dormir com ele...
Nossa mãe, por que chorais?
Nosso lenço vos cedemos.
Minhas filhas, vosso pai
chega ao pátio. Disfarcemos.
Nossa mãe, não escutamos
pisar de pé no degrau.
Minhas filhas, procurei
aquela mulher do demo.

E lhe roguei que aplacasse
de meu marido a vontade.
Eu não amo teu marido,
me falou ela se rindo.
Mas posso ficar com ele
se a senhora fizer gosto,
só pra lhe satisfazer,
não por mim, não quero homem.
Olhei para vosso pai,
os olhos dele pediam.
Olhei para a dona ruim,
os olhos dela gozavam.
O seu vestido de renda,
de colo mui devassado,
mais mostrava que escondia
as partes da pecadora.
Eu fiz meu pelo-sinal,
me curvei... disse que sim.
Sai pensando na morte,
mas a morte não chegava.
Andei pelas cinco ruas,
passei ponte, passei rio,
visitei vossos parentes,
não comia, não falava,
tive uma febre terçã,
mas a morte não chegava.

Fiquei fora de perigo,
fiquei de cabeça branca,

perdi meus dentes, meus olhos,
costurei, lavei, fiz doce,

minhas mãos se escalavraram,
meus anéis se dispersaram,

minha corrente de ouro
pagou conta de farmácia.

Vosso pai sumiu no mundo.
O mundo é grande e pequeno.

Um dia a dona soberba
me aparece já sem nada,
pobre, desfeita, mofina,
com sua trouxa na mão.
Dona, me disse baixinho,
não te dou vosso marido,

que não sei onde ele anda.
Mas te dou este vestido,

última peça de luxo
que guardei como lembrança

daquele dia de cobra,
da maior humilhação.

Eu não tinha amor por ele,
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado
confessou que só gostava

de mim como eu era dantes.
Me joguei a suas plantas,

fiz toda sorte de dengo,
no chão rocei minha cara,

me puxei pelos cabelos,
me lancei na correnteza,

me cortei de canivete,
me atirei no sumidouro,

bebi fel e gasolina,
rezei duzentas novenas,

dona, de nada valeu:
vosso marido sumiu.

Aqui trago minha roupa
que recorda meu malfeito

de ofender dona casada
pisando no seu orgulho.

Recebei esse vestido
e me dai vosso perdão.

Olhei para a cara dela,
quede os olhos cintilantes?

quede graça de sorriso,
quede colo de camélia?

quede aquela cinturinha
delgada como jeitosa?

quede pezinhos calçados
com sandálias de cetim?

Olhei muito para ela,
boca não disse palavra.

Peguei o vestido, pus
nesse prego da parede.
Ela se foi de mansinho
e já na ponta da estrada
vosso pai aparecia.
Olhou pra mim em silêncio,

mal reparou no vestido
e disse apenas: — Mulher,

põe mais um prato na mesa.

Eu fiz, ele se assentou,
comeu, limpou o suor,
era sempre o mesmo homem,

comia meio de lado
e nem estava mais velho.

O barulho da comida
na boca, me acalentava,

me dava uma grande paz,
um sentimento esquisito

de que tudo foi um sonho,
vestido não há... nem nada.

Minhas filhas, eis que ouço
vosso pai subindo a escada.

Atividades

A literatura, nos seus mais variados gêneros, pode ou não se utilizar da norma culta. Seu objetivo não é “ficar dentro das regras”, mas buscar qualquer dialeto ou registro que melhor consiga expressar a linguagem do mundo criado por ela, com seus significados.

1 – A partir do que foi exposto sobre literatura e relendo o poema “O Caso do Vestido”, é possível afirmar que não fazem parte da norma culta? Cite exemplos.

2 – Que outras palavras ou expressões poderiam ser substituídas por essas que você encontrou?

3 – Relendo os versos destacados abaixo, diga se estão no sentido figurado – conotativo, ou no sentido real – denotativo. Caso você considere-os no sentido figurado, não esqueça de mencionar qual pode ser o significado deles.

“...chorou no prato da carne...”

“...andei pelas cinco ruas...”

“...beberia seu sobejo...”

4 - Leia atentamente as questões abaixo antes de começar a responder.

a) Normalmente quando se usa a palavra **mas** é para expressar ideias contrastantes, pensamentos opostos e restritivos. Observe os excertos e dê sugestões de outras palavras ou expressões que poderiam substituí-la, com sentido equivalente.

“...Eu não amo teu marido,
me falou ela se rindo.

Mas posso ficar com ele...”

“...não comia, não falava,
tive uma febre terçã,
mas a morte não chegava...”

“...Eu não tinha amor por ele,
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado...”

“...não te dou vosso marido,
que não sei onde ele anda.

Mas te dou este vestido...”

Importante

Várias palavras juntas não podem ser consideradas um texto. É preciso que haja entre elas uma ligação, uma conexão entre as ideias, orações e parágrafos ou versos. É o correto uso dessas palavras, desses **conectivos**, que faz um texto progredir estabelecendo sentidos entre suas partes.

5 – A substituição realizada na questão anterior alterou o sentido do verso? Por quê?

Sugestão: comentar com os alunos que muitas palavras diferentes desempenham a mesma função, portanto, na hora da escrita, substituir palavras por outras equivalentes evitando a repetição é um ponto positivo.

Providenciar cópias para as próximas aulas dos textos e agendar aula na sala informatizada.

Boneca de pano – Zelândia Thomazi Bartti

Dois e dois: Quatro – Ferreira Gullar

A boneca – Olavo Bilac

Mundo Pequeno – Manoel de Barros

Interiores do Musgo – Rita de Cássia Alves

Os Sinos – Manuel Bandeira

Canção do Exílio – Gonçalves Dias

O Filho que eu quero ter – Vinícius de Moraes

Meus oito anos – Casemiro de Abreu

As Duas Flores – Castro Alves

Sedução – Adélia Prado

FIM DA SÉTIMA AULA

Atividade em pequenos grupos ou duplas

1 - Dividir a turma em pequenos grupos ou duplas; levar os alunos até a sala informatizada para pesquisar a biografia dos autores e acrescentar no painel da sala, bem como pelo menos mais um poema de cada poeta pesquisado. Cada equipe receberá o nome de um poeta para pesquisar.

FIM DA OITAVA AULA

Atividade de Revisão

1 – Complete com o que falta, construindo uma unidade de sentido em relação a poema e poesia.

- a- Pode-se dizer que Poesia é _____
e que ela pode ser encontrada textos como _____
- b- Por outro lado, entende-se por poema _____
e eles podem se apresentar de diversas formas, tais como: _____

2 – Assinale a alternativa correta:

É correto afirmar que os versos brancos são aqueles que:

- A – São menores que os demais.
B – São os mais longos dos poemas.
C – Possuem rimas.
D – Não possuem rimas.

Podemos afirmar que rimas são:

- A – Palavras que tem obrigatoriamente a mesma terminação, como *palhaço* e *estardalhaço*
B – A semelhança de sons entre as palavras, sem necessariamente ter a mesma terminação, como *céu* e *papel*.
C- Poemas escritos com rimas são os que representam o tempo passado.
D – As rimas em um poema sempre acontecem com as últimas palavras de cada verso.

Em se tratando de estrofes, é possível afirmar que:

- A – Todos os poemas são divididos em estrofes em pelo menos 2 estrofes.
B - É um conjunto de versos.
C - Não é correto construir poemas com mais de 10 estrofes.
D – O menor número de versos admitido em uma estrofe é 4.

Realizar a atividade individualmente, de preferência, entregar uma cópia para cada aluno que deverá colar no caderno para possíveis consultas, se necessário.

Trocar entre os alunos as atividades e fazer a correção oral, envolvendo a turma para melhor fixação do conteúdo e entendimento do gênero.

O restante da aula deverá ser utilizado para leitura individual de livros de poemas, previamente trazidos para a sala de aula.

FIM DA NONA AULA

- 1 – Dividir a sala em equipes, as mesmas da pesquisa realizada na sala informatizada;
- 2 – Entregar para cada equipe um poema do autor pesquisado, que deverá ser lido, estudado e ensaiado para apresentação;
- 3 – Explicar que o trabalho poderá acontecer através de encenação, teatro de bonecos, fantoches, musical ou de alguma outra forma, bem criativa, para ser apresentado para outras turmas no dia **14/03 – Dia da Poesia.**
- 4 – Toda a confecção de cenário, ensaios e outros ajustes para a apresentação deverão ocorrer em sala de aula, tendo em vista que é norma da escola não permitir trabalhos em grupo como atividades para casa.
- 5 – Todos os grupos terão 08 aulas disponíveis para distribuição de tarefas e organização da performance, construção do cenário e ensaios.

Lembrar:

Recitar com entusiasmo; manter um tom de voz que possa ser ouvido por todos expressando segurança; dar ritmo e cadência às falas; usar a criatividade para escolher a forma de apresentar (teatro de bonecos, fantoches, encenação, musical...); boa postura e respeito com o público é essencial.

FIM DAS AULAS 10 – 17###

Na primeira aula depois das apresentações o professor deverá fazer uma avaliação juntamente com os alunos, do trabalho desenvolvido pelas equipes.

Para incentivar a produção escrita final do gênero Poema, convidar um poeta local para conversar com os alunos acerca do fazer poético e para apresentar seu trabalho aos alunos.

Sugestões de alguns autores:

Sandra Pereira

Rita de Cássia Alves

J.B.

Rubens da Cunha

Maria Rosa de Miranda Coutinho

Rita Pabst Martins

FIM DAS AULAS 18 – 20

5 – Produzindo texto individualmente

Avaliação final do gênero estudado: Poema

Preferencialmente realizar a atividade no início da aula, quando os alunos ainda não estão cansados e se sentem mais dispostos para atividades escritas.

Chegou a hora de você ser o poeta. Releia os poemas recebidos em sala, relembre dos que foram apresentados pelos colegas, a fala do poeta que visitou nossa escola, ou outros dos quais você goste, escolha um tema interessante, concentre-se e solte a imaginação.

Lembre-se:

- 1 – É obrigatório ser de um tema que você conheça;
- 2 – O estilo do poema, e a elaboração dos versos, com rimas ou brancos, ficará a critério do aluno;
- 3 – Use tudo que aprendeu sobre o gênero para realizar um trabalho bem feito;
- 4 – Não esquecer: Sentido figurado – metáforas - é uma das principais características da linguagem poética, versos são frases curtas, estrofes não são parágrafos, procure não misturar assuntos em um mesmo poema;
- 5 – Planejar o vai ser escrito, elaborar, revisar e reescrever são etapas importantíssimas e que não devem ser esquecidas;
- 6 - Troque de texto com um colega, peça que ele leia o seu enquanto você lê o dele. Verifique se ele seguiu todos os passos sugeridos, se o título é atraente, sugira aperfeiçoamentos e correções;
- 7 - Aceitar críticas e sugestões nem sempre é tarefa fácil, porém necessária. É hora então de reescrever seu texto fazendo as alterações que julgar necessárias.
- 8 - Depois da escrita final, entregue ao seu professor para analisar e indicar alterações a serem feitas.

FIM DAS AULAS 20 e 21

6 – Revisando e aprimorando o texto – (revisão coletiva e individual)

Professor, escolha um poema que apresente problemas de estrutura, falta de características do gênero ou complicações na colocação das ideias. Converse com o aluno, autor do poema e peça-lhe sua autorização para construir melhorias no texto juntamente com outra turma. É interessante optar por um texto de outra turma, não constrangendo nenhum aluno da sala. Uma boa ideia é digitar o texto e usar o datashow para apresentá-lo à turma. É importante explicar que o texto é de algum aluno de outra sala. Apresente o texto, sem, contudo, apresentar o nome do aluno.

O texto deverá ficar em duas colunas, em uma o original e na outra as mudanças sugeridas pela turma para melhorá-lo.

Em duplas, as possibilidades de troca de ideias e sugestões são maiores.

Terminado aprimoramento do poema que serviu como exemplo de revisão, devolver os textos aos alunos e pedir que baseados no exercício em conjunto, revisem e melhorem seus próprios textos.

Agendar aula na sala informatizada para digitação dos poemas e posterior postagem no blog da escola

FIM DAS AULAS 22 e 23

7 – Socializando a produção final

- ❖ Resgatar o texto inicial, aquele que ficou afixado no cartaz em sala de aula, elaborado como atividade diagnóstica e comparar com o elaborado ao final da sequência didática. Houve melhora? Em que aspectos?
- ❖ Cada aluno deverá observar também o outro cartaz, aquele com as biografias e os textos dos poetas já lidos em sala e comparar a sua produção com a deles. De qual estilo de escrita mais se aproxima mais se aproxima o seu? Comente.

Os textos revisados e passados a limpo deverão ser digitados e postados no blog da escola.

FIM DA AULA 24

SDP04 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MEMÓRIAS

Postado por portal do saber às 12:01

<http://nazamariano.blogspot.com.br/2011/10/sequencia-didatica-memorias.html> acesso em 08/10/2016.

The screenshot shows a blog post on a website titled "Portal do Saber". The page has a header with the title "Portal do Saber" and a description: "Este um blog em que o usuário terá acesso a texto relativo ao saber lingüístico, bem com a leitura e a escrita. Não esquecendo da tecnologia da informação nos dias atuais no ambiente educacional." The main content area displays the title "SEQUÊNCIA DIDÁTICA - MEMÓRIAS" and the date "quinta-feira, 20 de outubro de 2011". Below the title, it lists "1ª - Sequência Didática 3º Bimestre" and "Ano - 2011 - 7ª série". The author information includes "ESCOLA: Dom Avelar Brandão Vilela", "PROFESSORA: Nazarete Andrade Mariano", and the school's theme: "TEMA DA ESCOLA: CONHECER A CIDADE COMO PRINCIPIO EDUCATIVO PARA PODER CUIDAR MELHOR DOS TERRITÓRIOS LOCAIS". The area also specifies "ÁREA: Código e Linguagem", "Descritores Curriculares / SAEPE: Língua Portuguesa:", "ANO: 8º ano - manhã", and "TEMPO: 12 aulas (50 minutos)". On the right side, there is a sidebar with "Páginas" (Inicio), "Seguidores" (Seguidores (17)), and "Minha lista de blogs" (Páralas da Gil Há 8 anos).

Quinta-feira, 20 de outubro de 2011

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MEMÓRIAS

1ª - Sequência Didática 3º Bimestre

Ano - 2011 – 7ª série

ESCOLA: Dom Avelar Brandão Vilela

PROFESSORA: Nazarete Andrade Mariano

TEMA DA ESCOLA: CONHECER A CIDADE COMO PRINCIPIO EDUCATIVO PARA PODER CUIDAR MELHOR DOS TERRITÓRIOS LOCAIS

ÁREA: Código e Linguagem

Descritores Curriculares / SAEPE:

Língua Portuguesa:

ANO: 8º ano - manhã

TEMPO: 12 aulas (50 minutos)

D6- Localizar informação explícita em um texto

D7 – Inferir informação em um texto

D9- Identificar o tema central do texto

D12 - Identificar a finalidade do gênero Memória

D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e / ou o interlocutor.

CONTEUDO DA OTM:

Eixo: Leitura de gêneros textuais: MEMÓRIAS

Eixo: Produção de texto oral: MEMÓRIAS

Eixo: Análise Linguística: Ortografia, a função do sujeito e predicado, e função da transitividade verbal.

2. OBJETIVO

- Desenvolver o senso crítico a partir das experiências produzidas individuais e coletivas do alunado. Reconhecer o domínio da linguagem na participação social, política e cidadã.
- Identificar os aspectos pertinentes ao gênero ou do tipo a que pertence o texto memória.
- Fomentar as funções comunicativas relativas ao sujeito e seu predicado e aos demais aspectos relativos à análise linguística.
- Identificar a finalidade ou o objetivo pretendido para o texto.

RECURSOS

- | | |
|--------------------|-----------------|
| • Data show | • Cola |
| • Notebook | • Pincel |
| • Internet | • Papel madeira |
| • Pincel | • Folha ofício |
| • Cópias de textos | • Pendriver |
| • Livros | |

METODOLOGIA (DESENVOLVIMENTO)

1º MOMENTO 2 aulas

Iniciando o 3º bimestre letivo, será feita uma rápida de dinâmica para desejar boas vindas aos ao

retorno do alunado e professorado, com a dinâmica (caixinha de surpresa).

Em seguida, fazer uma retomada das discussões tidas no 2º bimestre, considerando o conhecimento prévio do alunado. No que concerne o gênero memórias.

Quem já ouviu falar na palavra memória?

Cite uma lembrança que você tem da sua experiência de vida?

Que outras memórias que você lembra com saudades do seu lugar?

Em seguida colocar a música “Naquela casa pequena” de Roberto Carlos. Os alunos irão ouvir a música e em seguida completarão os espaços em branco, pois foram retirados do texto todos os verbos no passado. Após esta atividade, serão feitas as abordagens pertinentes ao gênero memória, a partir do texto “Naquela casa pequena”, bem como a função destes verbos na ação das narrativas vivenciadas pela personagem em suas lembranças.

2º MOMENTO (2 aulas)

Retomando as abordagens da aula anterior, ainda com a análise do texto “Naquela casa pequena” os aspectos interpretativos e lingüísticos, em após os alunos responderem a atividade com o tempo previamente definido pela turma, em seguida serão discutidos em conjunto aluno/professor.

3º MOMENTO: 2 aulas

A partir do mesmo texto e do texto “Anarquista Graças a Deus” após leitura e discussão, iremos trabalhar a função do sujeito de predicado, bem como a transitividade verbal. Após colocar uma atividade escrita de análise.

4º MOMENTO: 2 aulas

Os alunos irão fazer um levantamento junto à comunidade, de memórias vivenciadas pelas pessoas mais velhas, gravando ou escrevendo o relato do entrevistado.

Os alunos irão socializar com a turma a atividade feita em sala. Após socializar a atividade, os alunos irão transformar o relato e transformar a pessoa do discurso da 1ª para terceira pessoa, em seguida fazer a socialização, para que os alunos (com intervenção da professora) observarem a importância da pessoa do discurso no texto, considerando os verbos e seu tempo.

5º MOMENTO 2 aulas

Para fechar as discussões, os alunos irão trazer da comunidade, material que representem situações de memórias, como: (tecnologias ditas como ultrapassadas, fotos dos pais e avôs etc, escritos antigos feitos por pessoa da comunidade, entre outras)

6º MOMENTO 2 aulas

Neste momento os alunos irão produzir suas próprias memórias, cada etapa será orientada por etapa, para a escrita e reescrita, observando os aspectos textuais e linguísticos. Em seguida socializar, com a turma e publicar no blog da escola.

AVALIAÇÃO

Como avaliar é um processo contínuo e sistemático, os trabalhos serão analisados por etapas, bem como os conhecimentos construídos a partir deles, levando em conta o envolvimento da turma para as atividades solicitadas e os objetos aqui pretendidos. Será analisado a partir da proposta estabelecida no projeto, para tanto, os alunos serão interlocutores na construção do conhecimento.

Para esta sequência didática sugere os seguintes procedimentos avaliativos: 4 pontos: para uma atividade reflexiva que envolva o conteúdo estabelecido para esta sequência didática (tanto, textual quanto linguística), incluindo as leituras e a apresentação do seminário.

3. REFERENCIAS

ANTUNES, Irandé. LÍNGUA, TEXTO E ENSINO: outra escola possível. São Paulo: parábola editorial, 2009.

DIVERSIDADE TEXTUAL: os gêneros na sala de aula. Organizado por D618 Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Mariane C.B. Cavalcanti. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autentica 2007

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: 12ª, Cortez, 1986.

GATTAI, Zelia. Anarquista Graças a Deus.

TP's – Gestar II. 2008

SDP05 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR COM O GÊNERO TEXTUAL, “MEMÓRIAS”

MARGARETH APARECIDA LEITE, 2011.

Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_port_pdp_margareth_aparecida_leite.pdf acesso em 21/11/2017

Sequência didática – Proposta de atividades

Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da leitura e escrita. Elaborada inicialmente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, foi adaptada para que pudéssemos nesta proposta desenvolver atividades para trabalhar com o gênero memórias.

Primeira Etapa da Sequência Didática:

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”.

Gabriel Garcia Márquez

Avaliando as capacidades iniciais dos alunos:

Texto selecionado: Um homem no sótão

O texto Um homem no sótão (1982) narra a história de um autor de contos para crianças que morava num sótão, na rua da Consolação, e que, raras vezes, saía de casa. Um dia, tentando escrever a história “Aventuras de três patinhos na floresta”, inesperadamente, aparece uma raposa muito nervosa, inconformada com o rumo da história, reclamando de sua eterna vilania. Afinal, era carnívora, o que justificava a sua atitude: comer os patinhos da história. Estes, por sua vez, também saem da cabeça do autor e o alertam de que sempre caçaram minhocas, peixes e besouros. Em seguida, numa noite de lua cheia, depois que o escritor se recuperara do susto, teve a idéia de escrever “A linda princesa do castelo”.

