GÊNEROS DA LINGUAGEM:

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

GÊNEROS DA LINGUAGEM:

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

BLOG

Fabiana Costa de Sousa
Maria da Guia Taveiro Silva

Copyright © 2024
Fabiana Costa de Sousa
Maria da Guia Taveiro Silva

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios sem autorização das autoras.

GÊNEROS DA LINGUAGEM

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Projeto gráfico Editora Estampa
Coordenação editorial Wesley Almeida
Capa Fabiana Costa de Sousa
Revisão e Supervisão Editorial Maria da Guia Taveiro de Silva
Impressão e acabamento Editora Estampa

CONSELHO CIENTÍFICO EDITORIAL
Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana
Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Nogueira
Jornalista e Escritor Edmilson Sanches
Prof. e Escritor Ribamar Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725g Sousa, Fabiana Costa de; Taveiro Silva, Maria da Guia / Gêneros da linguagem: sequências didáticas para práticas de multiletramentos na escola / Fabiana Costa de Sousa / Maria da Guia Taveiro Silva — 1ª Ed. — Imperatriz: Estampa, 2024.

86 p.

ISBN: 978-65-6039-036-2 [físico]
ISBN: 978-65-6039-037-9 [digital]

1. Multiletramentos. 2. Ensino – Língua Portuguesa. 3. Autoetnografia. 4. Sequência didática. I. Título. II. Fabiana Costa de Sousa. III. Maria da Guia Taveiro Silva.

CDD 371.3
CDU 37.015 (01)

EDITORA ESTAMPA
Rua Godofredo Viana, 1234 — Centro — Imperatriz-MA
Tel.: (99) 99104-6605 / 99144-3117
E-mail: editoraestampa@gmail.com

ILUSTRAÇÕES

As imagens ilustrativas utilizadas neste *e-book*, que não apresentam fonte, foram retiradas do aplicativo Canva.

Por ética e responsabilidade desta Produção Técnico-Tecnológica (PTT), esclarecemos o uso das imagens ilustrativas. Nosso intuito com esta publicação é apenas contribuir com o ensino de Língua Portuguesa.

os professores de Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Virgem de Guadalupe! Sempre comigo, sempre!

À professora Doutora Maria da Guia Taveiro Silva, por toda confiança em minha pesquisa, incentivos e orientações. És grande, humilde e generosa!

Ao PPGLe da UEMASUL,

pela possibilidade de construir um grau a mais em minha formação acadêmica.

Aos meus familiares e amigos,

por todo amor, apoio e cuidado todo esse tempo de dedicação à pesquisa e à minha qualificação como professora e pesquisadora.

A todos os meus alunos (as)...

Muito obrigada, por cada palavra e gesto de carinho em todo o processo de construção de pesquisa!

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Características dos gêneros digitais.....34
Imagem 2-Anime.....36
Imagem 3-Meme.....36
Imagem 4-Lives em reds sociais.....36
Imagem 5- *Sticker* ou figurinhas de *WhatsApp*.....36
Imagem 6-Emojis.....37
Imagem 7-Podcast.....37
Imagem 8 – Chat.....37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definição do tema da sequência didática..... 48
Quadro 2- Sondagem inicial..... 49
Quadro 3- Conteúdos e objetivos..... 50
Quadro 4- Relação entre atividades e objetivos..... 51
Quadro 5- Critérios usar para encadear as etapas..... 52
Quadro 6- Duração da sequência..... 53
Quadro 7- Organização da turma..... 54
Quadro 8- Flexibilização das atividades..... 55
Quadro 9- Mudança de planos durante o desenvolvimento da SD..... 56
Quadro 10 – Avaliação da aprendizagem..... 57
Quadro 11- Etapa 1 (Apresentação da situação) 66
Quadro12- Etapa 2 (Produção Inicial) 67
Quadro13- Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 1 (M1..... 68
Quadro 14- Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 2 (M2) 69
Quadro 15- Quadro 15 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 3 (M3) 70
Quadro 16- Quadro 16 - Etapa 4 (Produção Final) 71
Quadro 17- Quadro 17 - Etapa 1 (Apresentação da situação) 74
Quadro 18- Quadro 18 - Etapa 2 (Produção Inicial) 75
Quadro 19- Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 1 (M1) 76
Quadro 20- Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 2 (M2) 77
Quadro 21- Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 3 (M3) 78
Quadro 22- Quadro 22 - Etapa 4 (Produção Final) 79