E assim, sucessivamente, outros personagens saem de sua cabeça e contestam suas histórias como o sapo, a princesa, os anõezinhos e a bruxa. O autor de contos procurou um médico, tirou férias e, ao retornar, começou a escrever uma história bem diferente, mas a confusão repetiu-se. O escritor adoeceu, trancou-se dentro de casa e deixou de viver. Passado um longo tempo, ao ver um passarinho ciscando em cima do armário, perguntou qual era a história, abriu a janela, espantou a passarada e percebeu que a vida continuava.

Então, retornam a vida e a vontade de escrever história de gente como ele, escrever coisas de seu tempo. Finalmente, começa a escrever *Um homem no sótão*. O texto é organizado em cinco capítulos numerados e não titulados e, na abertura de cada um, há uma vinheta representativa. A estrutura da obra, aparentemente, é linear. Mas essa linearidade é relativizada pelas diversas histórias encaixadas e caracteriza-se pela metaficção. A página de abertura do texto, por exemplo, corresponde ao número cinquenta e sete e a última, ao número um. O final da história é aberto. Em *Um homem no sótão*, a criação narrativa fala sobre si mesma. O escritor personagem revela ao leitor o processo de inventar histórias. Nessa obra, a metaficção é uma das características predominantes: “Era uma vez um autor de contos para crianças que passava o tempo inteirinho, inclusive sábados, domingos e feriados, escrevendo histórias para crianças” (2001: 57). No decorrer da narrativa, o narrador relata o fazer literário. Além desse aspecto, o texto trata também da angústia espiritual, das impressões emocionais e sentimentais, dos conflitos interiores e, com veemência, relativiza pontos de vista.

Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/Sem09/penhasilvestre.htm

Após a leitura do conto *Um homem no sótão*, conversar com os alunos sobre as diversas possibilidades que o autor tem para escrever uma história. Explorar a partir deste diálogo, o gênero memórias, desta forma preparando-os para uma oficina temática. Para uma melhor compreensão, será feita uma seleção de palavras, as quais, à medida que forem apresentadas oralmente, os alunos, de olhos fechados, vão buscar na memória uma lembrança que pode ser do cheiro, da cor, da dor, da infância, enfim, que lhes tragam impressões possíveis de serem traduzidas em palavras tanto na oralidade, quanto na escrita.

Escolhendo e adaptando as atividades: um gênero em outro gênero

Nesta fase, a seleção de palavras fica a critério do que for coletado na roda de conversa, por exemplo, lembranças de cheiro, podem ser palavras relacionadas com flor, frutas, perfumes, etc. Lembranças de cor podem ser palavras relacionadas com dia, noite, viagem. Infância podem ser as palavras relacionadas com a família, avós, pais, tios, escola entre outras. Pretende-se, com este exercício, diagnosticar quais as possibilidades e dificuldades reais que a turma selecionada apresenta. Em seguida, pedir que os alunos escrevam suas primeiras impressões acerca do que foi exposto, utilizando como ferramenta tudo que lembrou ou pensou durante a exposição desta atividade.

Sugestão: O professor, se quiser, poderá gravar esta fase da atividade

A partir desta discussão, o professor pode aproveitar o momento para explicar aos alunos que objetos e imagens podem trazer lembranças do passado, e que estas lembranças podem ser registradas oralmente e por escrito. É um momento também para explicar a importância da entrevista com as pessoas da comunidade ou da família. Dizer aos alunos que os relatos orais e escritos serão o foco do trabalho durante todas as etapas. Pode ser elaborado um sequência didática a ser desenvolvida da seguinte forma:

1. Propor aos alunos que se organizem individualmente ou em pequenos grupos para conversar com pessoas da comunidade ou da própria família.

Queridos alunos, vamos buscar, por meio da entrevista, da conversa com nossos avós e pais, conhecer, registrar e resgatar a nossa própria história.

2. Fazer com a classe uma lista das pessoas entrevistadas.

3. Dependendo da pessoa, os fatos narrados poderão se alegres ou tristes.

4. Orientar os alunos sobre como iniciar o primeiro contato com estas pessoas.

Sugestão de perguntas:

- Nome. Grau de parentesco.

- Onde e quando nasceu?

- Mudou de cidade ou Estado alguma vez? Por quê?

- Como foi a infância? Do que brincava? Precisava trabalhar? O que fazia? Viajava? Como quando eram as viagens?

- Ia à escola? Como era a escola onde se alfabetizou? E os professores?

- Como eram seus pais?

- Participava de festas, bailes? Com quem? Como eram as festas?

- Qual era ou é a sua religião?

- Tinha luz elétrica, água encanada, rádio, TV e fone quando criança?

- Como se comunicavam com os parentes distantes?

- Como eram os castigos quando criança? Foi um filho muito “arteiro”?

- Ia ao dentista? Como era?

- Como era o namoro, como foi seu casamento? E o nascimento do 1º filho?

- Como era seu nome de solteira (no caso da avó e mãe)?

- Qual é a sua profissão? Formou-se no que queria? Gosta do que faz ou fez?

- Um prazer ou algo que lhe deixa feliz?

- O que lhe chateia, deixa triste?

- Uma lembrança da época de criança ou jovem?

- Uma música que não esquece, um cantor, um filme?

- Como você ocupa seu tempo livre?

5. Conversar com a turma a respeito da importância do registro para que eles anotem o maior número possível de informações durante a conversa com a pessoa escolhida.

6. Em classe, reunidos em pequenos grupos, os alunos contam o que ouviram e organizam um quadro com os seguintes dados:

Nome/idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	Episódios alegres	Episódios tristes	O que mais chamou a atenção

Nesta etapa, o professor deve explorar a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelos entrevistados e também a forma como eles foram contados. É um momento de avaliar a compreensão da turma, pedindo a cada grupo que recontem na sala o que ouviram e o que sentiram durante a entrevista.

Trabalhando com outros textos do mesmo gênero

Apresentação do texto “Transplante de menina”, do livro de Tatiana Belinky (São Paulo: Moderna, 2003). Após a leitura do texto, levantar questões do tipo: como vocês se sentiram ao ouvir a história? Vocês já tinham ouvido lembranças semelhantes? Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram? Existem acontecimentos marcantes na vida de vocês que mereçam ficar registrados para sempre na memória?

Sugestão de atividades complementares: Ler com os alunos um trecho do livro “Velhos Amigos”, de Eclea Bosi, e também um texto de Carlos Drummond de Andrade, “Antigamente”. Apresentar a diferença dos vocábulos “memória e memórias”.

Disponíveis:

http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=galeria_de_arte.detalhe_texto&id_comunidade=145&id_galeria=1030&id_arte=9 <http://www.algumapoesia.com.br/drummond.htm>
<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/>

Segunda Etapa da sequência didática:

Nesta fase, os alunos já terão produzido previamente suas primeiras impressões memorialísticas, pois já foram colocados em situação de produção ao conversarem com pessoas da comunidade. Assim, o próximo passo será prepará-los para fazer a reescrita destas impressões, colocando-se no lugar do entrevistado. Ao registrar os relatos, os alunos vão se colocar no lugar do entrevistado, o que significa reescrever o texto em primeira pessoa. Assim o texto vai trazer um olhar particular do entrevistado sobre aquilo que viu e viveu. Além de revelar fatos, vai revelar também sentimentos, impressões e sensações. Leitura de um fragmento do livro “Viver para Contar”, de Gabriel Garcia Marquez:

**Viver para contar Gabriel
García Marquez**

Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado, e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia. Eu me lembrava de como ela era: um bom lugar para se viver, onde todo mundo conhecia todo mundo, na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam num leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. Ao entardecer, sobretudo em dezembro, quando passavam as chuvas e o ar tornava-se de diamante, a Serra Nevada de Santa Marta parecia aproximar-se com seus picos brancos até as plantações de banana, lá na margem oposta. Dali dava para ver os índios aruhacos correndo feitas formiguinhas enfileiradas pelos parapeitos da serra [...]. Nós, meninos, tínhamos então a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras. Pois o calor era tão inverossímil, sobretudo durante a sesta, que os adultos se queixavam dele como se fosse uma surpresa a cada dia. Desde o meu nascimento ouvi repetir, sem descanso, que as vias do trem de ferro e os acampamentos da United Fruit Company foram construídos de noite, porque de dia era impossível pegar nas ferramentas aquecidas pelo sol.

Gabriel García Marquez. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Disponível em <http://tigredefogo.wordpress.com/2008/07/23/trecho-do-livro-viver-para-contar-gabrielgarcia-marquez/>

Como forma de fazê-los buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante, explicar aos alunos que o autor escreveu o texto aos 74 anos, no entanto, se refere às lembranças de um dia de sua adolescência. Retomar também a leitura de “Um homem no sótão” como forma de reforçar a ideia de aluno-autor. Nesta oficina, o aluno também será levado a compreender as diferenças e semelhanças que existem entre relato, relato histórico, diário e textos de memórias literárias. Explicar-lhes que muitos textos podem parecer com memórias literárias, e muitas vezes nos confunde. Aqui, a ideia é organizar uma coletânea de textos que será apresentada aos alunos e pretende-se explorar os próprios textos que os alunos recolherem através das entrevistas.

Terceira Etapa da sequência didática:

Com base na pesquisa sugerida quando os alunos fizeram contatos com membros da comunidade, e quando realizaram leituras e reflexões com base nos fragmentos dos textos apresentados, vamos analisar com eles o que foi feito, retomar os quadros e questões levantadas para, em seguida, juntos, elegermos a melhor forma de produzir um primeiro texto, colocando-se no lugar da pessoa para escrever as memórias dela. Nesta fase, os alunos serão levados à biblioteca da escola a fim de conhecerem o acervo e descobrirem novos textos de “Memórias”.

PROFESSOR: EXPLICAR AOS ALUNOS QUE EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE DIÁRIO, RELATO HISTÓRICO E MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

No retorno à sala de aula, fornecer cópias impressas do texto “O valentão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”. Contar aos alunos que este texto é um texto de memórias literárias

completo e também foi escrito por uma aluna, finalista do projeto Olimpíadas da Língua Portuguesa, em 2006. Pedir aos alunos que:

- ✓ Leiam e encontrem no texto o trecho que situa o leitor no tempo e no espaço em que as lembranças se desenrolam.
- ✓ Indiquem no texto qual o fato principal lembrado pelo entrevistado da aluna Kelli.
- ✓ Identifiquem marcas da presença do narrador em primeira pessoa.

Relembrando: a presença explícita do narrador é uma marca linguística dos textos que se organizam com base em relatos de experiência vivida, como os diários, as memórias (literárias ou não) entre outros gêneros.

Em todos os textos trabalhados até aqui, o gênero descrição tem muito destaque, professor, então é importante também analisar com os alunos algumas características da descrição presentes nestes textos. Algumas descrições são fundamentais para que o leitor possa construir imagens da época, dos lugares, das pessoas e de como os fatos foram vivenciados.

Nesta fase, peça aos alunos para que descrevam um local significativo e interessante relacionado com o lugar onde moram. Se for possível, leve-os a este local e peça-lhes para que observem alguns detalhes e depois, em grupo, descrevam esse lugar. Comente com a turma que eles descreveram um lugar, mas em textos de memórias literárias, situações, pessoas, experiências também são descritas.

Quarta Etapa da sequência didática:

Preparando a turma para a atividade com a escrita

Professor, elabore com seus alunos um plano de trabalho colocando em um local de destaque na sala de aula para que a turma possa acompanhar cada etapa e marcar as tarefas já realizadas.

- ✓ Ler e analisar textos de memórias literárias;
- ✓ Identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias dos textos de memórias;
- ✓ Preparar e fazer as entrevistas;
- ✓ Selecionar e organizar as informações coletadas;
- ✓ Produzir um texto coletivo que servirá como ensaio para a produção final;
- ✓ Produzir o texto individual;
- ✓ Aprimorar o texto;
- ✓ Preparar os textos que farão parte da coletânea organizada pelos alunos;
- ✓ Discutir estratégias para publicação da coletânea na comunidade.

PROFESSOR: ANALISE CUIDADOSAMENTE A PRIMEIRA PRODUÇÃO, ELA MOSTRA O QUE OS ALUNOS JÁ ENTENDERAM SOBRE O GÊNERO MEMÓRIAS.

Comparando o presente com o passado

Um aspecto importante do gênero memorialístico é que os autores se preocupam em caracterizar lugares e pessoas consideradas importantes nas experiências vividas no passado. Eles também comparam o tempo antigo com o atual, destacando, muitas vezes as diferenças. Incentive seus alunos a procurarem essas comparações no dia a dia. Peça a eles que tragam para a aula fotos antigas de pessoas e dos lugares que visitaram, ou que convivem na comunidade e descrevam em duplas utilizando recursos comparativos que podem ser através do uso do verbo ser. Para isto, basta elaborar questões norteadoras do tipo: Como eram os carros? Como era a praça? Como eram as construções, e o trânsito? Como as pessoas se divertiam antigamente? Como viviam? Como se vestiam, entre outras possibilidades que naturalmente vão surgir de acordo com o material trazido pelos alunos.

Para desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão e reflexão sobre os sentidos dos textos apresentados até aqui, será de grande importância uma releitura explicando aos alunos que existem alguns recursos, algumas formas de dizer que tornam singulares os fatos escolhidos por alguns autores. Desta forma, levar os alunos a perceberem os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos e que os autores recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinados locais ou regiões e podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal dependendo do contexto. Abaixo, uma tabela sugestiva para complementar a atividade.

Uso de alguns recursos linguísticos nos textos lidos						
Recursos linguísticos	Neologismo	Comparação	Metonímia	Metáfora	Personificação	Onomatopeia

O autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado, essenciais para o gênero.

Relembrar usos e flexões dos tempos verbais	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Indicativo/subjuntivo

Discutir com os alunos significados de palavras e expressões novas que coletaram ou que leram, e também que ouviram nas entrevistas.

Ajudar o grupo de alunos a perceber nos textos que os sinais de pontuação são valiosos recursos para organizar as ideias de um texto, aqui fazer uma revisão da pontuação e discutir o emprego correto dos sinais.

Quinta Etapa da sequência didática:

Retomada dos conceitos

Existem gêneros mais adequados para a produção de textos, ou para a leitura? Propomos um trabalho na perspectiva do uso das sequências didáticas por entender que este modelo proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) partem da ideia de que é possível ensinar gêneros textuais de modo adequado, levando-se em conta tanto a oralidade quanto a escrita. Os referidos autores definem a sequência didática como sendo „„um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97) .

Para estes autores, a finalidade de trabalhar com as sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 90). Aqui pretendemos retomar o texto “Transplante de menina”, do livro de Tatiana Belinky (São Paulo: Moderna, 2003) numa tentativa de mostrar como o texto é estruturado e também apontar determinados recursos linguísticos. É possível explorar fotos antigas da comunidade e comparar com fotos atuais. Explicar aos alunos a importância da descrição, pois em textos de memórias literárias, ao descrever um objeto, uma personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. Aqui, antes da produção final, propor exercícios que levem os alunos a perceberem os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos. Os textos produzidos pelos alunos serão expostos na escola com a realização de um evento que permita um envolvimento da comunidade, e também os melhores textos serão publicados no jornal do bairro que é de grande circulação. Acreditamos que a divulgação dos textos produzidos pela turma trará a motivação necessária que os estimule verdadeiramente a ler, escrever e produzir textos, uma vez que estes terão sentido para suas vidas, e não somente com o intuito de escrever apenas para o professor.

RETEXTUALIZAÇÃO: produção de um novo texto

Lembrar aos alunos que as entrevistas que eles fizeram, serão a base para a produção de um texto final. O grande desafio será transformar os registros das entrevistas em um texto de memórias literárias. A isto damos o nome de retextualização que é a produção de um novo texto. Desta vez, o

aluno, como autor do texto pode lançar mão de outros recursos para deixá-lo mais interessante. Para isto, valem os lembretes abaixo:

É importante compreender bem os fatos narrados.

Atentar para o uso da norma padrão.

Verificar a adequação da linguagem, para a situação proposta.

Não descaracterizar a linguagem do entrevistado, mas torná-la adequada a um texto de memórias literárias.

Lembrar que o tempo verbal mais comum nesse gênero é o passado.

Os alunos também podem incluir informações sobre os entrevistados.

REALIZADA A PRODUÇÃO DOS TEXTOS É HORA DA REVISÃO!

Professor, antes de iniciar esta etapa, é importante conversar com os alunos e juntos definirem qual texto será utilizado para a revisão coletiva. Explique aos alunos que você vai revisar no quadro-negro um texto de memórias literárias escrito por um deles. Para isto, você deve estabelecer um cartaz com o **roteiro para revisão** que pode deverá ser colocado em local de destaque na sala de aula.

ROTEIRO PARA REVISÃO

- O que achou do título? É instigante?
- O texto envolve e desperta interesse no leitor?
- O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças?
- Existem no texto, palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado?
- Foi descrito objetos antigos, lugares que se modificaram?
- Foi descrito algum local que já não existe mais?
- Existe no texto relação entre a narração e o lugar onde o entrevistado vive?
- O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos da pessoa entrevistada?
- Há marcas de oralidade no texto que podem ser substituídas por uma expressão mais adequada ao gênero? (ex: né, pois é, daí...)
- Os verbos estão usados corretamente? (Tempos verbais apropriados)
- Todas as palavras estão escritas corretamente?
- O texto não apresenta problemas de pontuação?

Após esta revisão coletiva, cada aluno retoma a atividade, fazendo a revisão do próprio texto.

Ao final, deverão passar o texto a limpo. Nesta etapa da produção final, o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e nesta hora junto com o professor, medir os progressos alcançados.

CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Os textos produzidos pelos alunos serão expostos na escola com a realização de um evento que permita um envolvimento da comunidade, e também os melhores textos serão publicados no jornal do bairro que é de grande circulação. Cabe ressaltar que o professor pode dispor de outras alternativas na escola que valorizem a produção de seus alunos.

AVALIAÇÃO

Professor, na sequência didática, Dolz e Schneuwly (2004) chamam as atividades desenvolvidas de módulos, pois segundo estes autores, são estes que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero a ser trabalhado, de forma sistemática e aprofundada. Assim, acreditamos ter esquematizado para esta unidade didática todas as etapas de uma sequência. Ou seja, apresentamos a situação, definimos os objetivos para que os alunos pudessem compreender melhor a situação da comunicação na qual deviam trabalhar em sala de aula para produção do texto; fizemos esclarecimentos quanto ao papel da turma no desenvolvimento das atividades; preparamos os conteúdos através da coleta de informações dos entrevistados. Por fim, queremos dizer, professor, que apresentamos uma proposta que pode ser aproveitada no trabalho com outros gêneros textuais de forma sequenciada e garante ao aluno uma motivação para a produção de texto à medida que este compreende quais são as suas potencialidades a serem desenvolvidas ao longo dos módulos. Quanto à avaliação, para Dolz (2004), a análise das produções orais e escrita dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais as dificuldades encontradas pelos alunos. Sob este aspecto, o professor pode por em prática a avaliação formativa.

Concluindo, a adaptação das sequências às necessidades dos alunos de acordo com os conceitos de Dolz e Schneuwly (2004), exige, da parte do professor:

- analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

SDP06 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DE CRÔNICAS - 5ª SÉRIE/6º ANO

Postado por Simone Costa às 15:55

<http://atividadeslport.blogspot.com.br/2013/07/sequencia-didatica-para-o-estudo-de.html?m=1> acesso em 21/11/2017



TERÇA-FEIRA, 30 DE JULHO DE 2013

Sequência didática para o estudo de crônicas - 5ª série/6º ano

Texto: “Avestruz”, de Mário Prata

Ano indicado: 6º

Tempo estimado: mínimo de 8 aulas

Objetivos gerais:

- Desenvolver as capacidades de uso da língua, especialmente na modalidade escrita.
- Permitir que o aluno identifique as marcas do gênero textual proposto.
- Promover o autodesenvolvimento, estimulando a leitura, a pesquisa e a busca pelo conhecimento.

Expectativas gerais:

- Identificar elementos constitutivos da organização interna de um gênero.
- Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências e valores.
- Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.
- Recuperar informações explícitas.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
- Inferir o uso de palavras ou expressões de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.

- Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.
- Produzir textos a partir de modelos, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.

1ª aula:

Introdução ao tema

Comece a aula com um bate-papo com os alunos. Pergunte quantos já pediram (ou sabem de alguém que pediu) um presente muito estranho de aniversário. Em seguida, pergunte que animal seria estranho alguém querer de presente. Ouça as respostas e ajude-os a identificarem as possibilidades impossíveis, tais como: leão, tigre, urso etc.

Verificando o conhecimento prévio e despertando o interesse

Informe-os de que o texto lido trata de uma ave cujo corpo é do tamanho de um boi, que pesa entre 100 e 160 quilos, chega a 2,70m, tem asas (mas não voa) e longo pescoço (descreva o animal conforme as informações apresentadas do texto). Deixe para falar do pescoço por último, por ser uma característica marcante da ave. Veja se algum aluno identifica a ave; se não, mostre a foto de um avestruz (se possível uma imagem que deixe claro sua proporcionalidade de tamanho com relação ao homem (principalmente) e a outros animais conhecidos deles (cachorro, gato, galinha etc.)).

Você pode sugerir também que desenhem o animal de acordo com sua descrição. Depois, pode comparar os desenhos à imagem do avestruz.

2ª aula:

Diga que vocês lerão uma crônica cujo título é “Avestruz”. Perguntem se sabem o que é crônica. Anote as respostas na lousa. Em seguida, conte uma história uma crônica que aborde um tema comum (crônica). Se possível, leia-o como se a história fora vivida por você.

Apresente as características do gênero, circulando as informações corretas citadas por eles, escritas na lousa, e acrescentando o que falta.

Leia o texto para a classe. Apresente breve biografia do autor, se possível com foto.

3ª aula

Retome o texto da aula anterior e verifique se há algum problema quanto ao vocabulário. Sugira que descubram o significado das palavras desconhecidas pelo conhecimento de mundo (entrega de pizza em domicílio, por exemplo), pelo contexto (asas “atrofiadas”, pelo trecho “talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos, por aí, assustando as demais aves normais”) ou ainda pelo uso de dicionários.

Em seguida, peça que respondam às perguntas:

1. Toda crônica trata de um tema comum na vida das pessoas. Qual é o tema comum abordado em “Avestruz”?
2. Outra característica da crônica é a narração descontraída, subjetiva: o narrador conta a história como se conversasse com um amigo. Que palavras ou expressões usadas no texto revelam essa característica?
3. Quanto aos elementos narrativos:
 - a) Quem são as personagens da história?
 - b) Onde acontecem os fatos?
4. Quanto às marcas espaciais?
 - a) A marca espacial “Floripa” refere-se à capital de qual estado brasileiro?
 - b) Esse estado fica em qual região do país?
 - c) Que outros dois estados pertencem a essa região?
 - d) Complete a tabela com os dados que faltam:

SIGLA	ESTADO	CAPITAL
SP		
	Rio de Janeiro	
		Belo Horizonte
		Manaus
RS		
RN		
	Distrito Federal	
		Vitória

Professor: Abordar assuntos de outras disciplinas em sua aula mostra como todas estão interligadas, relacionadas.

e) Que outras siglas não relacionadas aos estados do Brasil você conhece? Escreva-as e seus significados. Neste exercício, seria interessante colocar as siglas desconhecidas e/ou diferenciadas na lousa.

Professor: Caso não tenham com clareza o conceito de sigla, retome-o.

Para casa:

1. O menino mora no bairro Higienópolis, em São Paulo. Faça uma breve pesquisa na Internet e responda:

A maior parte das pessoas pertencentes a esse bairro é como: pobre, rica, muito rica, nem rica nem pobre?

2. Aproveitando a pesquisa, veja fotos locais (pelo Google Imagens, por exemplo) e responda:

- a) Que tipos de construções há nessa região (casas térreas, sobrados, mansões, prédios etc.)?
- b) Como são as casas e apartamentos dessa região?
- c) Há pessoas famosas que moram lá? Quais?

Professor: Caso haja Laboratório de Informática com computadores suficientes para sua turma, essa pesquisa pode ser feita na escola, sob sua orientação. Aproveite para pesquisar fotos do bairro onde está localizada a escola e onde os alunos residem. Ajude-os a compararem as fotos e discuta as condições sociais em que vivem os moradores de cada região.

4ª aula:

Correção das tarefas da aula anterior e da lição de casa.

5ª aula

Retomando os elementos narrativos para compreensão, análise e interpretação do texto.

Inferir possível condição social das personagens, a fim de identificar o porquê de tal pedido absurdo (provavelmente trata-se de criança burguesa, acostumada a ganhar tudo o que pede, classe A ou B (mora em Higienópolis), tem jogos eletrônicos etc.).

Apresentar as questões:

1. O que podemos dizer acerca do menino do texto? Cite cinco coisas.
2. Que suposições podemos fazer a respeito dele? Assinale a alternativa que julgar correta:
 - () Trata-se de uma criança inocente, que nunca viu a imagem de um avestruz na vida e, por isso, deseja ter a ave como animal de estimação.
 - () Aparentemente é uma criança mimada, acostumada a ter todos os seus desejos atendidos.
 - () Trata-se de uma criança desinformada, por não saber que é impossível criar um avestruz dentro de um apartamento.
 - () Trata-se de uma criança de classe média-alta ou alta, muito bem informada, que sabe como criar um avestruz dentro de um apartamento.
3. O que fez o menino desistir de ganhar um avestruz? Que informação o narrador deu ao menino que o fez desistir de ter um avestruz? Por qual motivo você acredita que ele desistiu da idéia?

Trabalhando questões linguísticas

Há três palavras no texto escritas em língua distinta do português. Que palavras são essas? Estão escritas em qual língua?

Professor: Explique a grafia dos nomes científicos (ou veja a possibilidade de o professor de Ciências tratar do assunto).

6ª aula

Corrija as questões da aula anterior mostrando os caminhos percorridos no texto para encontrar as respostas corretas:

Não se trata de criança inocente, que nunca vira antes um avestruz, pois o narrador afirma que o menino teve o contato visual com o animal ao visitá-lo.

Não se trata de criança desinformada, pois o contexto nos permite perceber que ela tem acesso a informações (tem acesso a internet).

Sugira que escrevam um texto considerando que o pedido do menino fora atendido e pensando nas seguintes questões:

- a) Como foi o transporte do animal no avião?
- b) Qual a reação do menino ao receber o animal? E a da mãe?
- c) Como a presença da ave no apartamento mudou a rotina da família?
- d) O que o animal aprontou?

Professor: As produções textuais permitirão verificar o aproveitamento da aprendizagem e enxergar quais pontos gramaticais, ortográficos e poderão ser trabalhados ao longo do ano. Escolha algumas produções para uma revisão em grupo. Não cite os nomes dos autores dos textos a fim de evitar constrangimentos ou gozações.

7ª aula:

Leia as produções de seus alunos, sem citar autoria, para que toda turma possa conhecer os diferentes finais possíveis.

Leia outra crônica para seus alunos, mostrando como as marcas do gênero estão presentes nelas e retomando cada uma delas. Sugestão de leitura: “Festa de aniversário”, Luis Fernando Veríssimo.

Apresente outras crônicas para que sejam lidas individualmente. Caso haja acesso fácil à Biblioteca, organize uma visita ao local para que as leituras sejam feitas lá, diretamente de livros que apresentem textos do gênero.

8ª aula:

Elabore uma avaliação que vise à interpretação de uma crônica e à verificação da assimilação das marcas centrais do gênero.

Professor: Se possível, agende uma visita da turma ao Zoológico, para que vejam os animais citados na história e outros.

SDP07 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8.º ANO LÍNGUA PORTUGUESA – CRÔNICA

Lidiana Martins às 13:45

<http://professoralidianamartins.blogspot.com.br/2014/01/sequencia-didatica-8-ano-lingua.html?m=1> acesso em 21/11/2017

sexta-feira, 17 de janeiro de 2014

Sequencia Didática 8.º ano Língua Portuguesa - Crônica

Professora Lidiana
Linguagem, Language y Idioma na porta da Língua

Sequencia Didática 8.º ano Língua Portuguesa - Cronica

Planejamento Mensal - 2014				
Unidade Educacional: Colégio Estadual Perilo Rodrigues de Moura	Código UE: 52059243			
Professora: Lidiana Martins de Oliveira	Matrícula:	Disciplina: Língua Portuguesa – 05 aulas semanais		
Coordenadora Pedagógica: Maurinha Helena Camargo Castilho				
Ano Serie: 8º Ano	Ensino Fundamental	Turma: "B"		
Mês: Janeiro e Fevereiro	Período: 1.ª quinzena	22 a 31 de Janeiro		
	2.ª quinzena	03 a 14 de Fevereiro		
	3.ª quinzena	17 a 28 de Fevereiro		
Eixo temático do bimestre: Prática de Leitura – Crônicas Prática de Análise da Língua - Prática de Escrita				
Aulas	Expectativas de aprendizagem	Conteúdo Programático	Estratégias de Ensino	Avaliação
01	Ler crônicas utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <input type="checkbox"/> Formulação de hipóteses (antecipação e inferência).	Crônicas várias – Livros da Biblioteca	Pré-selecionar livros de crônicas e selecionar as crônicas. Explicar o que é gênero e sobre o gênero crônica e exemplificar (clássico conhecido: Crônicas de	<input checked="" type="checkbox"/> Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.

Planejamento Mensal - 2014				
Unidade Educacional: Colégio Estadual Perilo Rodrigues de Moura			Código UE: 52059243	
Professora: Lidiana Martins de Oliveira		Matrícula:	Disciplina: Língua Portuguesa – 05 aulas semanais	
Coordenadora Pedagógica: Maurinha Helena Camargo Castilho				
Ano Serie: 8º Ano		Ensino Fundamental		Turma: "B"
Mês: Janeiro e Fevereiro		Período: 1.ª quinzena		22 a 31 de Janeiro
		2.ª quinzena		03 a 14 de Fevereiro
		3.ª quinzena		17 a 28 de Fevereiro
Eixo temático do bimestre: Prática de Leitura – Crônicas Prática de Análise da Língua - Prática de Escrita				
Aulas	Expectativas de aprendizagem	Conteúdo Programático	Estratégias de Ensino	Avaliação
01	Ler crônicas utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação de hipóteses (antecipação e inferência). ▪ Verificação de hipóteses (seleção e 	Crônicas várias – Livros da Biblioteca	Pré-selecionar livros de crônicas e selecionar as crônicas. Explicar o que é gênero e sobre o gênero crônica e exemplificar (clássico conhecido: Crônicas de Nárnia e outros)	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto)

	checagem).		Distribuir os livros de crônicas aleatoriamente e pedir que façam a leitura silenciosa e individual.	texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
02	Ler crônicas utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação de hipóteses (antecipação e inferência). ▪ Verificação de hipóteses (seleção e checagem). 	Crônicas várias – Livros da Biblioteca	Continuar a leitura das crônicas.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto).
03	Ler crônicas utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação de hipóteses (antecipação e inferência). ▪ Verificação de hipóteses (seleção e checagem). 	Crônicas várias – Livros da Biblioteca	Pedir que se sentasse de dois a dois e um conte ao outro a história da crônica que leu.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto).
04	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Crônicas várias – Livros da Biblioteca	Incentivar que compartilhem a crônica que o colega leu. (Deixar livre- se ninguém quiser contar uma crônica fazer a leitura compartilhada de uma crônica ou contar uma crônica)	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
05	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Crônica: Meu primeiro Amor de Edson Gabriel Garcia.	Entregar cópias da crônica e pedir que façam a leitura individual. Fazer a leitura compartilhada e	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair

			interpretação oral.	informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
--	--	--	---------------------	---

Aulas	Expectativas de aprendizagem	Conteúdo Programático	Estratégias de Ensino	Avaliação
06	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Crônica: Meu primeiro Amor de Edson Gabriel Garcia.	Atividades escritas – páginas 12, 13 e 14 do Livro adotado.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
07	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Crônica: Meu primeiro Amor de Edson Gabriel Garcia.	Correção de atividades – oralmente e escrita quando necessário.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
08	Refletir sobre o emprego dos discursos direto, indireto e indireto livre nos gêneros em estudo.	Trechos da crônica estudada (Meu primeiro amor) – Discurso Direto e indireto.	Atividades orais e escritas sobre discurso direto e indireto – pp. 15, 16 e 17. Livro adotado	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.
09	Refletir sobre o emprego dos discursos direto, indireto e indireto livre nos gêneros em estudo.	Trechos da crônica estudada (Meu primeiro amor) – Discurso Direto e indireto.	Conclusão e correção de atividades orais e escritas sobre discurso direto e indireto – pp. 15, 16 e 17. Livro adotado	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.
10	Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego das flexões verbais nos gêneros em estudo.	Verbos de elocução.	Leitura e atividades p 17 e 18.	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.

Aulas	Expectativas de aprendizagem	Conteúdo Programático	Estratégias de Ensino	Avaliação
11	Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. Refletir sobre o emprego das flexões verbais nos gêneros em estudo.	Verbos de elocução.	Correção oral e da escrita de atividades p 17 e 18.	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.
12	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Produção de crônica	Seguir instruções para a produção de texto na página 19.	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as formas antes conhecidas e conceituadas.
13	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Produção de crônica	Seguir instruções para a produção de texto na página 19.	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as formas antes conhecidas e conceituadas.
14	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Produção de crônica	Fazer troca de textos produzidos entre os colegas para que façam correção; Recolher e fazer correção de todas.	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as formas antes conhecidas e conceituadas.
15	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Reescrita de crônica	Devolver as crônicas pra que reescrevam.	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as formas antes conhecidas e conceituadas.
16	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Reescrita de crônica	Digitar crônicas no Laboratório de Informática e gravar em pen drive (da professora). Material: Laboratório de Informática	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as formas antes conhecidas e conceituadas.
17	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.	Reescrita de crônica	Digitar crônicas no Laboratório de Informática e gravar em pen drive (da professora). Material: Laboratório de Informática	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as formas antes conhecidas e conceituadas.
18	Produzir crônicas observando os elementos constitutivos	Montagem de livro de crônicas e divulgação no blog da professora.	Digitar crônicas no Laboratório de Informática e gravar em	Capacidade de produzir textos – Crônicas- usando as

	dos gênero (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.		pen drive (da professora). Material: Laboratório de Informática	formas antes conhecidas e conceituadas.
19	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Texto: Primeiras Lições de Amor de Amor de Elias José	Fazer leitura de texto pp 20,21 e 22 individual e compartilhada, interpretação oral e fazer paralelo entre o as crônicas estudadas e este conto.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
20	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Texto: Primeiras Lições de Amor de Amor de Elias José	Atividades escritas das páginas 23,24 e 25.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
21	Ler, comparar e associar os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.	Texto: Primeiras Lições de Amor de Amor de Elias José	Atividades escritas das páginas 23,24 e 25. Fazer correção oral e da escrita.	Desenvolvimento da leitura (fluência, compreensão, extrair informações implícitas e explícitas do texto). Capacidade de ampliar os conhecimentos a novas situações.
22	Refletir sobre a estruturação de frases e períodos nos gêneros em estudo.	Predicativo do Objeto	Explicação com exemplos no quadro-giz. Atividades p 26 e 27.	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.
23	Refletir sobre a estruturação de frases e períodos nos gêneros em estudo.	Predicativo do Objeto	Atividades p 26,27. Correção de atividades	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.
24	Refletir sobre a estruturação de frases e períodos nos gêneros em estudo.	Predicado verbo-nominal	Explicação com exemplos no quadro-giz. Atividades p 27,28 e 29.	Capacidade em adquirir conceitos e emprega-los de forma contextualizada.
25	Refletir sobre a estruturação de frases e	Predicado verbo-nominal	Atividades p 27,28 e 29. Correção de atividade	Capacidade em adquirir conceitos e

períodos nos gêneros em estudo.		emprega-los de forma contextualizada.
---------------------------------	--	---------------------------------------

Livro adotado Vontade de Saber Português _ ALVES, Rosimeire & BRUGNEROTTO, Tatiane – 8.º Ano

Assinatura da Professor: Lidiana Martins de Oliveira **Data:** 22 de Janeiro 2014

Assinatura do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): Maurinha Helena Camargo Castilho **Data:** 22 de Janeiro 2014

Assinatura da Professor: Lidiana Martins de Oliveira **Data:** 03 de Fevereiro 2014

Assinatura do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): Maurinha Helena Camargo Castilho **Data:** 03 de Fevereiro 2014

Assinatura da Professor: Lidiana Martins de Oliveira **Data:** 17 de Fevereiro 2014

Assinatura do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): Maurinha Helena Camargo Castilho **Data:** 17 de Fevereiro 2014

SDP08 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA "PAUSA" DE MOACYR SCLiar

Postado por Milena Duarte às 07:49

<http://aminanesi.blogspot.com.br/2013/06/sequencia-didatica-cronica-pausa-de.html> acesso em 29/01/ 2018

Educação é solução

Alves, Milena, Tatiana, Neri e Sirlene, somos professoras de Língua Portuguesa e fazemos parte do curso Melhor Gestão, Melhor Ensino, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Usaremos esse espaço para trocarmos ideias e experiências, portanto, convidamos todos que acreditam que a educação pode ser a solução a participar.

Arquivo do blog

- 2013 (9)
 - Junho (9)
 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA "PAUSA" DE MOACYR SCLiar
 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA "PAUSA" DE MOACYR SCLiar
 - A história da Nossa Língua - por Sirlene Aparecida...
 - Adoro livros! Por Arlete Ajudarte
 - NATALINA DA COSTA: minhas experiências com a leitura ...
 - NERI PRADO Os livros são os olhos do mundo
 - SIRLENE BALLO O papel do professor
 - ARLETE AJUDARTE Minhas leituras
 - MILENA DUARTE ...

domingo, 16 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA "PAUSA" DE MOACYR SCLiar

Público Alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo de duração: 10 aulas

Competências:

- Ler e analisar o gênero textual crônica, o qual apresenta traços argumentativos;
- Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação comunicativa;
- Debater sobre o tema abordado no texto lido;
- Discutir pontos de vista, levando em consideração as leituras e suas experiências pessoais;
- Criar hipótese de sentido a partir de informações dadas;
- Inferir informações subjacentes às ideias explicitadas no texto;
- Interpretar textos literários;
- Utilizar conhecimentos sobre a língua e sobre gêneros textuais para a elaboração e realização de projetos coletivos;
- Transpor o texto escrito para a oralidade, fazendo as adaptações necessárias para a dramatização.

Domingo, 16 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA "PAUSA" DE MOACYR SCLiar

Público Alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo de duração: 10 aulas

Competências:

- Ler e analisar o gênero textual crônica, o qual apresenta traços argumentativos;
 - Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação comunicativa;
 - Debater sobre o tema abordado no texto lido;
 - Discutir pontos de vista, levando em consideração as leituras e suas experiências pessoais;
 - Criar hipótese de sentido a partir de informações dadas;
 - Inferir informações subjacentes às ideias explicitadas no texto;
 - Interpretar textos literários;
 - Utilizar conhecimentos sobre a língua e sobre gêneros textuais para a elaboração e realização de projetos coletivos;
 - Transpor o texto escrito para a oralidade, fazendo as adaptações necessárias para a dramatização.



Imagem disponível em: meufuturoquemescolheusoueu.blogspot.com

ATIVIDADE 1 – LEITURA

1- Leia silenciosamente a crônica “Pausa” de Moacyr Scliar e grife as palavras desconhecidas.

PAUSA – MOACYR SCLIAR

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

- Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém-feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

- Todos os domingos tu saís cedo – observou a mulher com azedume na voz.

- Temos muito trabalho no escritório – disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

- Por que não vens almoçar?

- Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga Samuel pegou o chapéu:

- Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagarosamente; ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas.

Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar em um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente. Esfregando os olhos pôs-se de pé:

- Ah! seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...

- Estou com pressa, seu Raul! – atalhou Samuel.

- Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre – estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante. Ao chegar no último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no com curiosidade:

- Aqui, meu bem! – gritou uma, e riu: um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta à chave. Era um aposento pequeno, uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentado na cama, comeu vorazmente quatro sanduíches. Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormir.

Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por um índio montado a cavalo. No quarto abafado, ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam. Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito noturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu.

Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

- Já vai, seu Isidoro?

- Já – disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

- Até domingo que vem, seu Isidoro – disse o gerente.

- Não sei se virei – respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.

- O senhor diz isso, mas volta sempre – observou o homem rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou, um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois seguiu. Para casa.

- 2- Reúna-se com seus colegas numa roda de conversa para discutir sobre os significados das palavras desconhecidas e sobre o assunto abordado na crônica.

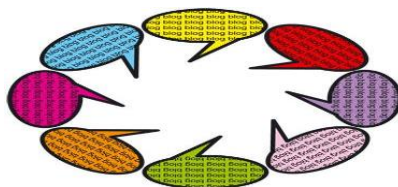


Imagem disponível em: www.pibidfisica.ensinodociencias.net

- 3- Agora, em grupo, vamos levantar hipóteses sobre os possíveis motivos que levavam Samuel a querer essa “pausa” aos domingos.

ATIVIDADE 2 – ORALIDADE

Seu professor discutirá oralmente com a classe os seguintes aspectos:

- Você costuma ler jornal?
- Você sabia que o gênero crônica é predominantemente jornalístico?
- Você conhece algo sobre o gênero textual crônica?

Após a discussão oral, observe na crônica lida, os seguintes elementos:

- Aspectos da narrativa, tais como, narrador, personagens, enredo, tempo, espaço;
- Predominância do discurso direto;
- Análise de questões do cotidiano;
- Crítica de aspectos sociais implícitos na narrativa.