LISTA DE SIGLAS

Produção Técnico-Tecnológica (PTT).....21
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).....21
Sequências Didáticas (SD).....21
Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....21
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....27

“...Educação é vida, não preparação para a vida”
Dewey, 1976.

SOBRE AS AUTORAS

Fabiana Costa de Sousa

Mestra em Letras, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), área de concentração Linguagem, Memória e Ensino.
Graduada em Letras/Português – Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Especialista em Língua Portuguesa – Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
Professora substituta de Linguística da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
No mestrado, desenvolveu a pesquisa intitulada "Autoetnografia, identidade e formação docente: Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos" sob a orientação da professora Drª. Maria da Guia Taveiro Silva.

Maria da Guia Taveiro Silva

Doutora em Linguística, pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).
É formada em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão (1988) e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (2001). É mestre em Educação (2007), pela Universidade de Brasília e doutora em Linguística (2012), pela mesma Universidade. Fez estágio de doutorado, financiado pela CAPES, na Universidade da Califórnia em Los Angeles – UCLA, USA, (2010-11). Trabalha na área da Linguística (Sociolinguística), Sociolinguística Educacional, com ênfase em letramento, educação em língua materna, etnografia de sala de aula e formação de professores.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book*, configura-se como Produção Técnico-Tecnológica (PTT) da dissertação de mestrado intitulada "Autoetnografia, identidade e formação docente: Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos". A pesquisa foi desenvolvida por Fabiana Costa de Sousa, mestra em Letras, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, sob a orientação da professora Doutora Maria da Guia Taveiro Silva.

Pretendemos, com a criação deste *e-book* de Sequências Didáticas - SD, oferecer suporte e formação didática que auxilie o professor do Ensino Médio em práticas de multiletramentos com os diversos gêneros textuais.

Dessa maneira, o professor do Ensino Médio, ao desenvolver suas práticas de ensino do texto em sala de aula, deve contemplar não apenas a leitura e a escrita, mas visar além do letramento, os multiletramentos, tendo em vista que a sociedade que vivemos, por ser contemporânea, exige de cada sujeito habilidades multiletradas.

Assim, um trabalho desenvolvido com uma direção, planejamento e fundamentação, contribuirá para que a educação se torne perpetuamente prática de liberdade social, pois o sujeito multiletrado é aquele que está preparado para os desafios da vida em sociedade contemporânea, portanto, está incluído nas diferentes solicitações que esta vida pressupõe.

Este *e-book* de sequências didáticas, também aprofundará as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio no que se refere à área de Linguagens e suas tecnologias, especialmente, a Língua Portuguesa. Especificamente, abordaremos as orientações do documento para o ensino dos gêneros textuais.

Este material didático, constituído como *e-book* de sequências didáticas, encontra-se estruturado da seguinte forma: A primeira parte intitulada de *PTT – Produção Técnico-Tecnológica: reflexão e aplicação para a prática docente,* nela se encontram as definições e embasamento teórico para a Produção Técnico-Tecnológica, resultado de uma pesquisa, o problema que resultou na criação deste *e-book* de sequências didáticas e o objetivo.

A segunda parte deste *e-book* é discutido sobre *Gêneros da linguagem e BNCC: texto e multimodalidade em sala de aula*. Nela, encontram-se discussões acerca da definição de texto, multimodalidade textual, orientações da BNCC sobre multimodalidade textual e o desenvolvimento dos diversos textos no ensino de Língua Portuguesa.