ATIVIDADE 3 – LEITURA E ANÁLISE ESCRITA DO TEXTO

Após a leitura do texto, responda em seu caderno:

- 1- No início da crônica, o diálogo entre Samuel e sua esposa, demonstra algo estranho?
- 2- Quando Samuel chega ao seu destino, ou seja, no hotel, o autor vai criando uma situação de suspense quanto aos motivos que levavam Samuel aquele lugar. Nesse momento da história, o que você acha que ele vai fazer lá?
- 3- Após Samuel entrar no quarto alugado, podemos observar que a hipótese por você levantada se confirma?
- 4- O que ele realmente fazia aos domingos naquele hotel?

5- Observe a parte do texto que narra o sonho de Samuel. Quais as sensações que ele teve através do sonho?

6- Em sua opinião, o que o diálogo final do texto entre Samuel e o gerente do hotel pode sugerir?

7- Após a leitura do texto, o que você conclui sobre o relacionamento do casal?

8- Observe a frase abaixo:

“De vez em quando você tem que fazer uma pausa e visitar a si mesmo” Audrey Giorgi

Como podemos relacionar essa passagem com o texto lido?

ATIVIDADE 4 – PARA SABER MAIS

Após a leitura da crônica “Pausa” e de conhecer as características do gênero, seu professor vai orientá-lo a ampliar seu conhecimento sobre tal gênero, através da pesquisa sobre outros cronistas consagrados.

Em grupo, na sala de informática vocês deverão procurar outras crônicas de autores como: Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Carlo Heitor Cony, Ligia Fagundes Telles, entre outros.

Após a pesquisa reservem em um arquivo as crônicas que o grupo tenha mais gostado, pois vocês precisarão delas para a próxima atividade.

ATIVIDADE 5 - DRAMATIZAÇÃO

Após a leitura da crônica “Pausa” e da leitura de outras crônicas, reúnam-se novamente com o grupo, escolham uma delas e transformem em uma apresentação dramatizada.

Para isso, vocês deverão fazer todas as adaptações necessárias para que o texto escrito seja apresentado oralmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./Trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1996], p. 41-70.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. (Orgs./trads) R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1996], p. 95-128.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever - Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem Códigos e suas Tecnologias. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SCLIAR, M. **Pausa**. Disponível em: <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/413029,A6/Assets/linguaportuguesa/pdf/pausa.pdf>. Acesso em: 15/06/2013

CRÉDITOS:

Atividade inicialmente elaborada em encontro presencial do Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino, pelas cursistas: Claudete Coelho Campos, Milena Azenha Defavari Duarte, Roseli T. Turquiai Milani, Odete Sueli Fávero Polveiro e Onivete Fátima F. Cardoso e aprimorada, em atividade online, do mesmo curso, pelas cursistas do grupo 1 (Arlete Ajudarte, Milena Azenha Defavari Duarte e Sirlene Aparecida Martins Bailo), da turma 313.

SDP09 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CRÔNICA “AVESTRUZ” DE MÁRIO PRATA

Postado por Milena Duarte às 07:49

<http://aminanesi.blogspot.com.br/2013/06/sequencia-didatica-cronica-pausa-de.html> acesso em 29 de janeiro de 2018

Terça-feira, 18 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CRÔNICA “AVESTRUZ” DE MÁRIO PRATA

Público Alvo: alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

Tempo de duração: 06 aulas

Competências:

- Ler e analisar uma crônica, trabalhando também a tipologia textual descrever.
- Discutir conhecimento prévio e pontos de vista;
- Comparar informações;
- Criar hipóteses de desfecho;
- Utilizar a tecnologia como ferramenta de leitura e construção textual.

ATIVIDADE 1 – EXPLORAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Assista ao documentário "Ponto Ciência: Porque o avestruz, a ema e o casuar não voam?"

Disponível

em: "http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=EAAgB7d3MKo#t=5s

Após a exibição do documentário, faça uma roda de conversa para discutir com seus colegas de classe o assunto abordado no documentário. Tente levantar hipóteses para responder à pergunta do vídeo “por que as avestruzes não voam?”

ATIVIDADE 2 - LEITURA



Imagem disponível em: <http://www.blogdoselback.com.br/2010/04/mitos-desmentidos-o-avestruz-enterra.html>

1- Leia o texto “Avestruz” de Mário Prata.

Cada aluno deve ler um parágrafo em voz alta.

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que logo depois, Adão, dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e

disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não têm, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a trinta crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto num psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

PRATA, Mário. Avestruz. 5ª série/ 6º ano vol. 2

Caderno do aluno p. 9

2- Agora seu professor fará a segunda leitura, também em voz alta. Durante a leitura, grife as partes do texto que descrevem o avestruz.

ATIVIDADE 3 – TRABALHANDO A ESCRITA E A IMAGINAÇÃO

1- Passe para o caderno todas as características descritivas encontradas no texto.

2- Pesquise o termo “*struthio camelus australis*”, que é o nome científico do avestruz, buscando significado, já que o texto sugere a semelhança com um camelo, mas coberto de penas.

ATIVIDADE 4 - INTERDISCIPLINARIDADE

Sob orientação de seu professor de Ciências, faça uma pesquisa sobre as questões científicas do avestruz.

Sob orientação de seu professor de Arte, trabalhe a criatividade para construir um painel com os resultados da pesquisa desenvolvida com o professor de Ciências.

ATIVIDADE 5 – UTILIZANDO As TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)

Seu professor criará uma conta de e-mail gratuita (hotmail, gmail, yahoo), com um nome fictício de mulher (personagem – amiga da mãe da criança que queria a avestruz), o qual servirá para a realização da atividade abaixo.

Na sala de informática da escola, você irá enviar um e-mail, para o endereço criado por seu professor, como se estivesse enviando à amiga da mãe do menino personagem do texto, fazendo comentários sobre o ocorrido, dando sugestões de algum presente interessante, conversando sobre assuntos em comum (jogos, livros, preferências etc.), ou ajudando com uma solução para a questão. Também oferecendo a amizade ao filho da amiga.

Seu professor vai interagir com você através dessa conta de e-mail, fazendo novas perguntas baseadas no texto. Com essa atividade ele avaliará sua compreensão do tema e sua competência escritora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./Trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1996], p. 41-70.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever - Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem Códigos e suas Tecnologias. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

CRÉDITOS:

Atividade inicialmente elaborada em encontro presencial do curso Melhor Gestão, Melhor Ensino pelo grupo da aluna Arlete Ajudarte e aprimorada pelas cursistas do ambiente virtual de aprendizagem - grupo 1, turma 313.

SDP 10 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA CRÔNICA "MEU PRIMEIRO BEIJO"

Postado por Sônia Zaccarone Carlos às 20:05

<http://enredosonline.blogspot.com.br/2013/06/sequencia-didatica-da-cronica-meu.html>

acesso em 29/01/2018



Terça-feira, 11 de junho de 2013

Sequência Didática da Crônica "Meu primeiro beijo"

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Texto: "Meu primeiro beijo"

A melhor definição do amor

Não vale um beijo.

Machado de Assis

1. Dados de identificação

- 1.1 Professores responsáveis: Leila, Luiz Otávio, Mariana, Roseli, Sandra, Silvana e Sônia.
- 1.2 Ano escolar: 9º ano do Ensino Fundamental
- 1.3 Duração: Cerca de 15 aulas
- 1.4 Texto-base: "Meu primeiro beijo", de Antônio Barreto
- 1.5 Textos de apoio: a canção "Aquele beijo", de Roberto Carlos; o filme "Um amor para recordar"; o capítulo "O penteado", do romance "Dom Casmurro", de Machado de Assis; e o mash up "O 1º beijo de Bentinho e Capitu".

2. Tema/Título: AMOR E O PRIMEIRO BEIJO

3. Objetivo geral:

Como objetivo geral procurar-se-á possibilitar que "todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes [...]" (SÃO PAULO, 2008, p. 7) e propiciar um ensino de qualidade, que possa reduzir o iletrismo e o fracasso escolar e despertar o prazer e o interesse nos alunos, ou seja, o gosto em aprender e, especialmente, em ler e escrever.

4. Objetivos específicos:

São objetivos específicos desta Sequência Didática (SD):

- oferecer ao aluno o acesso ao texto e/ou gênero textual literário "crônica", assim como a outros gêneros, como a canção, o filme, o mash up e o romance;

- levar o aluno a reconhecer as características do gênero “crônica” e reforçar o conhecimento sobre os elementos constituintes do agrupamento narrar (tipologia narrativa);
- propiciar ao aluno o uso de recursos oferecidos pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação);
- possibilitar o desenvolvimento de capacidades de compreensão e capacidades de apreciação e réplica (ou interpretação e interação), de modo que o aluno venha a participar de situação *de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as falas anteriores.* (SÃO PAULO, 2008, p. 18)
- colaborar para um desenvolvimento cada vez maior da afetividade e da percepção e sensibilidade artístico-literárias, de modo a contribuir para a formação de um escritor mais crítico, competente, cidadão e criativo;
- levar o aluno a reconhecer o gênero literário como uma linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos e a refletir sobre o tema abordado, os tipos de comportamento/attitudes e sobre a própria vida;
- levar o aluno a produzir, em diferentes situações, o gênero estudado.

5. Conteúdos:

5.1 Conceituais:

- O gênero “crônica”, sua estrutura e suas características.
- Os elementos da narrativa, enquanto retomada para reforçar o gênero “crônica”.
- A canção e sua estrutura.
- O filme e o *mash up* e seus recursos.

Dentro de cada um desses conteúdos, contemplar-se-á ainda os seguintes aspectos:

- A função social dos diferentes gêneros textuais/discursivos e do sistema de comunicação.
- O objetivo do texto/autor e a identificação do interlocutor na análise dos procedimentos linguísticos empregados.
- O tema ou o assunto principal de um texto na análise das informações ou subentendidas em diferentes gêneros textuais/discursivos.

5.2 Procedimentais:

- A antecipação ou a predição de conteúdos o propriedades dos textos – o levantamento de hipóteses.
- A localização e/ou a cópia de informações e a sua comparação.
- A produção de inferências locais e globais, sabendo explicar e compreender explicações.

- A percepção das relações de intertextualidade/interdiscursividade.
- A formulação de perguntas e respostas, justificando suas escolhas com base nos conteúdos.

5.3 Atitudinais:

- A elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e de apreciações relativas a valores éticos e/políticos.
- A postura adequada em situações de intercâmbio/interação, sabendo ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, manifestar e acolher opiniões, fazer colocações considerando as falas anteriores e alheias.
- Uma maior percepção e sensibilidade artístico-literárias, mostrando-se um escritor mais crítico, competente, criativo e cidadão.
- A capacidade de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos.
- A reflexão sobre os temas/conteúdos abordados e os tipos de comportamento/atitude, relacionando-os com a própria realidade e sua comunidade e com o meio ambiente em que vive.

6. Problematização – Discussão inicial:

Os questionamentos para as discussões orais serão aqueles de caráter introdutório, semelhantes aos que o material de apoio – o Caderno do Aluno – costuma apresentar como atividade que antecede a leitura e a análise de um gênero, servindo também como uma sondagem para o levantamento dos conhecimentos prévios.

Serão ainda utilizados, na realização da leitura, os descritores/as capacidades propostos por Roxane Rojo (2004), os quais são classificados em capacidade de decodificação, capacidades de compreensão (estratégias) e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação).[1]

7. Instrumentalização (ações docentes e discentes):

7.1 Situação de aprendizagem 1 (de 2 a 3 aulas):

- Introdução ao gênero “crônica” e breve estudo por meio da discussão oral e da sondagem.
- Retomada do agrupamento “narrar”: sua estrutura e suas características.
- Apresentação da crônica “Meu primeiro beijo”, de Antônio Barreto, com a leitura e análise, fazendo uso das capacidades propostas por Rojo (2004) e explorando os conteúdos conceituais.

7.2 Situação de aprendizagem 2 (3 aulas):

- Exibição do filme “Um amor para recordar” (2002).
- Análise de intertextualidade: o filme e a crônica “Meu primeiro beijo”.
- Discussão oral e contextualização, para que os alunos possam, com base na análise dos dois gêneros, falar de suas experiências com o tema abordado.

7.3 Situação de aprendizagem 3 (1 aula):

- Apresentação e audição da canção “Aquele beijo”[2], de Roberto Carlos.
- Breve estudo sobre o gênero canção, explorando os conteúdos conceituais.

7.4 Situação de aprendizagem 4 (2 aulas):

- Apresentação do *mash up* “O 1º beijo de Bentinho e Capitu”[3], introduzindo o capítulo o “Penteado”[4], da obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis.
- Leitura e análise do capítulo do romance, explorando as capacidades de leitura propostas por Rojo (2004).

7.5 Situação de aprendizagem 5 (3 aulas):

- Orientações para a produção da crônica e do *mash up*.
- Produção textual do gênero “crônica” sobre a temática estudada, em grupo, fazendo uso do gênero *mash up*.

7.6 Situação de aprendizagem 6 (2 aulas):

- Produção do *mash up* pelos grupos de alunos na sala de informática.

7.7. Situação de aprendizagem 7 (2 aulas):

- Socialização dos trabalhos.

8. Material didático de apoio:

- textos verbais, não-verbais e multimodais;
- material multimídia (projektor, telão e notebook);
- filme;
- aparelho CD;

9. Outros recursos:

- Sala de aula, de vídeo e de informática.

10. Avaliação:

A avaliação será realizada em todos os estágios do processo. Inicialmente, para avaliar o que os alunos já trazem de conhecimentos e, assim, realizar as intervenções e mediações necessárias, bem como para servir de base sobre o que não sabiam e o que passaram a saber ao final do processo.

Durante as atividades, será avaliado o comportamento de observação e de investigação no processo, bem como a participação oral nos momentos de discussão oral.

Serão avaliados também o posicionamento mantido durante as problematizações propostas, por meio da expressão oral dos alunos, e a participação nas diferentes atividades, seja individualmente ou em grupo.

O resultado final será a produção de uma crônica em grupo, utilizando-se os recursos audiovisuais e a sua socialização.

[1] Para melhor entender as habilidades das capacidades de compreensão (estratégias) e das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação), ver ANEXO 1.

[2] Ver Anexo 2.

[3] Endereço eletrônico que dá acesso ao vídeo “O 1º beijo de Bentinho e Capitu” – Texto retirado do romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, e cena retirada da minissérie “Capitu”, transmitida pela Rede Globo de Televisão: <<http://www.youtube.com/watch?v=wWnHPyTlkhA>>.

[4] Ver Anexo 3.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. Dom Casmurro: O penteado. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BARRETO, A. Meu primeiro beijo. In: BARRETO, A. Balada do primeiro amor. São Paulo: FTD: 1977.

CARLOS, R. Aquele beijo. Disponível em: <<http://letras.mus.br/roberto-carlos/48556/>>. Último acesso em: 17/05/2013.

O 1º BEIJO DE BENTINHO E CAPITU – MASH UP. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wWnHPyTlkhA>>. Último acesso em: 17/05/2013.

ROJO, R. Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)/Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2004. Disponível em <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Último acesso em: 17/05/2013.

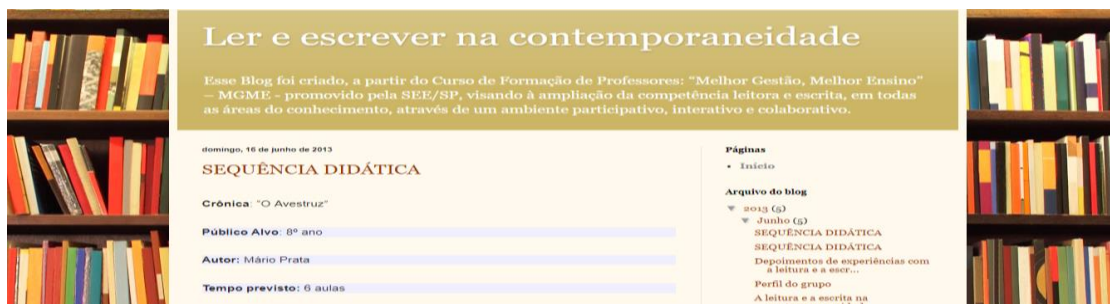
SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação. Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. L. Portuguesa e Matemática – Ciclo I. Coordenação: Neide Nogueira; Telma Weisz. São Paulo: FDE, 2008.

UM AMOR PARA RECORDAR. Direção: Adam Shankman. Produção: Hunt Lowry, Denise Di Novi. EUA, Warner Bros. e outras, 2002. 1 vídeo de 01:10:00.

SDP11 SEQUÊNCIA DIDÁTICA CRÔNICA: “O AVESTRUZ”

Postado por Fabiana Benicá às 18:18

<http://lereescrevergrupo5.blogspot.com.br/> acesso em 29/01/2018



Domingo, 16 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Crônica: “O Avestruz”

Público Alvo: 8º ano

Autor: Mário Prata

Tempo previsto: 6 aulas

Conteúdos e temas: Traços característicos tipologia narrar- crônica; síntese das capacidades de leitura com sugestões de como desenvolver (Rojo,2004); Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita.

Competências e habilidades: Explorar, desenvolver e ampliar as capacidades de leitura.

Estratégias: Trabalhar o lúdico através das diversas mídias, apresentação de imagens, poemas, músicas etc.

Recursos: Texto escrito ou slide; Vídeo; Poema.

Avaliação: Produção coletiva de uma crônica escolhendo uma situação estranha do cotidiano a partir da crônica Avestruz.

A construção coletiva de um texto – o fazer junto- possibilita aos alunos uma experiência modelar, que vai ajudá-los na elaboração da escrita individual.

Antes da leitura

Desenvolvimento das Capacidades de Compreensão

1. Ativação do conhecimento prévio

Antes da leitura do texto propriamente dito, serão feitas perguntas sobre o assunto, com o intuito de garantir a socialização dos conhecimentos:

- a) Você conhece um avestruz?
- b) Alguém já viu?

- c) Como você imagina que seja?
- d) Na nossa cidade, onde encontramos um avestruz?
- e) É uma ave ou animal, doméstico ou selvagem?

OBS.: A sequência de perguntas irá depender das respostas que os alunos derem. Se alguma pergunta ficar sem resposta, o professor deverá antecipar esse conteúdo.

2. Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto

(Levantamento de hipóteses)

1. Apresentação do título:

- a) Apresente o título do texto AVESTRUZ, peça aos alunos que anotem a opinião deles a cerca desse título para conferi-la após ouvirem a crônica;
- b) Por meio de perguntas, explore um pouco esse título: Esse texto desperta sua atenção? Sim ou não? O que ele sugere? Pelo título, dá para imaginar o assunto da crônica? Você pode imaginar o cenário?

2. Informações sobre o autor do texto.

http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Prata Acesso em 06junho2013

http://www.releituras.com/marioprata_bio.asp Acesso em 06junho2013

Durante a leitura

1. Checagem de hipóteses

1ª Leitura feita pelo professor (texto impresso ou crônica digitada e apresentada no data show)

“AVESTRUZ”, Mário Prata



OBS.: Durante a leitura da crônica o professor deve ir retomando as hipóteses (antecipações) levantadas para verificar se elas foram ou não confirmadas.

4. Localização de informações: Aqui o professor pode solicitar que, durante a leitura, os alunos utilizem “procedimentos tais como sublinhar, copiar, iluminar informações relevantes para buscar passagens essenciais e abandonar informações periféricas”.

Desse modo, é possível que os alunos localizem

- a) Vocabulário referente a Avestruz;
- b) Descrição e hábitos da ave.

5. Comparação de informações: Durante a leitura do texto, algumas perguntas ou discussões coletivas podem estimular o aluno a comparar/contrastar informações presentes no próprio texto.

1. Ter um avestruz como um animal de estimação: sim ou não?
2. Que animais são indicados para se ter como estimação?
3. Quais animais podem viver dentro de apartamento?

6. Produção de inferências locais. Deve-se levar o aluno a deduzir o sentido das palavras ou siglas desconhecidas (*Struthio Camelus Australis*, *TPM*, *abominável*, *atrofiadas*, *Floripa*, *Higienópolis etc*)

OBS.: Pode-se construir com os alunos o hipertexto destas palavras.

7. Produção de inferências globais: Chamar atenção para as pistas que o autor deixa no texto, tais como escolhas lexicais específicas.

1. Repetição da palavra avestruz o tempo todo;
2. Ironia (o próprio uso de vocabulário avestruz, uma ave, aquele ser meio abominável, *Struthio*, bando de avestruzes, gigolô de avestruz)

DEPOIS DA LEITURA

8. Generalização:

1. O que o autor pretendeu com esse texto? Ter um avestruz como bicho de estimação: sim
2. Qual é a posição que o autor defende? E quais são os elementos que provam a sua posição?
3. Agora vocês formarão duplas e produzirão novas crônicas com na base Crônica AVESTRUZ imaginando um outro animal tão estranho quanto para se ter em casa.

. Não se esqueçam de transformar o título. Sejam criativos!

. Após a 1ª escrita haverá um momento para troca dos textos com outras duplas para revisão dos textos.

. Apresentação: Todas as crônicas farão parte de um livro e serão distribuídos para os país na próxima reunião.

. Observação: O livro poderá ser feito na sala de aula e também em casa (como continuidade ao trabalho e exercício do protagonismo juvenil com o grupo, que deverá organizar encontros para realização do trabalho).

Desenvolvimento das Capacidades de Apreciação e réplica do leitor em relação ao texto interpretação , interação)

9. Recuperação do contexto de produção:

- a) Autor;
- b) Lugar social que ocupa;
- c) Esfera social em que o texto circula;
- d) Veículo em que é divulgado;

- e) Momento histórico em que foi produzido;
- f) Intenções comunicativas do autor;
- g) Leitores presumidos.

10. Percepção de relações de intertextualidade: Nesse momento o leitor estabelece relações com o que está lendo e o que já leu, ouviu, conversou, assistiu, por meio de comentários, perguntas, retomadas, solicitação de pesquisas etc.

OBS.: Nesse momento poderá apresentar o material que pesquisou: links ,imagens, poemas, música, propaganda, reportagem em vídeo.

Sugestões de Intertextualidade

1. Poema

O AVESTRUZ

O galo cantou
A ovelha despertou
E estava com fome!
O avestruz esperto
Papou tudo que
havia por perto.
Comeu melancia
Feijão e ervilha
Tomate, capim
E a boneca da menina.
O galo brigou
A menina chorou
O avestruz esperto,
Da confusão escapou.

Professora: Lúcia Aparecida Guilherme Pardini Benício

Fabiana Benicá

Ermelinda Baptista Garcia

SDP 12 SEQUÊNCIA DIDÁTICA CRÔNICA: MEU PRIMEIRO BEIJO

Postado por Fabiana Benicá às 18:18

<http://lereescrevergrupo5.blogspot.com.br/> acesso em 29/01/2018

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Crônica: Meu primeiro beijo

- **Autor:** Antônio Barreto
- **Público alvo:** 9º ano - Ensino fundamental
- **Aulas previstas:** Aproximadamente 6 aulas

Objetivos da atividade

- Ampliar e desenvolver as capacidades de leitura, compreensão e produção do texto trabalhado.

1º- Ativação dos conhecimentos prévios

- **Apresentação da imagem**



O professor deverá fazer os seguintes questionamentos:

- A que a imagem nos remete?
- Como foi o seu primeiro beijo?
- Foi bom, ou ruim? Inesquecível?
- O que o beijo significa para você?

2º - Checagem de hipóteses

- **Apresentação do título**

Obs: O Docente deverá apresentar o título e, a partir dele, fazer algumas indagações aos discentes, objetivando trazer à luz hipóteses posteriores sobre o conteúdo do texto, as quais se confirmarão, ou não, mais tarde, mediante leitura pertinente.

- Que tipo de texto será: uma narrativa, um poema, uma música, uma notícia?
- O que vocês creem quanto aos desdobramentos relativos à história?
- Haverá personagens? Como eles serão?

- E o final? Feliz, triste, cômico?

✓ **Leitura parcial do texto:** O educador promoverá leitura de parte do texto, em seguida, solicitará que, em grupos produtivos, os educandos continuem o texto, de acordo com suas perspectivas e expectativas.

1ª parte

Meu Primeiro Beijo

Antônio Barreto

É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola. E sabem com quem? Com o Cultura Inútil! Pode? Até que foi legal. Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era "o beijo". Só de filme. Estávamos virgens nesse assunto, e morrendo de medo. Mas prendemos. E foi assim...

Não sei se numa aula de Biologia ou de Química, o Culta tinha me mandado um dos seus milhares de bilhetinhos:

"Você é a glicose do meu metabolismo.

Te amo muito!

Paracelso"

E assinou com uma letrinha miúda: Paracelso. Paracelso era outro apelido dele. Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher... E também não sei por que resolvi dar uma chance pra ele, mesmo sem saber que tipo de lance ia rolar.

No dia seguinte, depois do inglês, pediu pra me acompanhar até em casa. No ônibus, veio com o seguinte papo:

- Um beijo pode deixar a gente exausto, sabia? - Fiz cara de desentendida.

Mas ele continuou:

- Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto. - Aí ele tomou coragem e pegou na minha mão. Mas continuou salivando seus perdigotos:

- A gente também gasta, na saliva, nada menos que 9 mg de água; 0,7 mg de albumina; 0,18 g de substâncias orgânica; 0,711 mg de matérias graxas; 0,45 mg de sais e pelo menos 250 bactérias...

Aí o bactéria falante aproximou...

- Depois da produção textual, os grupos farão apresentações e, em seguida, o professor executará a leitura compartilhada do texto na íntegra, afim de os alunos confirmarem, ou não, as probabilidades emanadas e contemplarem qual grupo chegou, aproximou-se mais da versão original.

3º - Explorando o texto

✓ **Obs:** esta etapa é um espaço destinado à localização, generalização e comparação, por parte do docente, das informações amealhadas, além de facultar-lhe a produzir de outras globais e locais.

- Que tipo de texto é esse?
- Quem são as personagens?
- O texto apresenta uma linguagem mais formal ou informal? Como foi possível observar?
- É uma narrativa longa ou curta? Aborda um assunto do cotidiano?
- Há marcas de passagem do tempo? Quanto tempo parece durar a história?
- Quem narra o texto?
- Quem é o Cultura inútil? Por que recebe esse nome?
- A partir do texto que informações temos sobre o beijo? Vocês já conheciam algumas?
- Qual o significado das palavras: glicose, metabolismo, perdígotos, albumina, sais, matérias graxas. Com que sentido foram utilizadas no curso do texto?
- Segundo as expressões abaixo elencadas, quais as sugestões sugeridas pelo autor e o que vocês delas compreenderam?
 - ✓ “Você é a glicose do meu metabolismo”
 - ✓ “Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher...”
 - ✓ “...abismo do primeiro beijo...”
 - ✓ “...e aí ficamos apaixonados por várias semanas. Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuiram...”
- Com que finalidade o autor faz, por várias vezes, uso das reticências?

4º - Contexto de produção

- Quem é o autor? Vocês já ouviram falar dele, ou lhe conhecem outras produções? Que lugar social ele ocupa?
- Onde esse texto foi publicado? Em que veículo de comunicação o podemos encontrar?
- Com que intenção ele foi produzido?
- Para quem, possivelmente, ele foi escrito?
- O autor atingiu os seus objetivos com sua escrita?

5º - Intertextualidade

- ❖ **Obs:** Neste momento, o professor apresentará uma notícia de jornal, para a observação dos alunos e uma relação entre os textos de gêneros diferentes.

Jovem britânica morre minutos após beijar rapaz pela primeira vez

Jemma Benjamin era atlética e saudável, mas sofreu morte súbita cardíaca; causa é desconhecida.

Da BBC

Uma jovem universitária britânica morreu minutos após ser beijada por um rapaz, pela primeira vez, segundo informações ouvidas durante um inquérito na cidade de Aberdare, no País de Gales.

A jogadora de hóquei e nadadora Jemma Benjamin, de 18 anos, estava na casa do colega de universidade Daniel Ross, de 21, quando desmaiou no sofá e morreu na frente dele, em abril de 2009.

Durante o inquérito, foi dito que a jovem sofreu de síndrome da Morte Súbita Cardíaca (MSC).

No entanto, a estudante não tinha nenhum histórico de problemas do coração. A autópsia também não conseguiu determinar a causa exata da falência cardíaca.

Uma a cada 20 ocorrências de Morte Súbita Cardíaca não é possível identificar o problema.

Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/02/jovem-britanica-morre-minutos-apos-beijar-razap-pela-primeira-vez.html>

❖ Após a leitura da notícia, o docente deverá comparar os gêneros com os seguintes questionamentos:

- Que gênero textual é esse?
- Qual a relação que ele estabelece com a crônica?
- Quais as diferenças entre eles?

6º - Produção final

Os alunos produzirão, a partir da notícia, uma crônica sobre o primeiro beijo. A produção deverá ser socializada em sala de aula e, em seguida, divulgada no blog da escola, possibilitando a interação de toda a comunidade escolar.

Professoras: Fabiana Benicá, Ermelinda Baptista Garcia, Lúcia Aparecida Guilherme Pardini Benício

✓ Blog Viagem ao mundo da leitura

1. Identificação do *blog*

Contexto de criação do blog: Curso de Formação Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: http://mundodaleituramelhorgestao.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-avestruz-de-mario_16.html acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho/2013

Arquivos: 12 – todos em 06/2013

Postado por: Elza Terezinha Bortolo

2. Transcrição da SD

Domingo, 16 de junho de 2013

Sequência didática - Avestruz de Mario Prata

Crônica -Avestruz

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros, 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé.

Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era ave ou um camelo. Tanto é que logo depois, Adão, dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem

plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não têm, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a trinta crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Juguinhos eletrônicos, por exemplo, máquina digital de fotografia, times de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de ez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca a avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para minha amiga levar o garoto num psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

PRATA, Mario. Avestruz. 5ª série/ 6º ano vol.2 Caderno do aluno p.9. Caderno do professor p. 18.

Sequência Didática

Avestruz - Mario Prata

Capacidade de decodificação e de compreensão (Rojo)

5ª série / 6º ano

OBJETIVOS

- Decodificar e compreender o texto através das estratégias de leitura;
- Reconhecer o autor;
- Identificar o gênero textual;
- Checar hipóteses;
- Ativar conhecimento de mundo;
- Levar o aluno a antecipar ou predizer;
- Localizar e comparar informações, generalizar.
- Produzir inferências locais e globais;
- Compreender o contexto de produção;
- Definir finalidades e metas da atividade de leitura;
- Perceber as relações de intertextualidade e interdiscursividade;
- Reconhecer outras linguagens elaborando apreciações estéticas ou efetivas, éticas e políticas.

ESTRATÉGIAS

ATIVIDADE 1

- Antecipação de Leitura;
- Diálogo com a classe: Vocês conhecem uma avestruz? Que tipo de animal é? Qual seu habitat? Entre outras.

- Após a mediação as interações verbais, apresentar diferentes imagens de vários animais para que possam identificar o animal em questão.

ATIVIDADE 2

De acordo com a descrição do autor apresentar aos alunos imagens de diferentes aves e pedir que indiquem qual é uma avestruz?

ATIVIDADE 3

- Após a leitura das imagens, distribuir as cópias dos texto e em dupla pedir par que façam a leitura silenciosa do texto.
- Em seguida, o professor fará uma leitura em voz alta para que os alunos acompanhem e identifiquem palavras desconhecidas grifando-as no texto.
- O professor indicará um vocabulário de palavras retiradas do texto para serem pesquisadas pelas duplas.

ATIVIDADE 4

- Palavras a serem pesquisadas: cismou, impressionou, domicílio, atrofiadas, menopausa, abominável, gigolô etc.
- O professor deve explicar o termo científico da palavra avestruz e explicando que os seres possuem nomenclatura científica, além da palavra TPM.
- Cada dupla apresenta para a sala o significado das palavras pesquisadas.

ATIVIDADE 5

- Trabalhar os elementos da narrativa identificando e caracterizando as personagens;
- Quando acontece a história; onde a história acontece; foco narrativo;
- Verbalização da sequência linear dos acontecimentos narrados no texto.

ATIVIDADE 6

O professor apresentará o gênero textual Conto e Crônica, fazendo a diferenciação deles, podendo aludir a algum conto que já foi trabalhado em sala de aula em outra situação de *(sic)* apreensão.

(sic) ATIVIDADE 7

Após identificarem os elementos da narrativa, os alunos produzirão um outro desfecho para a história a partir do parágrafo "Sacanagem, Senhor!"

ATIVIDADE 8

Avaliação final.

Individualmente os alunos produzirão uma crônica sobre um presente que gostariam de ganhar relacionados a animais exóticos.

Equipe que produziu esta sequência

Adrian Rizbek Monti

Aluísio de Souza Oliveira

Ana Fausta Campioni
 Aparecida Donizeti dos Santos
 Bernadete Aparecida Carvalho
 Elza Terezinha Bortolo
 Juliana Benfato Gimenes
 Márcia Oliveira da Silva
 Rosicley Freitas dos Santos

✓ Blog Ler e escrever: o início de uma nova vida!

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: <http://lereescreveroiniciodeumanovavida.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-cronica-avestruz.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho de 2013

Arquivos: 20 – todos em 06/2013

Postado por: Lilian Oliveira Santos

2. Transcrição da SD

segunda-feira, 17 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRÔNICA "AVESTRUZ" (MÁRIO PRATA)

Elaboração de uma sequência de didática a partir do texto “Avestruz”, de Mário Prata.

Avestruz



O filho de uma grande amiga, pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o que? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam a domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que ser assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe

quando pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outro coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que logo depois, Adão dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio Camelus Australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os 40, entrando depois na menopausa, não tem, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de 10 a 30 crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Juguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu. Pedi para a minha amiga levar o garoto numa psicóloga. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

Mario Prata

PRODUZINDO UMA RECEITA LÚDICA

Nome dos integrantes do grupo do encontro presencial que construíram a SD inicial:

- DANIELA TARANTO CAROSI
- LICE SÔNIA DA SILVA DE MELO BERTONHA
- LILIAN MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS
- SARAH FERNANDA GATTI
- VÂNIA APARECIDA VERGINASSI

- VERA LÚCIA VERA

Nome dos integrantes do grupo do AVA que colaboraram na modificação da SD:

- LILIAN MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS
- LÚCIA REGINA FILETTI LAUDISSI

Tempo previsto: 4 a 5 aulas.

Objetivos: Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero “crônica” como também dos textos informativos/científicos e injuntivos; reconhecer as diferenças e semelhanças de diferentes gêneros envolvendo um mesmo tema; produzir uma receita lúdica a partir de um filme.

Recursos utilizados: leitura da crônica “Avestruz”, de Mário Prata; levantamento e checagem de hipótese; leitura de texto científico; apresentação do filme “Como treinar o seu dragão”; produção de uma receita lúdica.

Estratégias: Aula interativa com a participação dialógica do aluno, com a preparação e o conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor; rodas de leitura e de conversa; pesquisa dirigida na sala de informática; exibição do filme “Como treinar o seu dragão”, elaboração de uma receita lúdica, enfatizando o uso do verbo no modo imperativo.

Avaliação:

Será observado a participação do aluno ao longo da realização das atividades propostas:

- a) Ele identifica as informações literais dos textos lidos?
- b) Compreende as inferências neles contidos?
- c) Sintetiza e avalia criticamente os textos?
- d) Reconhece as características dos diferentes gêneros textuais trabalhados nessa SD?
- e) Produziu com adequação o texto proposto?

Referências bibliográficas:

- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. *Enjeux*, 37-38: 49-75 (NT), 1996.
- Caderno do professor – 5ª. Série – volume 3 – São Paulo: SEE, 2009. (Crônica “Avestruz”, Mário Prata.
- “Trabalho diversificado” – América A.C. Marinho e Zoraide/Faustioni da Silva.
- “Reflexões sobre o trabalho do professor” – Adaptado de original escrito por América Marinho para o Projeto Recuperação Paralela (2008).
- A criação do Avestruz – Guia Completo de A a Z. Autor: Carrer, Celso da Costa e outros.
- Filme: “Como treinar o seu dragão”, direção Dean Beblois e Chris Sanders.
- Site: www.suapesquisa.com/mundodoanimal/avestruz
- ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

Roteiro das situações de aprendizagem

Atividade 1: Discussão oral: Você conhece o comportamento de um avestruz? E suas características físicas? Levantar hipóteses sobre o título;

Atividade 2: Leitura silenciosa, destacando as palavras desconhecidas. Em seguida, proporcionar ao aluno a oportunidade de construir o significado dessas palavras, através da formação de duplas reunindo um aluno com menos dificuldade com outro com mais dificuldade;

Atividade 3: Proporcionar uma pesquisa dirigida na sala ambiente de informática sobre a ave avestruz, que contemple suas características físicas e comportamentais. Tal pesquisa é essencial para que o aluno consiga desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão, pois o auxiliará a depreender os vários sentidos de humor presentes no texto;

Atividade 4: Levantamento das características do gênero "crônica", além de ressaltar os elementos essenciais de uma narrativa: enredo, personagem, foco narrativo, tempo e espaço;

Atividade 5: Proporcionar ao aluno atividades de caráter interpretativo que contemplem os dados explícitos e implícitos presentes no texto;

Atividade 6: Exibição do filme "Como treinar o seu dragão";

Atividade 7: Retomar as informações obtidas através da pesquisa proposta na atividade 3 de modo a estabelecer comparações entre o dragão do filme assistido e do avestruz do texto lido;

Atividade 8: Solicitar aos alunos a produção de uma receita lúdica, retomando as características desse gênero (textos injuntivos/prescritivos). Orientações de como viver em harmonia com um grande e desajeitado dragão, em referência aos personagens do filme assistido, deverão fazer parte desse texto a ser produzido;

Atividade 9: Leitura compartilhada dos textos produzidos;

Atividade 10: Com a roda de conversa, propor a socialização dos conteúdos contemplados pelas situações de aprendizagem.

✓ Sequência Didática – Crônica: “Avestruz” – Mario Prata**1. Identificação**

Sequência Didática em formato de slide postado na Plataforma Virtual Slide Share

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino – MGME – promovido pela SEE/SP

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JaneteDoNascimento1/sequencia-didtica-curso-de-cpia>
acesso em 05/08/2013

Publicado por: Janete Nascimento

2. Transcrição da SD

Slide 1 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Objetivo: Espera-se que por meio da apreciação e sensibilidade estética do texto os alunos sejam levados ao letramento literário e desenvolvam as capacidades leitoras, apropriando-se das estratégias de leituras (inferir, checar, antecipar, ativar conhecimentos prévios), aprendendo os mecanismos enunciativos e de textualização para aprimoramento da escrita e identificação das características das modalidades oral e escrita, além da apropriação do gênero crônica.

Conteúdo: Crônica;
Leitura e produção de texto;
Retextualização.

Tempo: 06 aulas

Público alvo: 6º ano

Material: Imagens, Crônica "Avestruz" - Mário Prata

Recursos: Data show, lousa, cópias do texto.


Slide 2 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Desenvolvimento: 1º momento (duas aulas)

- ◆ o professor trabalhará a aula de leitura em três grandes momentos, que será explicitado para os alunos.
- ◆ Atividades pré- leitura, atividades de leitura e atividades pós-leitura.

A recepção ao texto será realizada pela imagem de uma avestruz, que será exposta no data show.

- ◆ A partir da imagem levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da ave.

Slide 3 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM




- ◆ Perguntar aos alunos se já ouviram dizer que a avestruz enterra a cabeça na terra? Se eles acreditam? Ou a imagem é apenas montagem?
- ◆ Este é um momento em que pode ser discutido a importância da análise crítica do que é veiculado.

Slide 4 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- ◆ Após esgotar todas as hipóteses em relação ao animal, o professor poderá apresentar (escrever na lousa) o título do texto que será lido, e o nome do autor. É muito provável que alguns (ou todos) alunos não conheçam Mário Prata, o que convém o professor apresentá-lo. Dizer quem é o autor, os livros que já escreveu, quais gêneros e para quem escreveu (público alvo).
- ◆ O ideal é trabalhar com livros, até para uma apreciação que inicia-se pelo suporte e materialidade do livro. mesmo se tratando de textos mais curtos como contos e crônicas, é importante o aluno ter o livro em mãos, folhea-lo, apalpá-lo, ter este contato. Na ausência deste, para contemplar a turma da sala, é interessante o professor ter um exemplar, para que o mesmo possa ser passado e apresentado a cada aluno, apontando o que está presente na capa, quarta capa, lombo e orelha se tiver.

Slide 5 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- ◆ Para atividade de pré-leitura, a partir da apresentação do título aos alunos, espera-se que eles possam ativar seus conhecimentos prévios e também fazer uma conexão com o que foi levantado anteriormente sobre a imagem da avestruz, fazendo inferências e antecipações.
- ◆ Durante a leitura, que será autônoma, o professor distribuirá as cópias do texto e dará um tempo para que os alunos a façam silenciosamente.
- ◆ Após a leitura silenciosa, o professor irá retomar o entendimento dos alunos em forma de diálogo, neste momento será feita uma roda de conversa sobre o texto e as hipóteses levantadas, momento de checar e localizar as informações do texto, compartilhando com os demais colegas de classe, inclusive as impressões pessoais sobre o texto.

Slide 6 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- ◆ 2º Momento (duas aulas) - Durante a leitura, retomada da aula anterior, com uma leitura colaborativa, o professor lerá o texto com a classe, relembrando a história lida e questionará sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Como por exemplo na passagem:
 “Tem uma plantação, digo, criação deles”.
 Qual a intenção do autor ao trocar as palavras?
 “Uma avestruz com TPM é perigosíssima!”
 O que o autor quis dizer com esta afirmação? O que é TPM? E o uso da exclamação é com qual propósito? E o superlativo?
- ◆ A conversa sobre o texto durante a leitura colaborativa, permite ao aluno compreender o texto não apenas globalmente como na primeira leitura mas, entender as especificidades e construção do texto para alcançar o propósito comunicativo.