A terceira parte, *Práticas de multiletramentos e a interdisciplinaridade no ensino do texto*, relatamos sobre as práticas de multiletramentos textuais, principalmente, em projetos interdisciplinares. Na quarta parte, *Sequência Didática: o que é?,*trazemos a definição e fundamentação sobre o conceito de Sequências Didáticas – SD e inserimos alguns quadros explicativos sobre o tema.

Na quinta parte deste material, *Modelo de Sequência Didática - Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004)*, explicitamos as razões de aderirmos o modelo de sequência didática dos três pesquisadores. O modelo dos autores genebrinos foi escolhido por se tratar de um protótipo voltado para o ensino de língua que tem sua gênese e seu fim nos gêneros da linguagem (orais, escritos ou digitais).

A sexta parte, configura-se *Sugestões de Sequências Didáticas – Gêneros da linguagem, multimodalidade e práticas de multiletramentos*. Nela, sugerimos modelos de sequências didáticas, de acordo com o modelo de SD de *Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004)*. E, na sétima parte, encontram-se as *Considerações Finais*.

Esperamos, sobremaneira, que este *e-book* contribua, principalmente, com orientações e sugestões aos docentes de Língua Portuguesa. No entanto, desejamos que ele alcance todos aqueles interessados em uma educação de qualidade.

Boa leitura!

SUMÁRIO

PTT – Produção Técnico-Tecnológica: Reflexão e aplicação para a prática docente.....25

Gêneros da Linguagem e BNCC: Texto e multimodalidade em sala de aula.....29

Práticas de multiletramentos e a interdisciplinaridade no ensino do texto.....39

Sequência didática: O que é?.....45

Modelo de sequência didática - Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) 59

Sugestões de Sequências Didáticas – Gêneros da linguagem, multimodalidade e práticas de multiletramentos.....63

Sequência Didática I – Gêneros Artigo de Opinião e o Debate.....65

Sequência Didática II – Gênero Fanfiction e Gêneros literários do Modernismo brasileiro.....72

Considerações Finais.....81

Referências.....83

PTT – PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA: REFLEXÃO E APLICAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

A educação é uma das áreas de pesquisa que mais necessitam de aplicações, cujos resultados advêm de situações epistêmicas, tendo em vista que não são suficientes apenas as discussões teóricas acerca de alguns temas. Assim, a PTT é uma forma de a comunidade de pesquisadores oferecer à sociedade produtos educativos.

Esses produtos educacionais são construídos por meio da reflexão teórico-prática e concretizada mediante pesquisa, os quais podem ser aplicados e reaplicados em situações e contextos reais da educação. Dessa maneira, muitas dessas produções educacionais, resultados de pesquisas de mestrado e doutorado, são reflexos da própria prática docente.

Em contextos de pesquisas em programas de mestrado e doutorado, que se voltam para o ensino e, assim, contribuir objetivamente com aplicações, as produções técnico-tecnológicas podem fortalecer as práticas docentes e são veiculadas amplamente no meio educacional (Locatelli; Rosa, 2015). Com isso, os produtos educacionais também são uma maneira de contribuir para a formação de professores da Educação Básica.

De acordo com Freire; Rocha e Guerrini (2017, p. 380):

> Na materialização dos produtos educacionais, o pesquisador e o público que dele se utiliza, precisam compreender que esses produtos não são receitas acabadas do como fazer (ensinar), mas ferramentas que indicam caminhos a serem percorridos, considerando-se as mudanças necessárias conforme o contexto e o público aos quais esses produtos se destinam.

Concordamos com os autores, pois a proposta deste *e-book* de sequências didáticas (SD) não é trazer algo pronto para posteriormente ser aplicado por outros professores, mas uma forma de antes da aplicação, provocar reflexão. Tendo em vista que, a partir deste material, o próprio docente deve se permitir olhar para suas práticas e adaptar cada atividade sugerida, conforme a sua realidade e contexto educacional.

As PTT são produtos educacionais relacionados a programas de mestrado e doutorado, que enfatizam o ensino como bases de pesquisas. Destarte, o professor é o foco desses programas, principalmente, aqueles que já atuam e possuem experiência em suas respectivas áreas de formação acadêmica. Conforme essa observação, concordam Rizzatti et al. (2020) que o professor/pesquisador é aquele que detecta o problema e propõe sugestões e resoluções por meio dos produtos educacionais. As naturezas e aplicabilidades dessas produções são diversas, podendo ser:

> [...] aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

Consoante ao documento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a área de ensino, reafirmamos o dever que esses programas de mestrado e doutorado têm em oferecer à Educação Básica situações reais de aplicações educacionais, cujos resultados são frutos de pesquisas científicas. Tais produções vão desde inovações tecnológicas, jogos educativos, protótipos, sequências didáticas, cursos de formações, entre outros.

A própria CAPES indica os critérios de avaliações desses produtos educacionais. São eles:

> 1. **Aderênci**a (critério obrigatório): O critério aderência se faz obrigatório para a validação de uma produção para o Programa de Pós-Graduação - PPG em avaliação, visto que os produtos deverão apresentar origens nas atividades oriundas das linhas de pesquisas/atuação e projetos vinculados a estas linhas.
> 2. **Impacto**: A avaliação deste critério está relacionada com as mudanças causadas pelo produto Técnico e Tecnológico no ambiente em que o mesmo está inserido. Para avaliar tal critério é importante entender o motivo de sua criação, onde a questão do demandante se torna de grande relevância, e também deve estar claro qual o foco de aplicação do produto, permitindo assim avaliar em qual(is) área(s) as mudanças poderão ser percebidas.
> 3. **Aplicabilidade**: O critério aplicabilidade faz referência à facilidade com que se pode empregar o Produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica.
> 4. **Inovação**: O conceito de inovação é muito amplo, mas em linhas gerais, pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo.
> 5. **Complexidade**: Pode ser entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos (Brasil, 2019b, p. 22- 25).

Além desses critérios avaliativos, pressupomos que outros deveriam ser escolhidos, buscando considerações e análises que se aproximem de uma perspectiva mais qualitativa, a citar: todo o processo de construção metodológica da produção técnico tecnológica; a construção do referencial teórico e até a escolha de materializar ou abordar o produto educacional, portanto, se esta está ou foi coerente com a pesquisa desenvolvida (Freitas, 2021).

A partir dessas inferências a respeito da produção técnico tecnológica e refletindo sobre a construção da pesquisa de dissertação da professora/pesquisadora Fabiana Costa de Sousa, cujo tema foi “Autoetnografia, identidade e formação docente: Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos”; chegamos à indagação de qual poderia ser o produto educacional da pesquisa supracitada.

A proposta, então, foi elaborar um material educativo com sequências didáticas, cujo foco seria os gêneros textuais, que podem ser utilizados em aulas de Língua Portuguesa de todas as séries do Ensino Médio. Portanto, a questão norteadora deste produto educacional foi a seguinte: Como sequências didáticas de gêneros da linguagem podem contribuir para práticas de multiletramentos em Língua Portuguesa no Ensino Médio?

A partir desse questionamento, construímos o objetivo geral deste produto educacional que consiste em:

- Apresentar sequências didáticas (SD) de gêneros da linguagem como Produção Técnico-Tecnológica (PTT), que contribuam para práticas de multiletramentos em Língua Portuguesa no Ensino Médio, segundo o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Norteadas por esse objetivo, consideramos que a construção desse material didático com sequências didáticas deveria ser formatada em e-book, cuja publicação se dará em ambiente público e editorial da *Atena editora*.

Além disso, para a elaboração do material, aprofundamos produtos educacionais atuais por meio de pesquisas em indexadores qualificados pela CAPES, como revistas científicas que veiculam artigos, dissertações e teses.