Slide 7 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- ◆ 3º Momento – Atividade pós-leitura. Neste momento o professor irá apontar as características presente no texto que o classifica como crônica. Quanto ao narrador, espaço, tempo, quanto à linguagem e ao espaço, então retomara a roda de conversa realizada nas aulas anteriores. Espera-se que os alunos revejam suas impressões iniciais. Como são construídos as personagens, como deve ser o perfil do garoto que pediu a ave? O professor pode chamar a atenção dos alunos para o final da crônica que de certa forma retoma o início da história.
- ◆ Os elementos de coesão é fundamental para a compreensão do texto, será pedido aos alunos observarem como as personagens do texto são referidas e retomadas, marcando no texto com canetas coloridas e distintas para cada personagem que surgir, por exemplo:

Slide 8 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O filho de uma **grande amiga** pediu, de presente pelos **seus** dez anos, **uma avestruz**. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E **ela me** mandou um e-mail dizendo que a culpa era **minha**. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que **o menino** conheceu **as avestruzes**. Tem uma plantação, digo, criação [...].

Pois **um animal** daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao **seu** corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E **me** explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não têm, portanto, TPM. [...].

Após esta atividade será solicitado aos alunos que se posicionem no lugar do narrador, e escrevam quais argumentos utilizariam para fazer com que o filho da amiga desista agora das gaivotas e do urubu. A atividade de coesão pode ser retomada pelo aluno em seu próprio texto, com o foco nas repetições desnecessárias. *A atividade escrita pode também ser realizada na sala de informática com cooperação (em duplas)*

Para finalizar os alunos podem ilustrar ou colocar imagens no texto para representar o garoto. (Parte que seria interessante devido ao estereótipo da personagem.)

Slide 9 de 9:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- ◆ O trabalho com o objetivo de incentivo a leitura não se esgota aqui, tampouco para a apropriação do gênero, também não é uma organização fixa e única, ela se aplica e se constrói na interação com o aluno.

REFERÊNCIAS

- ◆ PRATA, Mário. Avestruz. Disponível em: www.marioprataonline.com.br. Acesso em: 14 fev.200;
- ◆ DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros Oraís e escritos na escola". Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

Obs: atividades desenvolvidas com os elementos de coesão - Anotações das aulas ministradas pelo Prof. Dr.º Claudio Bazzoni.

✓ Blog Eu Leitor

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: <http://euleitorefap.blogspot.com/p/sequenciadidatica-situacoes-de.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: maio de 2013

“Páginas”: 07; Arquivo: 01 –

Postado por: Alex Pereira

2. Transcrição da SD

Sequência Didática (Avestruz por Mário Prata)

Sequência Didática Situações de Aprendizagens

Prática de Leitura e Escrita

6ª. séries/ 7º anos do Ensino Fundamental

Aula 1: Apresentação do gênero

A crônica é um texto de tipologia narrativa que ocupa um espaço de entretenimento, da reflexão mais leve. Ao escrever os cronistas buscam emocionar e envolver, convidando os leitores a uma reflexão sobre situações do cotidiano, vistas por olhares irônicos, poéticos, mas sempre atentos.

A crônica é um gênero que retrata o dia a dia da vida de uma maneira despretensiosa. Uma crônica pode ter um tom poético, filosófico e muitas vezes engraçado. A crônica contemporânea brasileira surgiu por volta do século XIX, inicialmente escrita em jornais (rodapés) a fim de registrar de modo mais literário os fatos corriqueiros do cotidiano.

A crônica capta o momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, nem sempre representa uma solução de conflito, e o autor leva o leitor a tirar suas próprias conclusões, dependendo do seu imaginário. Geralmente, os fatos e as personagens são fictícias.

Atualmente, a crônica é um dos gêneros mais ricos da literatura brasileira, abrindo porta da literatura para a maior parte do público leitor. A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Alguns escritores importantes, como José de Alencar e Machado de Assis, começaram a escrever crônicas para registrar de modo mais literário ou jornalístico fatos corriqueiros do cotidiano de seu tempo. Sendo assim, existem duas esferas de circulação do gênero crônica: literária e jornalística. A primeira é a narrativa, que conta um fato do cotidiano, utilizando-se de personagens, enredo, espaço, tempo, etc. A outra maneira é a crônica dos textos jornalísticos, é uma forma mais moderna do gênero, e ao contrário da outra não narra e sim disserta, defende ou mostrando diferentes pontos de vistas.

Atividade Individual

1- O professor apresentou o gênero crônica. E você o que sabe a respeito desse gênero:

a- Você sabe o que é uma crônica?

b- Quem já leu alguma crônica?

c- Quem costuma ler crônicas em jornal, revista ou em blogs da internet?

d- De que assuntos tratam essas crônicas?

e- Você conhece algum cronista brasileiro? Qual?

Aula 2: Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e informações sobre o animal que será trabalhado no texto (Avestruz).



Oralidade

- 1- Vocês conhecem ou já ouviram falar do avestruz?
- 2- Vocês já visitaram um zoológico?
- 3- O que vocês acham que um texto com o título “Avestruz” pode transmitir para o leitor?
- 4- Pesquise na internet alguns animais exóticos.

Vamos ler algumas curiosidades sobre o animal:

O avestruz é a maior ave do mundo, só que não voa! Veja 10 curiosidades sobre o bicho

1. O avestruz é a maior ave que existe. Mas ele não voa. Suas asas servem de proteção e ajudam o bicho a se equilibrar quando corre.
2. Existe apenas uma espécie de avestruz. Ela é originária da África, onde a ave vive nas savanas e estepes. Como é muito resistente e se adapta a vários climas, foi levada para várias partes do mundo, inclusive o Brasil.
3. O avestruz adora calor. Ele consegue suportar temperaturas muito altas, de cerca de 55 graus centígrados.
4. O alimento preferido do avestruz é um besouro que tem cor de metal. Por isso, tudo o que brilha chama a atenção dele e pode acabar comendo pregos, relógios e outros objetos por engano.
5. O avestruz também engole areia e pedregulhos. Ele tem dois estômagos. Um deles digere os alimentos pela ação de enzimas. No outro, os pedregulhos ajudam a triturar o que não foi dissolvido pelas enzimas.
6. Essa ave é tão gulosa que costuma colocar a cabeça em buracos para procurar mais comida. Ela não faz isso porque é tímida, não.
7. O avestruz é gigante, mas tem a cabeça bem pequena. Tanto que os olhos dessa ave são maiores do que o cérebro. As pernas são musculosas e dão chutes fortes nos inimigos. Os pés têm dois dedos, apenas um deles com unha.
8. O avestruz macho é maior do que a fêmea. Ela faz o ninho, bota cerca de 50 ovos, dois por semana, e choca-os durante o dia. À noite, é a vez de o macho aquecer os ovos com o corpo.
9. O ovo de avestruz é o maior que existe. Pesa quase 1 quilo e meio e seu tamanho corresponde a 25 ovos de galinha. A casca é tão grossa que é usada por alguns povos para carregar água e comida.
10. O filhote de avestruz nasce depois de 40 dias em que o ovo é chocado, aquecido pelo corpo dos pais. Com 1 dia de vida ele já deixa o ninho e com 1 ano já está do tamanho de um avestruz adulto.

Aula 3: Antecipação e/ou expectativa do assunto durante a leitura do texto

Leia o título do texto e responda:

a- Quais informações vocês esperam encontrar no texto a partir desse título?

Anote as antecipações feitas por você e pelos colegas em seu caderno. O professor fará um quadro com as inferências que ficarão expostas na lousa ou em papel Kraft.

Agora leia o texto o Avestruz e responda as questões:

Avestruz

Mário Prata

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé.

Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que logo depois, Adão, dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse:

Struthio camelus australis. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não têm, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a trinta crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto num psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

PRATA, Mário. Avestruz. 5ª série/ 6º ano vol. 2

Caderno aluno p. 9

Caderno do Professor p. 18

Crônica publicada na revista Época em 17 de julho de 2004

Aula 4: Compreensão do texto

Após a leitura do texto responda as questões abaixo:

1- Você sabe por que os animais têm nomes científicos?

2- Quem você acha que lê este tipo de texto?

3- Uma das características da crônica é a narrativa atual de um fato do cotidiano. Que elementos do próprio texto confirmam isto?

4- Você acha normal o pedido do garoto?

5- E os pais atenderem ao pedido do garoto, você concorda?

6- Em sua opinião, por que o garoto desistiu de ter o avestruz e se interessou em gaivotas e urubus?

7- Você gostaria de ganhar um avestruz?

8- Quais são as características físicas do avestruz?

9- Por que a narradora pedi para a mãe do garoto levá-lo ao psicólogo?

10- Desenhe um avestruz.

Aula 5: Sala de vídeo

Vamos assistir o “Babe, o porquinho atrapalhado na cidade” do diretor George Miller.

Debate:

Conversar sobre as semelhanças e diferenças entre o filme e o texto “Avestruz” de Mário Prata. (Intertextualidade)

Aula 6: Atividade Complementar

Responda as questões:

Coloque X para as alternativas corretas:

- () A crônica é um gênero textual a partir da tipologia narrativa e, portanto, apresenta foco narrativo, enredo, personagens, tempo e espaço. Geralmente constitui-se em um texto ficcional curto e trata de temas do cotidiano.
- () No século XIX, os jornais costumavam destinar o rodapé de suas páginas para narrar temas do cotidiano, com o objetivo de entreter o leitor e registrar usos, costumes e comportamentos da época. Como o texto costumava ser leve e descontraído, logo cai no gosto do público e foi conquistando um espaço maior no jornal. Desses primeiros textos, originaram-se as crônicas narrativas que conhecemos hoje.
- () As crônicas narrativas falam de tudo: cinema, televisão, política, esporte, saúde, religião, carnaval, folclore, educação, casamento, divórcio, amizade, amor e o que mais exista na vida cotidiana das pessoas. E, inevitavelmente, revelam a visão do cronista sobre as coisas do mundo. Seu tom é casual, quase um bate papo entre o autor e o leitor.
- () Os meios de circulação mais comuns das crônicas são os jornais e revistas. Mas elas também podem ser encontradas nos livros.
- () As crônicas narrativas, assim como os contos, apresentam um conflito e um desfecho.
- () O desfecho das crônicas sempre ensinam alguma coisa para o leitor, tendo uma moral no seu final.

Sugestão de leitura: crônica “No aeroporto” de Carlos Drummond de Andrade.

Responder as atividades do Caderno do aluno 2012 p. 28 e 29 (5ª série/6º ano Volume 3).

Aula 7: Produção textual

Agora, vocês vão produzir um livro de crônicas. Cada um será responsável por uma crônica. Ao final, vamos reuni-las e montar um livro que será exposto na reunião de Pais e Mestres. Vocês terão alguns dias. Por isso, não se preocupem!

Lembrem-se dos elementos da narrativa que não podem faltar na sua crônica:

Foco narrativo.

Personagens.

Enredo.

Tempo (lembre-se de que a crônica se passa em um espaço curto de tempo).

Espaço.

Tom (humorístico, irônico, lírico, crítico).

Desfecho

Aula 8: Revisão

Individualmente, respondam:

1. Sua crônica cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão?

2. Você organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?

3. Que tom você usou para escrever?

4. Utilizou linguagem simples?

5. O enredo está desenvolvido de forma coerente?

6. As características da narrativa estão presentes em seu texto?

7. Há alguma palavra que não está escrita corretamente? E a pontuação está correta?

8. O título desperta a curiosidade do leitor?

As crônicas serão reunidas, encadernadas e expostas em reunião de Pais e Mestres. Depois ficarão na biblioteca da escola. Boa produção!

✓ Mundo mágico da leitura

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: <http://magicadaleitura.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-avestruz-mario-prata.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho de 2013

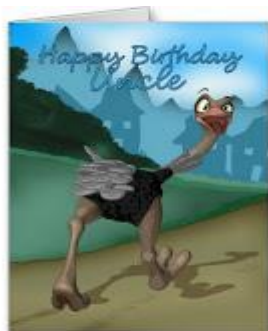
Arquivos: 14 – todos em 06/2013

Postado por: Denise Álamo

2. Transcrição da SD

segunda-feira, 17 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - " AVESTRUZ" (MARIO PRATA)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir da crônica “Avestruz”- Mário Prata

Tempo previsto: 4 a 6 aulas

Conteúdos e temas: Levantamento das características do gênero crônica e aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

Público alvo: 6ª série/ 7º ano

Justificativa:

Ler e escrever são habilidades essenciais à vida, logo se faz necessário toda e qualquer atividade que vise aprimorá-las e desenvolvê-las.

Objetivos Gerais:

As diversas etapas que essa sequência didática apresenta, são atividades que procura despertar o interesse e envolver os alunos em um momento agradável de leitura através de um texto leve e que traz humor; provocando, assim risos e o prazer de ouvir histórias. A partir dessa interação o professor poderá trabalhar com conteúdo diversos na língua Portuguesa. Desenvolver, aprimorar e incentivar a leitura e a escrita.

Objetivos específicos:

Desenvolver: interesse pela leitura, a significação nas produções textuais; a investigação; a argumentação; a comparação entre textos.

Promover: questionamentos sobre a realidade; a interação entre os alunos nas atividades de leitura e nas rodas de conversa.

Metodologia:

Etapas:

1- Ativação de conhecimentos prévios; antecipação ou predição; checagem de hipóteses:

Preparando para a leitura - atividade realizada pelo professor:

Colocar o título na lousa e possibilitar uma conversa garantindo a socialização dos conhecimentos a respeito de um avestruz e do gênero Crônica, através de perguntas como:

Alguém conhece ou já viu um avestruz? Conhece de onde?

Como você descreveria um avestruz?

Antecipação ou predição de conteúdos, levantamento de hipóteses:

O texto que será lido tem como título AVESTRUZ. Onde você acha que se passará a história? Sobre o que a história tratará?

Quem já leu uma crônica? Quem era o autor? Alguém já leu algum texto desse autor: Mário Prata?

(Nesse caso se os alunos não conhecem seria interessante um breve comentário sobre Mario Prata e seu estilo de compor seus textos).

Checagem de hipóteses:

Iniciar a leitura do texto, mas ler apenas o primeiro período. Abrir espaço para que os alunos exponham suas hipóteses. Levar em conta o que já foi lido e instigar os alunos antecipar conteúdos do texto:

Quem pediria um avestruz como presente de aniversário? Vocês acham que o menino ganhará o presente?

2- Localização de informações; comparação de informações; generalizações:

Prosseguir a leitura até o terceiro parágrafo. Favorecer a localização de informações cruciais do texto por meio de perguntas que direcionem o olhar dos alunos, como:

Onde mora o menino? E onde mora o narrador?

Qual o peso e a altura média de uma avestruz?

Seria possível ter uma ave desse porte num apartamento?

A que o narrador compara o avestruz? E o seu pescoço?

3- Produção de inferências locais; produção de inferências globais:

Continuar a leitura até o desfecho da história e realizar as seguintes questões:

Existe alguma palavra no texto que vocês não conheçam o significado? (TPM, menopausa, atrofiada, gigolô ...)

O que o autor quis dizer com a afirmação: “Uma fêmea de avestruz com TPM é perigosíssima!”

4- Recuperação do contexto de produção; definição de finalidades e metas da atividade de leitura:

Retomada pelo professor do gênero crônica (suas características)

Pedir ao aluno para reconhecer foco narrativo, tempo, espaço, personagens, clímax, desfecho...

Qual a finalidade do autor ao escrever este texto?

5- Percepção das relações de intertextualidade; percepção das relações de interdiscursividade:

Comentários e perguntas do tipo: Alguém já assistiu filmes ou documentários sobre este animal? Quando? Onde? Depoimento das crianças.

O autor retoma assuntos abordados em um texto de conhecimento mundial, qual seria? Em quais partes do texto, o autor faz referências à Bíblia?

6- Percepção de outras linguagens; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos:

Quais argumentos do narrador convenceram o menino a desistir do presente?

O que vocês acharam do texto? Gostariam de ler outros textos desse autor? Percebem qual ou quais mensagens o autor que passar ao leitor?

Os pais de vocês atendem a todos os seus pedidos?

O que vocês pensam sobre os pais que dão tudo o que os filhos pedem?

Proposta de atividade: Elaborem um texto apresentando sua opinião sobre o tema *“Os pais devem atender a todos os pedidos dos filhos”*

Recursos:

Lousa, giz, folhas de sulfite e fichário, lápis de cor, dicionários, livros didáticos.

Avaliação:

Avanços e organizações pessoais;

Observação direta de todas as atividades realizadas pelos alunos;

Registro de participação nas atividades individuais e coletivas;

Expressão oral e escrita.

Avestruz

*** Por Mário Prata**

O filho de uma grande amiga, pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o que? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam a domicílio. E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que ser assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quando pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas.

Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outro coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que logo depois, Adão dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio Camelus Australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o struthio deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os 40, entrando depois na menopausa, não tem, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de 10 a 30 crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento. Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Juguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem. Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu. Pedi para a minha amiga levar o garoto numa psicóloga. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

PRATA, Mário. Avestruz. 5ª série/ 6º ano vol. 2

Caderno aluno p. 9. Caderno do

Professor p. 18.

Referências Bibliográficas:

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: _____. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 35-60.

PRATA, Mário. Avestruz. 5ª série/6º ano. vol. 2. Caderno do aluno (p. 9) e Caderno do professor (p. 18).

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: Curso EaD/EFAP. Leitura e escrita em contexto digital– Programa Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. 2012.

Sites:

http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?view=article&id=186%3Ao-genero-textual-cronica&option=com_content&Itemid=135

GRUPO NO ENCONTRO PRESENCIAL:

Ana Paula (Orozimbo Sóstena)
 Lidiana Borges(Orozimbo Sóstena)
 Suelma Majczak(Orozimbo Sóstena)
 Girlene (Adib Miguel Haddad)
 Elizete Brito (Adib Miguel Haddad)
 Nedilaine (Adib Miguel Haddad)
 Denise Baggio (Odilon Leite Ferraz)
 Denise Álamo (Odilon Leite Ferraz)
 Maria Eliana (Odilon Leite Ferraz)
 Giscard (Odilon Leite Ferraz)
 Anali Ramazini Martins (Jurandyr)
 Ana Maria do Vale (Albino Melo)
 Neuza Alves(Idoroti de S. Alvarez)
 Andréia Cristina (Idoroti)
 Solange Márcia (Idoroti)
 Patrícia Perin (Idoroti)
 Eneida Costa (Idoroti)
 Maria Alice (Idoroti)

CURSO ONLINE

- CLAUDETE GONCALVES PIRES DOS SANTOS
- CLAUDIA DAS GRACAS FERNANDES
- DAYSE DA SILVA MARTINS
- DENISE OFÉLIA ALAMO DOS SANTOS

Biografia – Mario Prata

Mario Prata é um escritor, dramaturgo, jornalista e cronista brasileiro. É natural de Uberaba, Minas Gerais, mas viveu boa parte da infância e adolescência em Lins, interior de São Paulo. Em mais de 50 anos de escrita, tem no currículo 3 mil crônicas e cerca de 80 títulos, entre romances, livros de contos, roteiros e peças teatrais. Na carreira, recebeu 18 prêmios nacionais e estrangeiros, com obras reconhecidas no cinema, literatura, teatro e televisão.

TEATRO – Em 1970, Mario Prata estreou no teatro com a peça *O Cordão Umbilical*, com direção de José Rubens Siqueira. Ainda na década de 70, escreveu *E se a Gente Ganhar a Guerra?* (1971) e abordou o tema da tortura em *Fábrica de Chocolate* (1979). Nos anos 80, abusou da paródia em *Dona Beja* (1980), reviu momentos do teatro brasileiro em *Salto Alto* (1983), discutiu sobre pecado e prazer em *Purgatório, uma Comédia Divina* (1984) e sexualidade e tabus em *Papai & Mamãe – Conversando sobre Sexo* (de 1984, em parceria com Marta Suplicy). Seu maior sucesso nos palcos foi *Besame Mucho*, peça de 1982, que virou filme premiado cinco anos depois. Sua peça mais recente é *Eu Falo o que Elas Querem Ouvir*, encenada em 2001, com direção de Roberto Lage.

CINEMA – Mario Prata passou a colaborar para o cinema em 1971. Dentre os filmes que roteirizou e escreveu o argumento, estão *O Jogo da Vida e da Morte* (1971), *Chico Rei* (1985), *Besame Mucho* (1987, em parceria com Francisco Ramalho Jr.), *Banana Split* (1988), *Beijo 2348/72* (1991), *O Testamento do Senhor Napumoceno* (1997) e *O Casamento de Romeu e Julieta* (2003, com roteiro baseado em um conto do autor).

JORNALISMO – Em começo de carreira, foi repórter na *Gazeta de Lins* e para o jornal *Última Hora*. Nos anos 70, colaborou como cronista no *Pasquim*, ao lado de Millôr Fernandes. Em 1993, passou a assinar uma coluna semanal no jornal *O Estado de S. Paulo*, onde foi cronista por 11 anos. Também assinou crônicas para diversas publicações nacionais, entre elas as revistas *Istoé* e *Época* e o jornal *Folha de S. Paulo*.