A escolha por produzir sequências didáticas partiu da consideração do fator de impacto e aplicabilidade dessas produções na educação, tendo em vista que as práticas do professor perpassam por reflexões teóricas, planejamento e execução do plano de atividades em sala de aula.

Compreendemos, também, que aplicar essas sequências didáticas sem a qualificação adequada do professor de Língua Portuguesa não é suficiente para que se obtenha os resultados esperados. O docente, em todas as circunstâncias, deve buscar aprimoramentos em suas práticas em sala de aula. Portanto, ao oferecer um material de apoio didático, resultado de uma pesquisa científica, configura-se simultaneamente oferecer suporte didático e formativo para os professores que atuam no Ensino Médio e buscam realizar atividades educativas com o texto em suas modalidades diversas.

GÊNEROS DA LINGUAGEM E BNCC: TEXTO E MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA

Ao se atribuir a nomenclatura "linguagem" adjacente ao termo "gênero" pode causar uma certa estranheza no primeiro momento, no entanto, faz total sentido apresentarmos esse conceito ao invés de gêneros textuais ou gêneros discursivos. Como sabemos, comunicamo-nos por meio da diversidade da linguagem, quando nos apropriamos desta ideia, também fica mais fácil repassar para o aluno que a percepção de texto vai muito além de um conjunto de frases contextualizadas em torno da defesa de um argumento ou, simplesmente, o repasse de informações, ou a expressão da comunicação (Marcuschi, 2010).

De fato, texto, é bem mais que um conjunto de palavras ou de frases, por isso, trabalhar com a ideia de gêneros da linguagem corresponde melhor ao nosso propósito neste *e-book*. Paiva traz melhor esta compreensão, quando afirma que:

> Gêneros da linguagem é um termo guarda-chuva que inclui texto e discurso e outros modos semióticos. Ao optar por "gêneros da linguagem", não excluo "gêneros textuais", "gêneros do discurso" ou "gêneros discursivos", ao contrário, os incluo no guarda-chuva e acolho gêneros não verbais, que também são ações da linguagem. Ao fazer essa opção, apoio-me em uma visão de linguagem na perspectiva da complexidade (Paiva, 2019, p. 73).

Tendo essa noção de texto como gênero da linguagem, o aluno também pode entender que se adota um determinado nome para o texto, conforme a sua função e utilidade na sociedade. Geralmente, essa função está muito próxima do meio de circulação desse gênero. Dessa forma, tendemos a compreender os gêneros da linguagem associados à tecnologia como, por exemplo: internet, televisão, celular, entre outros meios.

Assim, é importante ressaltar que todo gênero da linguagem é multimodal, porque existem multifaces desses gêneros que se incorporam à nossa realidade contemporânea em diversos usos artesanais ou tecnológicos. Falar em multimodalidade é exatamente perceber que todo texto, seja ele oral, escrito, digital e não verbal, apresenta várias esferas de circulação e formas de se concretizar. Portanto, a multimodalidade textual utiliza mais de uma forma para se estabelecer a interação social entre interlocutores (Marcuschi, 2008; Bronckart, 2009).

Destarte, ao considerarmos a multimodalidade textual, a função social do gênero, sua circulação em diversos meios, além de sua força e poder de impacto na interação social, também consideramos que não apenas a modalidade escrita deve ser reconhecida, mas todos os aspectos e semioses presentes em um texto. Por isso, "oralidade e os aspectos não linguísticos (imagens e sons) também são levados em conta, caracterizando-se o texto como multimodal" (Bernardon, 2021, p. 6).

Atualmente, por conta da grande veiculação de gêneros da linguagem em espaços digitais ou ambientes virtuais, percebemos melhor essas multifaces do texto.

Além dessas características, também diagnosticamos que existe uma transformação dos gêneros e, muitas vezes, eles se comportam de forma híbrida, podendo apresentar, o mesmo gênero, várias modalidades, conforme a sua esfera de circulação (Barton; Lee, 2015).