TELEVISÃO – Em 1976, escreveu a primeira novela, *Estúpido Cupido*, um dos maiores sucessos de audiência na Rede Globo. Escreveu e colaborou ainda nas novelas *Sem Lenço, Sem Documento* (1977, Rede Globo), *Dinheiro Vivo* (1979, TV Tupi), *Um Sonho a Mais* (1985, co-autoria), *Helena* (1987, Rede Manchete) e *Bang Bang* (2005, Rede Globo). Dentre as minisséries, telerromances e programas *Caso Verdade*, estão *Xico Rey* (1978), *O Resto é Silêncio* e *O Vento do Mar Aberto* (1981, TV Cultura), *Música ao Longe* (1982, TV Cultura), *Avenida Paulista, Devolvam meu Filho e O Homem do Disco Voador* (1982, Rede Globo) e *A Máfia no Brasil* (1984, Rede Globo).

LITERATURA – Sua estreia na literatura foi em 1969, com o texto *O Morto que Morreu de Rir*. Em 1987, a premiada peça teatral *Besame Mucho* foi lançada em livro. Explorando gêneros, escreveu e participou de dez coletâneas literárias e da coleção *Quem Conta um Conto*, projeto adotado em escolas, com organização do professor Samir Curi Meserani. De 1970 a 1987, Mario Prata também escreveu e participou de cinco publicações para o público infantil.

Na década de 90, o autor lançou os seguintes livros para o público adulto: *Schifaizfavoire* (1993), *James Lins, o Playboy que (não) deu certo* (1994), *Filho é Bom, Mas Dura Muito* (1995), *Mas Será o Benedito?* (1996), *Diário de um Magro* (1997), *100 Crônicas* (1997, pelo *Estadão*), *Minhas Vidas Passadas – a limpo* (1998) e *Minhas Mulheres e Meus Homens* (1999).

Em 2000, escreveu inteiramente online o livro *Os Anjos de Badaró*, o primeiro projeto do tipo no país. Nesta década, lançou *Minhas Tudo* (2001), *Buscando o seu Mindinho* (2002), *Palmeiras, um Caso de Amor* (2002), *Diário de um Magro 2* (2004), *Paris, 98!* (2005), *Purgatório – A Verdadeira História de*

Dante e Beatriz (2008) e Cem Melhores Crônicas – que, na verdade, são 129 (2008). Os livros de Mario Prata estiveram na lista de mais vendidos nove vezes, liderando-a em seis ocasiões. Mais recentemente, o autor tem se dedicado à literatura policial, com dois livros publicados do gênero: Sete de Paus (2008) e Os Viúvos (2010). Sua publicação mais recente é Almanaque Pinheiro Neto, livro comemorativo lançado em 2012. (Último acesso 16/06/2013).

Heloisa Amaral*

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada à palavra grega “*khrónos*”, que significa tempo. De *khrónos* veio *chronikós*, que quer dizer “relacionado ao tempo”. No latim existia a palavra “*chronica*”, para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa seqüência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos. Como se comprova pela origem de seu nome, a crônica é um gênero textual que existe desde a Idade Antiga e vem se transformando ao longo do tempo. Justificando o nome do gênero que escreviam, os primeiros cronistas relatavam, principalmente, aqueles acontecimentos históricos relacionados a pessoas mais importantes, como reis, imperadores, generais etc.

A crônica contemporânea é um gênero que se consolidou por volta do século XIX, com a implantação da imprensa em praticamente todas as partes do planeta. A partir dessa época, os cronistas, além de fazerem o relato em ordem cronológica dos grandes acontecimentos históricos, também passaram a registrar a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais e folhetins. Ou seja, de um modo geral, importantes escritores começam a usar as crônicas para registrar, de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os acontecimentos cotidianos de sua época, publicando-as em veículos de grande circulação.

Os autores que escrevem crônicas como gênero literário, recriam os fatos que relatam e escrevem de um ponto de vista pessoal, buscando atingir a sensibilidade de seus leitores. As que têm esse tom chegam a se confundir com contos. Embora apresente característica de literatura, o gênero também apresenta características jornalísticas: por relatar o cotidiano de modo conciso e de serem publicadas em jornais, as crônicas têm existência breve, isto é, interessam aos leitores que podem partilhar esses fatos com os autores por terem vivido experiências semelhantes.

As características atuais do gênero, porém, não estão ligadas somente ao desenvolvimento da imprensa. Também estão intimamente relacionadas às transformações sociais e à valorização da história social, isto é, da história que considera importantes os movimentos de todas as classes sociais e não só os das grandes figuras políticas ou militares. No registro da história social, assim como na escrita das crônicas, um dos objetivos é mostrar a grandiosidade e a singularidade dos acontecimentos miúdos do cotidiano.

Ao escrever as crônicas contemporâneas, os cronistas organizam sua narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, em tom intimista. Ao narrar, inserem em seu texto trechos de diálogos, recheados com expressões cotidianas.

Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura.

Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Mesmo quando apresenta aspectos de gênero literário, a crônica, por conta do uso de linguagem coloquial e da proximidade com os fatos cotidianos, é vista como literatura “menor”. Ao registrar a obra de grandes autores, como Machado, por exemplo, os críticos vêem em seus romances como as verdadeiras obras de arte e as crônicas como produções de segundo plano. Essa classificação como gênero literário menor não diminui sua importância. Por serem breves, leves, de fácil acesso, envolventes, elas possibilitam momentos de fruição a muitos leitores que nem sempre têm acesso aos romances.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, muitos autores famosos passaram a escrever crônicas para folhetins. Coelho Neto, José de Alencar, Machado de Assis estavam entre aqueles que sobreviviam do jornalismo enquanto criavam seus romances. Os cronistas, atualmente, são numerosos e costumam ter, cada um deles, seus leitores fiéis. Hoje, os cronistas nem sempre são romancistas que escrevem crônicas para garantir sua sobrevivência. Há aqueles que vêm do meio jornalístico ou de outras mídias, como rádio e TV. Por isso, a publicação do gênero também ocorre em meios diversificados: há cronistas que lêem suas crônicas em programas de TV ou rádio e outros que as publicam em sites na internet.

Pelo fato dos autores serem originários de diferentes campos de atividade e de publicarem seus textos em várias mídias, as crônicas atuais apresentam marcas dessas atividades. Por isso, há, atualmente, diferentes estilos de crônicas, associados ao perfil de quem as escreve. Todos os estilos, porém, acabam por encaixar-se em três grandes grupos de crônicas: as poéticas, as humorísticas e as que se aproximam dos ensaios. Estas últimas têm tom mais sério e analisam fatos políticos, sociais ou econômicos de grande importância cultural.

*Heloísa Amaral é mestre em educação, autora do Caderno do Professor - Orientação para produção de textos - Pontos de vista. (Último acesso 16/06/201)

✓ Blog Educação e ação

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: <http://aportuguesandoalingua.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-aplicada-cronica.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho de 2013

Arquivos: 17 – todos em 06/2013

Postado por: Monica Baratella

2. Transcrição da SD

Segunda-feira, 17 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA À CRÔNICA AVESTRUZ DE MÁRIO PRATA



QUE TAL AVISTAR ALGO NOVO E CURIOSO? PARTICIPE DESSE MOMENTO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA CRÔNICA AVESTRUZ

AUTOR: MÁRIO PRATA

Público-alvo: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II

Tempo Previsto: 6 aulas

Conteúdos e temas: Traços característicos de crônica narrativa; síntese das capacidades de leitura com sugestões de como desenvolver (Rojo,2004); Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona).

Competências e habilidades: Explorar, desenvolver e ampliar as capacidades de leitura.

Estratégias: Trabalho lúdico com diversas mídias, apresentação de imagens, poemas, músicas, vídeos, etc.

Recursos: Texto escrito ou slide, vídeo, poema.

Avaliação: Produção textual em que apareça uma situação estranha do cotidiano com um bicho de estimação exótico.

Antes da leitura

Desenvolvimento das Capacidades de Compreensão

1. Ativação do conhecimento prévio

A partir do título, questionar os alunos se eles conhecem ou já viram um avestruz?

- Quais informações eles possuem do avestruz (peso, altura, alimentação, habitat)
- Perguntar se eles possuem um animal de estimação.
- Como seria ter um avestruz em casa.
- Perguntar se eles conhecem a expressão: “fulano tem estômago de avestruz.”
- Eles conhecem alguém que tem um animal de estimação exótico.

Gênero textual crônica e suas principais características.

O que é crônica?

Crônica é uma narrativa histórica que expõe os fatos seguindo uma ordem cronológica. A palavra crônica deriva do grego “*chronos*” que significa “tempo”. Nos jornais e revistas, a crônica é uma narração escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são relatados fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados à arte, ao esporte, à ciência, etc.

Após esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos, o professor propõe a leitura da crônica avestruz.

Durante a leitura

Desenvolvimento: leitura em voz alta, mostrando como deve ser a entonação correta para um texto de humor.

A voz deve ser clara e respeitando a pontuação.

Leitura feita pelo professor (texto impresso ou crônica digitada e apresentada no data show)

Avestruz

Mário Prata

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus 10 anos, um avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu os avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruz. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. O avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar o avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa um avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase 3 metros - 2,70 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí, assustando as demais aves normais.

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que, logo depois, Adão, dando os nomes a tudo o que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que os avestruzes vivem até os 70 anos e se reproduzem plenamente até os 40, entrando depois na menopausa. Não têm, portanto, TPM. Uma fêmea de avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a 30 crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve um avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que eles comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto a um psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

Após a leitura:

- deve-se retomar o texto para identificar as palavras chaves e esclarecer as desconhecidas. Pedir que utilizem o dicionário;
- pedir aos alunos que façam uma revisão dos elementos da narrativa, preenchendo um quadro de informações;
- foco narrativo está em 1ª ou 3ª pessoa;
- quais são os personagens;
- quais os principais acontecimentos da história;
- quanto tempo a história parece apresentar, à marca de passagens no texto;
- o que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem as ações.

Depois de explorar tais aspectos, o professor deve aprofundar os estudos na compreensão do texto.

O professor pode explorar a maneira como o autor descreveu o animal, quais as comparações feitas e se são ou não verdadeiras, se são possíveis ou não.

Seria interessante propor aos alunos uma pesquisa a respeito desse animal e seus hábitos.

Sugestões de Intertextualidade

Apresentar a letra da música “Avestruz” de Dé Di Paula e Zé Henrique.

Comparar as informações referentes as características do avestruz com as informações na letra da música e na ficha que foi elaborada.

AVESTRUZ de Dé Di Paula e Zé Henrique:

Tava cansado de viver lá na roça

De andar só de carroça, resolvi então mudar

Vendi meu sítio, vendi vaca e galinha

E peguei tudo que eu tinha na cidade fui morar

O meu dinheiro tava num banco guardado

Veio um cara engomado disse vou te dar uma luz

Mais que depressa peguei o meu capital
Fiz um negocio legal comprei tudo em avestruz
O paladar desse bicho é aguçado
Ta no seu papo guardado o dinheiro que eu pus

Avestruz hoje eu to enrolado
Avestruz que bichinho esfomeado
Avestruz come terra e come gado
Avestruz realmente to quebrado

Neste negócio de comprar este bichinho
Fiquei falando sozinho e agora o que fazer
Comeu o carro, foi também a camioneta
Só não foi a bicicleta pois não consegui vender
Era feliz e vivia controlado
Com a família do lado não devia pra ninguém
Na quebradeira que esse bicho me deixou
Minha mulher me abandonou e meus amigos também
To apertado igual um pinto no ovo
Este bicho é um estorvo, nem me fale nesse trem

Avestruz hoje eu to enrolado
Avestruz que bichinho esfomeado
Avestruz come terra e come gado
Avestruz realmente to quebrado

Avestruz, comeu até minha aposentadoria!!!

Poema

O AVESTRUZ

O galo cantou

A ovelha despertou

E estava com fome!

O avestruz esperto

Papou tudo que

havia por perto.

**Comeu melancia
Feijão e ervilha
Tomate, capim
E a boneca da menina.
O galo brigou
A menina chorou
O avestruz esperto,
Da confusão escapou.**

Assistir ao filme - Turma Do Pica Pau - Samuel - O Ovo Do Avestruz E EU

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=MHW5nnrsYAw>

Bibliografia

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, PP.31-52. SP: Musa/ UFJF/INEP-COMPED.

✓ Sabor do saber

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino - SEE

Disponível em: <http://melhorgestaomelhorensinolinguaport.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-da-cronica-avestruz.html> acesso em: 05/082018

Tempo de atividade do blog: junho e outubro de 2013

Arquivos: 13 em junho e 01 em outubro/2013

Postado por: Erta Christie Ayres dos Reis

2. Transcrição da SD

Quarta-feira, 19 de junho de 2013

Sequência didática da Crônica Avestruz, Mário Prata

Análise, leitura e produção de texto

AVESTRUZ

Mário Prata

Oralidade

- Estudamos no 1º bimestre o conceito de crônica e lemos algumas delas. Você se lembra o que é uma crônica? Cite suas características.
- Quem já viu um avestruz? Como ele é? Quem sabe como são seus hábitos?
- O que você imagina que esse texto retratará?

Checando os conceitos...

O que é Crônica:

— **Crônica** é uma **narrativa histórica** que expõe os fatos seguindo uma **ordem cronológica**. A palavra crônica deriva do grego "*chronos*" que significa "**tempo**". Nos jornais e revistas, a crônica é uma narração curta escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são relatados fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados à arte, ao esporte, à ciência, etc.

Os cronistas procuram descrever os eventos relatados na crônica de acordo com a sua própria visão crítica dos fatos, muitas vezes através de frases dirigidas ao leitor, como se estivesse estabelecendo um diálogo. Alguns tipos de crônicas são a jornalística, humorística, histórica, descritiva, narrativa, dissertativa, poética e lírica.

Leitura da crônica...

Releitura do texto:

- Qual o assunto do texto?
- Observando as características da avestruz descritas no texto, você acha que é possível tê-lo como animal de estimação dentro de um apartamento?
- Quanto a aparência da ave, como o narrador descreveu-a? Acha que se trata de um animal bonito, feio, agradável...? Comente.
- E quanto a sua visão, você a achou feia ou bonita? Comente.
- Por que o garoto queria uma avestruz? Onde viviam as personagens da história? O que eles eram?
- Por que o menino gostaria e queria criar em sua casa animais de estimação tão exóticos?
- Você tem animal de estimação? Fale um pouco sobre ele.

Vocabulário

- TPM
- Menopausa
- gigolô
- atrofiadas
- cismar

Elementos da narrativa:

Aspecto	História analisada
Foco narrativo	1ª. ou 3ª. pessoa?
Personagem	Quais são?
Enredo	Quais os principais acontecimentos da história, na sequência em que são apresentados?
Tempo	Quanto tempo a história parece apresentar? Há marcas da passagem do tempo no texto? Quais?
Espaço	O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem as ações?

Localize no texto as informações dadas sobre a avestruz e monte a ficha técnica da ave.

Animais de Estimação

[Patati e Patata](#)

Animais, animais

De estimação..

São demais, são demais

Querem proteção..

Se você quer ter um trate com carinho..

E você nunca mais vai ficar sozinho(2x)

Pode ser

Cachorrinho

Gato ou

Passarinho

Papagaio ou

Tartaruga
 São todos mansinhos
 São pequenos
 São grandões
 Isso não importa
 Eles dão muito amor
 Abra a sua porta

Produção de Texto

Vamos imaginar que o garoto foi à psicóloga, mas não adiantou! Ainda queria um urubuzinho de estimação. E assim aconteceu...ganhou um filhote desse animal. Continue a escrita do texto, agora mudando o narrador-personagem como sendo o menino e relate como foi a chegada do novo animal de estimação dele. Continue o texto:

“Quando abri a caixa, lá estava ele. Não entendi. Aquele animalzinho branco a me olhar? Por que branco? Queria um urubu...”

Sequência didática para ser trabalhada com 6º Ano

Professora Erta

✓ Blog Grupo 6 – Melhorando a aprendizagem

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Programa de Formação a distância, on-line, para educadores das escolas públicas de São Paulo

Disponível em: <http://g6mgme2013.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho de 2013

Arquivos: 10 – todos em 06/2013

Postado por: Maria Helena Zanlorenzi

2. Transcrição da SD

Quarta-feira, 19 de junho de 2013

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - "AVESTRUZ" - MARIO PRATA



Desenho feito por aluno do 6º Ano A

Texto Avestruz – Mário Prata

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus 10 anos, um avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu os avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruz. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. O avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar o avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa um avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase 3 metros - 2,70 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí, assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que, logo depois, Adão, dando os nomes a tudo o que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que os avestruzes vivem até os 70 anos e se reproduzem plenamente até os 40, entrando depois na menopausa. Não têm, portanto, TPM. Uma fêmea de avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a 30 crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve um avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que eles comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto a um psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

Sequência Didática: Texto "Avestruz" – Mário Prata

Professora: Maria Helena Zanlorenzi

Série: 6º Ano

Tempo previsto: 7 a 8 aulas.

Conteúdos e temas: leitura da crônica “O Avestruz” de Mário Prata – contexto e conteúdo; características e estrutura do gênero crônica; oficina de produção escrita (reescrita da crônica); organização da escrita.

Competências e habilidades: reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores dos gêneros crônicas; ampliar conhecimentos sobre a língua (novos vocábulos); ampliar os conhecimentos sobre determinado autor para enriquecer as antecipações e interpretações de sua obra literária; identificar problemas a partir da observação da realidade; produzir textos escritos de acordo com a situação comunicativa.

Estratégias: aula interativa com participação dialógica do aluno, com a preparação e o conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor; leitura de crônica; trabalhos em duplas.

Recursos: texto; internet; dicionário de língua portuguesa On-line.

Avaliação: discussão coletiva; apresentação oral e escrita; reescrita de texto narrativo- gênero crônica; produção de desfecho.

1º Passo

Os alunos recebem uma folha em banco e o professor pede para que fiquem atentos nas características que o professor vai ler sobre um animal.

Os alunos deverão imaginar qual é esse animal e desenhá-lo.

Características do Animal:

- Corpo de um boi - pesa entre 100 e 160 kg.
- Altura de mais ou menos 3 mts.
- Asas atrofiadas (por isso não voa),
- O pescoço não tem nada a ver com o corpo.
- Tem 2 dedos em cada pé.

Observações: Os alunos não podem dizer o nome do animal, e deverão desenhá-lo sem mostrar para os demais colegas.

2º Passo

O professor lê os parágrafos descritivos do texto, subtraindo o substantivo **avestruz**. Em seguida pergunta se eles sabem qual é esse animal. Após as sugestões, os alunos mostrarão os seus desenhos. Depois, o professor retorna a leitura do parágrafo do texto completo.

O avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar o avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa um avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase 3 metros - 2,70 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí, assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que, logo depois, Adão, dando os nomes a tudo o que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

3º Passo

Os alunos recebem uma cópia do texto “O avestruz” para leitura em duplas e identificação das palavras desconhecidas.

Após a leitura, o professor pergunta se já ouviram falar no autor Mario Prata e depois dos comentários, lê uma pequena biografia do autor:

Mario Alberto Campos de Moraes **Prata** é natural de Uberaba (MG), onde nasceu no dia 11 de fevereiro de 1946. Foi criado em Lins, interior de São Paulo. Com 10 anos de idade já escrevia numa velha máquina de escrever de seu pai “crônicas horríveis, geralmente pregando a liberdade e duvidando da existência de Deus”. Nesse período de sua vida era o redator do jornalzinho de sua classe na escola. Sendo vizinho de frente do jornal *A Gazetade Lins*, com 14 anos começou a escrever a coluna social com o pseudônimo de Franco Abbiazzi. Passou, com o tempo, a fazer de tudo no jornal, desde editoriais a reportagens esportivas e artigos de peso. Além de escrever Mário se dedicava ao tênis e, defendendo o Clube Atlético Linense, acabou sendo o campeão noroestino infantil na década de 60. Lia tudo o que lhe caía nas mãos, em especial as famosas revistas da época "*O Cruzeiro*" e "*Manchete*", que traziam em suas páginas os melhores cronistas da época como Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Henrique Pongetti, Rubem Braga, Millôr Fernandes e Stanislaw Ponte Preta, uma vez que em Lins, naquela época, "não chegavam os grandes clássicos", como disse o autor. Daí a forte influência que os citados cronistas tiveram em seu estilo. Na década de 60, em plena revolução, inicia o curso de Economia na U.S.P. Trabalho 8 anos no Banco do Brasil, mas pediu demissão e abandonou a faculdade e se dedicou à profissão de escritor. A partir de então vem obtendo

sucesso com inúmeros livros, novelas, peças, roteiros, etc., tendo sido agraciado com diversos prêmios nacionais e internacionais.

Fonte: http://www.releituras.com/marioprata_bio.asp

4º Passo

Contextualização

Sala de informática: dois alunos para cada computador.

Atividade 1: Pesquisar na internet a imagem do avestruz para compará-la com o desenho que fizeram.

Atividade 2: Características e curiosidades do avestruz.

Esta atividade pode ser orientada pelo professor de ciências, em conjunto com o de português.

· Sites de Apoio:

www.lguinho.ig.com.br/canalnatureza/avestruz.html

www.maisnatureza.com/animais/aves/avestruz

Pesquisa:

Entregar para os alunos folhas com os itens da pesquisa

- Nome científico;
- Origem;
- Habitat;
- Alimentação;
- Como vivem (sozinho/bando);
- Selvagem/doméstico;
- Existe no Brasil?
- Curiosidades/livre.
-

Após esta atividade, o professor de ciências dará continuidade ao assunto trabalhando outras informações pertinentes ao avestruz: valor nutricional da carne; fazendas de criação de avestruz no Brasil, entre outros.

Atividade 3: Pesquisar as palavras desconhecidas usando dicionário de língua portuguesa On-line. Os alunos copiam o significado das palavras no caderno.

5º Passo

Em sala de aula: apresentação do conteúdo da pesquisa, realizada na sala de informática, pelas duplas.

Reflexão oral sobre o texto:

a) Depois da pesquisa sobre o avestruz, vocês concordam com a descrição que o autor fez do animal?

Como vocês o descreveriam?

a) Vocês imaginam como seria criar um avestruz em apartamento?

- b) O garoto acaba trocando o avestruz por outros animais. Essa troca foi coerente? Por quê?
- c) Quais seriam os animais mais apropriados para se criar em apartamento?
- d) Vocês perceberam traços de humor na crônica? Em qual parte?
- e) Por que no final o cronista pede para a amiga levar o garoto no psicólogo?

6º Passo

Estudo do texto: estrutura da tipologia narrativa – característica do gênero crônica.

Apresentar para os alunos, em sala de aula, as características da crônica:

- - Narração curta;
- - Linguagem simples.
- - Poucos personagens;
- - Os fatos acontecem em um determinado ambiente;
- - Espaço curto de tempo do enredo;
- - Fatos do cotidiano do ponto de vista do autor;
- - Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico;
- - Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens.

Trabalhando o texto: Os alunos, em duplas, deverão identificar no texto:

Apresentação:

- Local;
- Tempo;
- Personagem.

Desenvolvimento:

- Fato;
- Problematização;
- Desfecho;
- Final.

7º Passo

Reescrita da crônica

Os alunos deverão, em duplas, reescrever a crônica mudando o desfecho.

- Sugestão: Imagine que o garoto recebeu o avestruz, mas criá-lo no apartamento é impossível. Como resolverá o problema?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004b. p. 41-73.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino fundamental** – 6ª série, volumes 2 e 3 /Secretaria da Educação; Org. Maria Inês Fine. São Paulo: SEE, 2009.

PROJETOS Releituras, Arnaldo Nogueira Jr. **Mario Prata**. Disponível em: <http://www.releituras.com/marioprarta_bio.asp>. Acesso em 17.jun.2013.

AVESTRUZ, Struthio camelus. Disponível em: www.Iguinho.ig.com.br/canalnatureza/avestruz.html.> Aceso em 23 maio 2013.

AVESTRUZ. Disponível em <www.maisnatureza.com/animais/aves/avestruz>.Acesso em 23 maio 2013.

✓ Blog Ler é descobrir o mundo

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: <http://leredescobriromundo.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-avestruz.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho, agosto, setembro de 2013; maio de 2016

Arquivos: 12 em 2013; 01 em 2016

Postado por: Elizabete Maria Oliveira

2. Transcrição da SD

Segunda-feira, 17 de junho de 2013

Sequência Didática Avestruz

Leitura do texto [Avestruz](#) de [Mário Prata](#)

Público alvo: alunos do 6º ano

Objetivo: desenvolver estratégias de leitura e escrita, estimulando uma leitura mais crítica

Tempo estimado: 6 aulas

Recursos: texto impresso, sala de informática, data show, mapa, dicionário, vídeos do youtube, programas Word e PowerPoint.



<http://turminhadojar.blogspot.com.br>

I Passo: Conhecimento de mundo

Exploração do conhecimento do mundo do aluno através de uma série de questionamentos na modalidade oral sobre o título do texto, no caso *Avestruz*. Há algumas questões também voltadas a antecipação do conteúdo do texto.

Quem já viu um avestruz?

Onde podemos encontrar um avestruz?

Como é um avestruz?

Podemos ter um avestruz como animal de estimação?

Que tipo de animal é adequado para ser animal de estimação?

O que você espera de um texto que tenha como título *Avestruz*?

Você já leu algum texto de Mário Prata?

II Passo: Checagem de informações

Apresentação de um vídeo, mostrando o avestruz em seu habitat natural para que o aluno possa confrontar as suas ideias sobre a ave com aquilo que ela realmente é.

III Passo: Leitura propriamente dita e inferências locais

A leitura do texto deve ser feita num primeiro momento silenciosamente pelos alunos, incentivar a notação de palavras ou expressões que não sejam do seu conhecimento. Pedir que tentem entendê-las dentro do contexto da história, anotar as conclusões a que chegaram, em outro momento seria interessante que os alunos procurassem estas palavras no dicionário para poderem checar suas hipóteses e inferências locais, precisando o significado das palavras.

Em seguida, fazer a leitura em voz alta, propomos que seja em princípio feita pelo professor, para que o mesmo possa dar mais vida ao texto.

IV Passo: Checagem de hipóteses e generalizações

Perguntar aos alunos se o texto supre a sua expectativa inicial, o que pensavam que iria acontecer no texto e o que realmente aconteceu. Esta interação garante uma checagem de hipóteses criadas antes da leitura do texto.

Pedir que alguns alunos contem de forma resumida o texto e as impressões sobre o mesmo, esta atividade trabalha com a ideia de generalizações, pois cada aluno vai narrar a sua história privilegiando um ou outro trecho.

V Passo: Localização de informações no próprio texto.

Propor a montagem de um a ficha técnica sobre as principais características do avestruz, tais como: peso, altura, expectativa de vida; nome científico, período de procriação, número de filhotes, habitat entre outras. Para ilustrar a ficha podemos pedir que desenhem ou coletem imagens simbolizando o avestruz.

VI Passo: Interdisciplinaridade, trabalhando aspectos geográficos na crônica

Aproveitar as relações que o texto estabelece com a disciplina de Geografia e propor questionamentos sobre aspectos geográficos, evidenciando que as disciplinas dialogam entre si nos mais variados tipos de textos e situações.



Disponível em: <http://guianet.com.br>

Questionamentos sobre os espaços presentes na história: São Paulo e "Floripa". Onde se localizam estas cidades no mapa?

A que região pertencem estas duas cidades?

Qual a distância entre elas?

Qual a melhor forma de trazer um avestruz de Florianópolis para São Paulo? Navio, avião ou caminhão?

Qual seria um local adequado para criar um avestruz, campo ou cidade? Por quê? Desenhe o avestruz em dois locais diferentes, primeiro em habitat natural depois em um apartamento.

VI Passo: Intertextualidade, linguagem e finalidade

Assistir com os alunos ao vídeo com o desenho animado da turma do Pica-pau, no qual Samuel recebe um ovo de avestruz na sua casa.



http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=MHW5nnrsYAw

Qual a finalidade do vídeo e do texto?

Qual a relação que existe entre o vídeo e o filme?

É mais fácil entender o filme ou o texto, por quê?

Em qual dos dois textos há a predominância de linguagem verbal?

VII Passo: Inferências, Percepções, apreciações estética, afetivas, morais e éticas.

Esta etapa da sequência didática permite que os alunos se posicionem em relação ao problema levantado pela crônica, faça apreciações estética, morais e éticas, são questionamentos simples, mas que podem levá-los a uma conscientização de seus atos, ajudando na sua formação cidadã.

Você acha que a mãe do menino ia ficar feliz com a presença de um avestruz em seu apartamento? Por quê?

Segundo o narrador-autor, é fácil ter um animal exótico de estimação? Por quê?

O que o narrador revela pensar sobre o menino ao final do texto? Por quê?

Como o narrador consegue fazer com que o menino desista de ter um avestruz como animal de estimação?

Você gostou deste texto? Recomendaria-o a um amigo? Justifique sua resposta.

Você tem algum animal de estimação? Qual é o seu animal?

Como um animal de estimação deve ser tratado?

O que você acha de pessoas que abandonam animais de estimação quando estes estão doentes ou velhos?

Você é a favor da captura de animais silvestres, como macacos, cobras, aves para que estes sejam criados como animais de estimação? Por quê?

VIII Passo: Produção de texto, uso das tecnologias, finalidade e público leitor

Propor que os alunos produzam um texto narrativo, no qual ele conte a história de um colega, ou sua mesma, que acabou de ganhar um animal de estimação diferente, poderia ser uma jiboia, um porco, um ratinho, enfim pedir que usem sua imaginação.

Após produzir este texto que pode ser em dupla, os alunos deverão reescrevê-los em PowerPoint, acrescentando inclusive imagens para que o mesmo seja mais atraente para os seus futuros leitores, alunos da sala e das outras turmas do 6º ano.

Oportunizar aos alunos a divulgação de seus textos para os colegas de outras salas com o uso do datashow como se fosse uma sessão de cinema.

E aí o que você achou desta sequência didática, afinal de contas vocês sabem que para toda mãe o seu filho sempre lhe parece o mais bonito de todos, como este lindo filhote de avestruz, sua mãe deve achá-lo lindíssimo, eu também acho minha SD muito interessante, mas para aprimorá-la, aguardo seus comentários.



Agradecimento especial às minhas colegas do curso presencial que ajudaram na elaboração da primeira versão desta sequência didática: Cláudia Regina Galves, Ednairan Soares Macena, Edineusa Souza Azevedo, Fernanda dos Santos.

Abraços,

✓ **log Saber ler para estudar**

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Ambiente virtual de aprendizagem – AVA-EFAP

Disponível em: <http://avaefaplinguaportuguesa.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-genero-cronica.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: maio, junho e julho de 2013

Arquivos: 21 – 01 em maio, 19 em junho e 01 em julho/2013

Postado por: Língua Portuguesa

2. Transcrição da SD

Domingo, 30 de junho de 2013

Sequência Didática - Gênero Crônica: "Avestruz" de Mário Prata

LYLIAM MARLA AZEVEDO SILVA

Sequência Didática

Gênero Crônica: "Avestruz" de Mário Prata

Justificativa

A partir dos resultados da avaliação externa de 2012, houve a necessidade de elaborar um plano de intervenção pedagógica com foco na leitura dos gêneros. Para isso foi elaborada uma sequência didática que objetiva a apropriação de tipologia, narrar em crônica, por meio de suas características formais e discursivas, tendo em vista os preceitos teóricos de Dolz e Scheneuwly que privilegiam o gênero como importante instrumento de interação social que devem ser aprendidos na escola.

Levar-se em consideração no desenvolvimento da sequência didática a teoria de Rojo, que afirma que a leitura desenvolve diversas capacidades e estratégias cognitivas e metacognitivas que têm como foco o letramento.

Objetivos

- _ Ampliar a competência comunicativa, por meio da leitura da crônica "Avestruz" de Mário Prata
- _ Ler, ouvir e compreender o texto
- _ Identificar as características formais e discursivas do gênero crônica
- _ Planejar, produzir, reescrever, revisar e publicar as crônicas

Conteúdos

- _ Gênero textual
- _ Leitura e compreensão

_ Produção textual

_ Procedimentos de produção, reescrita e revisão de textos

Desenvolvimento

Oficina 1- Privilegia a capacidade leitora: Ativação de conhecimento de mundo, antecipação ou previsão de hipóteses

1ª Etapa: Exibição de vídeo: O nascimento da Crônica

_ Roda de conversa: Temática (Identificação do gênero, autor e obra)

* Você já leu uma crônica?

* Onde você encontra esse tipo de texto?

* Você já leu algo de Mário Prata?

* Você sabe que ele é um crônista?

* Você já viu um avestruz?

* Sabe dos cuidados necessários para criar esta ave?

* O que você espera de um texto com esse título?

Oficina 2- Privilegia a capacidade leitora: checagem das hipóteses

2ª Etapa- Leitura silenciosa:

Oficina 3- Localização e/ou cópia de informações

Atividade escrita

1- Por que o menino ficou impressionado com os avestruzes?

2- Por que ele quis um animal tão diferente para ser de estimação?

3- Por que o narrador o desencoraja de ter um avestruz?

4- Por que o menino desistiu de adquirir o avestruz?

5- Por que o menino escolheu outras aves para serem de estimação?

Oficina 4- Estudo dos aspectos formais

Atividade escrita

1- Qual é o conhecimento principal do texto?

2- O que você percebeu no texto que é comum aos meninos da mesma idade da personagem?

3- Por que este texto é uma crônica?

Oficina 5- Produção textual

Dê continuidade à crônica de modo que as ideias em foco se perdurem

Produto final: Coletânea de crônicas para serem publicadas no mural escolar

Avaliação: Os avanços na aprendizagem precisam ser avaliados por meio de análise comparativa de produções, registro processual dos textos e dificuldades da turma e das intervenções realizadas pelo professor. Tudo deve ser registrado e organizado em portfólio.

Público alvo: 8º ano Ensino Fundamental

Tempo estimado: 6 (seis) aulas

Recursos:

_ Multimídia

_ Lousa e giz

_ Sulfite

_ Xerox

✓ **Blog Leitura e vida**

1. Identificação do blog

Contexto de criação: Curso à distância Melhor Gestão, Melhor Ensino

Disponível em: <http://leiturag6me.blogspot.com/2013/06/o-avestruz.html> acesso em 05/08/2018

Tempo de atividade do blog: junho de 2013

Arquivos: 24 – todos em 06/2013

2. Transcrição da SD

Segunda-feira, 17 de junho de 2013

O avestruz.

Sequência Didática – Avestruz

Público alvo: Alunos do 6º ano

Tempo de duração: 6 aulas

Conteúdo: Gênero textual – Crônica

Competência requerida: Compreensão Leitora

1º Passo:

Apresentar no quadro negro a palavra: AVESTRUZ

Conhecimento de mundo.

Levantamento das informações que cada aluno tenha a respeito de avestruzes.

Objetivo: Desenvolver o interesse do aluno quanto ao assunto das aulas da sequência didática em questão.

2º Passo:

APÓS TODAS AS CONSIDERAÇÕES FEITAS PELOS ALUNOS, PEDIR PARA QUE ILUSTREM EM SEUS CADERNOS UM AVESTRUZ, ASSIM COMO FORA DESCRITO ATRAVÉS DA ORALIDADE.

Objetivo: Soltar a imaginação do aluno e permitir que eles tenham um momento de descontração e interação pessoal.

Oralidade:

Você sabe o que é um avestruz?

Você já viu um avestruz pessoalmente?

Onde é possível encontrar um avestruz?

Você sabe o que ele come?

Quanto ele pesa?

Quantos anos ele vive?

Você sabe o nome científico de um avestruz?

3º PASSO

Apresentar a canção AVESTRUZ, de Dé Di Paula e Zé Henrique.

(material didático necessário: áudio e cópias da letra da canção).

Música: Avestruz – Dé Di Paula e Zé Henrique.

Tava cansado de viver lá na roça

De andar só de carroça, resolvi então mudar

Vendi meu sítio, vendi vaca e galinha

E peguei tudo que eu tinha na cidade fui morar

O meu dinheiro tava num banco guardado

Veio um cara engomado disse vou te dar uma luz

Mais que depressa peguei o meu capital

Fiz um negocio legal comprei tudo em avestruz

O paladar desse bicho é aguçado

Ta no seu papo guardado o dinheiro que eu pus

Avestruz hoje eu to enrolado

Avestruz que bichinho esfomeado

Avestruz come terra e come gado

Avestruz realmente to quebrado

Pra me ajudar a tocar este negocio

Arrumei foi muito sócio veja só no que foi dar
Cabeleireira empenhou sua tesoura
Diarista a vassoura hoje vive a reclamar
Tinha um amigo que dizia ser esperto
Teve prejuízo certo hoje ta desesperado
Foi a motoca, foi a égua e a poupança
Realmente foi lambança, só deu cheque carimbado
Até o vovô que guardava um dinheirinho
Comprou quatro filhotinhos lá se foi seu ordenado

Avestruz hoje eu to enrolado
Avestruz que bichinho esfomeado
Avestruz come terra e come gado
Avestruz realmente to quebrado

Neste negócio de comprar este bichinho
Fiquei falando sozinho e agora o que fazer
Comeu o carro, foi também a camioneta
Só não foi a bicicleta pois não consegui vender
Era feliz e vivia controlado
Com a família do lado não devia pra ninguém
Na quebradeira que esse bicho me deixou
Minha mulher me abandonou e meus amigos também
To apertado igual um pinto no ovo
Este bicho é um estorvo, nem me fale nesse trem

Avestruz hoje eu to enrolado
Avestruz que bichinho esfomeado
Avestruz come terra e come gado
Avestruz realmente to quebrado

Avestruz, comeu até minha aposentadoria!!!

4º Passo:

ORALIDADE:

- a) Você já leu uma crônica antes?
- b) Você é capaz de citar 3 características desse gênero textual?
- c) Onde é possível encontrar crônicas?

d) Você gosta desse gênero? Justifique.

5º Passo:

Leitura e análise do texto – AVESTRUZ, de Mário Prata.

Obs. Leitura compartilhada, (cada aluno lê um parágrafo e/ou trecho).

6º Passo:

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL:

- 1) Qual é a situação que dá início ao texto?
- 2) O que motivou o menino a pedir um avestruz de presente de aniversário?
- 3) Qual é o conflito do texto?
- 4) Por que a ideia do menino de ter um avestruz como animal de estimação, parece ser tão absurda?
- 5) O que fez o menino desistir do avestruz?

7º Passo:

Apresentar a turma um texto informativo sobre avestruzes.

Texto retirado da Revista Recreio –

www.revistarecreio.com.br

Obs. Solicitar leitura compartilhada das curiosidades sobre os avestruzes.

O Avestruz – Revista Recreio



Onde vive: Pode ser encontrado em várias partes do mundo

O que come: Frutas, raízes, tubérculos, cereais, sementes, insetos, cobras e lagartos. Seu prato predileto é um besouro com cor de metal

Peso: Cerca de 200 quilos

Tamanho: Até 3 metros de altura

Tempo de vida: Até 70 anos

Veja dez curiosidades sobre o avestruz, que se origina da África

1. O avestruz é a maior ave que existe. Mas ele não voa. Suas asas servem de proteção e ajudam o bicho a se equilibrar quando corre.

2. Existe apenas uma espécie de avestruz. Ela é originária da África, onde a ave vive nas savanas e estepes. Como é muito resistente e se adapta a vários climas, foi levada para várias partes do mundo, inclusive o Brasil.
3. O avestruz adora calor. Ele consegue suportar temperaturas muito altas, de cerca de 55 graus centígrados.
4. O alimento preferido do avestruz é um besouro que tem cor de metal. Por isso, tudo o que brilha chama a atenção dele e pode acabar comendo pregos, relógios e outros objetos por engano.
5. O avestruz também engole areia e pedregulhos. Ele tem dois estômagos. Um deles digere os alimentos pela ação de enzimas. No outro, os pedregulhos ajudam a triturar o que não foi dissolvido pelas enzimas.
6. Essa ave é tão gulosa que costuma colocar a cabeça em buracos para procurar mais comida. Ela não faz isso porque é tímida, não.
7. O avestruz é gigante, mas tem a cabeça bem pequena. Tanto que os olhos dessa ave são maiores do que o cérebro. As pernas são musculosas e dão chutes fortes nos inimigos. Os pés têm dois dedos, apenas um deles com unha.
8. O avestruz macho é maior do que a fêmea. Ela faz o ninho, bota cerca de 50 ovos, dois por semana, e choca-os durante o dia. À noite, é a vez de o macho aquecer os ovos com o corpo.
9. O ovo de avestruz é o maior que existe. Pesa quase 1 quilo e meio e seu tamanho corresponde a 25 ovos de galinha. A casca é tão grossa que é usada por alguns povos para carregar água e comida.
10. O filhote de avestruz nasce depois de 40 dias em que o ovo é chocado, aquecido pelo corpo dos pais. Com 1 dia de vida ele já deixa o ninho e com 1 ano já está do tamanho de um avestruz adulto.

PRODUÇÃO ESCRITA:

Agora é a sua vez!

Baseado nas discussões levantadas em sala de aula sobre animais de estimação, produza agora uma crônica falando sobre o assunto. Lembre-se: Crônicas são textos curtos, sobre ações do cotidiano e de tom leve.

CONCLUSÃO

Socialização das produções escritas.

Montagem de um mural de exposição para os desenhos e suas crônicas.

GRUPO – 6 DE-ITARARÉ

Juliane Lopes Machado

Ronaldo Cornélio Schneider

Tiago Pedroso Ferreira

Thais Karina Rodrigues Santos

Slides/Apresentação em PowerPoint:

<https://docs.google.com/presentation/d/11wNdlb8bTOoYAqmSJB rRWekt5YMz114vYeiSn2W4iM/pcb?start=false&loop=false&delayms=3000>