É o caso do *Podcast*, que pode ser veiculado de forma oral, predominantemente, se for circulado apenas no rádio, mas que pode ser imagético, também, se este veicular na TV ou em plataformas digitais. A partir dessas inferências, é importante e necessário destacar que minha preferência pelo termo "gêneros da linguagem" vai ao encontro do que discute Paiva (2019, p. 70):

> Minha opção por gênero da linguagem implica também uma visão da linguística não apenas como uma ciência que estuda a linguagem verbal humana, mas também as várias linguagens humanas. Na história dos estudos linguísticos, houve várias mudanças de fase: do estudo exclusivo da palavra e da frase para a inclusão do estudo do texto e, depois, do texto para o do discurso. Agora, precisamos ter uma visão mais transdisciplinar, abrindo nossas mentes para uma compreensão da realidade que articule as várias linguagens que nos constituem como seres complexos que vivem mediados pela linguagem e se constituem identitariamente pela linguagem.

A pesquisadora aponta para a ideia de transdisciplinaridade, tendo em vista que o uso da língua é multimodal. Ao usarmos a diversidade linguística, precisamos, como educadores, necessariamente perceber que a educação também está em constante mudanças. Não podemos nos posicionar como professores de Língua Portuguesa por meio de velhas bases no ensino do texto.

Durante muito tempo, ainda hoje, infelizmente, o ensino do texto foi desfragmentado do uso interativo da linguagem, por isso, muitos materiais didáticos permaneciam na linearidade de concordância ao ensino prescritivo e normativo, veiculando apenas a gramática pela gramática (Travaglia, 2009). Portanto, o que se propõe para o ensino de Língua Portuguesa, não é a exclusão das regras da língua, mas contextualização dessas normas por meio de sua funcionalidade ao uso da própria língua.

Isso quer dizer que a partir de textos, ou melhor, dos gêneros da linguagem podemos oferecer aos nossos discentes a possibilidade de raciocinar, pensar, questionar, refletir e usar a própria língua funcionalmente e contextualizada. De fato, fazemos uso linguístico de suas variantes ao utilizar determinado gênero em nosso dia a dia. Obviamente, o professor irá apresentar aos seus discentes outros gêneros que não necessariamente fazem parte de seu cotidiano, porque ao se estudar a funcionalidade da língua materna é para termos, inclusive, contato com outras manifestações e usos da linguagem.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino Médio (EM) orienta que:

> Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018, p. 478).

Dessa maneira, conforme esse documento, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar o encontro do estudante com os gêneros presentes em seu cotidiano, especialmente, contemplando a reflexão sobre suas multimodalidades de linguagem. Esse ponto de adjacência entre a escola, professor e aluno, em Língua Portuguesa, dar-se afirmativamente ao se construir um ensino reflexivo, dialógico, funcional e contextual.

A BNCC, inclusive, aponta para quais gêneros da linguagem o professor de Língua Portuguesa pode trazer para a realidade da sala de aula.

> Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (Brasil, 2018, p. 478).

O ensino dos gêneros da linguagem é direcionado por uma política de posicionamento do professor, que designará se o ensino será tradicional ou funcional, consoante a concepção de linguagem adotada pelo professor. Assim, conforme Travaglia (2009) e Perini (2010) o ensino de língua contextualizado ao uso das diversas linguagens pressupõe que o docente adota, em suas práticas metodologias que abordam o ensino do texto de forma dialógica e interacional, convergindo, dessa maneira, ao que a BNCC indica como práticas de multiletramentos textuais.

Assim, os gêneros textuais digitais são uma forma de evidenciar as práticas de multiletramentos na escola, visando a aprendizagem do aluno, porque:

> A virtualidade dos meios técnicos presentes em nossa cultura tem propiciado novas formas de pensar, estar, agir e interagir com o mundo, dada a velocidade e o imediatismo conferidos à linguagem tecnológica, bem como à imagem que ela incorpora ao campo educacional. A substituição dos livros/cartilhas impressos, do giz e do quadro negro pelo universo midiático implica na substituição da palavra escrita/imagem em suportes convencionais pela imagem/escrita que circula no mundo virtual (Ferreira; Frade, 2010, p. 16).

Dessa forma, quando o professor aplica em sala de aula gêneros da linguagem que fazem parte da realidade do estudante está promovendo também essa mudança na escola, substituindo velhas práticas de ensino por novas. Nesse sentido, os gêneros digitais são mais atuais e as multimodalidades textuais presentes neles são mais perceptíveis.

Concomitante a isso, Santana (2019, p. 185) afirma que:

> Nas duas últimas décadas, a internet, os dispositivos móveis, as mídias sociais e a Inteligência Artificial modificaram a forma como vivemos, comunicamos, interagimos, consumimos e aprendemos, ampliando assim nossas perspectivas para atividades rotineiras e cotidianas no contexto da quarta revolução industrial e tecnológica. É impossível ignorar o potencial de transformação, progresso e renovação promovido por esse cenário. As transformações oriundas da implicação do desenvolvimento tecnológico na sociedade redimensionam as dimensões de tempo, espaço e força dos acontecimentos e eventos sociais. Esse contexto complexo, que envolve campos diversos do conhecimento, desenha um cenário que convida os sujeitos contemporâneos a repensarem suas práticas, a inovarem em seus campos profissionais e estarem atento a essas transformações que acontecem simultaneamente enquanto a humanidade segue conduzindo seus dias e trilhando suas escolhas. Afinal, todo esse movimento é promovido, conduzido e apropriado pelo próprio homem e seu potencial cognitivo criativo.

Podem ser aproveitadas, pelo docente, as condições de transformações relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação Digital para trabalhar atividades no ensino da Língua Portuguesa. Prática esta que se configura como um ensino que interage com a principais transformações da sociedade contemporânea. O aluno se sente, de fato, aprendendo, além de desenvolver o gosto pela escola (Kensi, 2013).

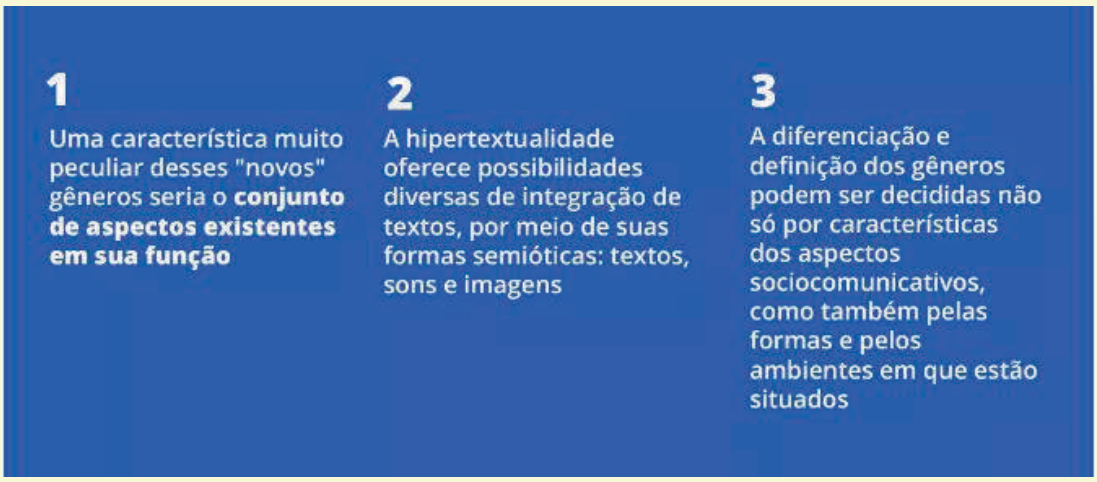
O ensino de Língua Portuguesa permeado pelos gêneros da linguagem é mais dinâmico e flexível, pois os próprios gêneros "[...] não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" (Marcuschi, 2003, p. 1).

De acordo com Garofalo (2018, s.p.):

> A referência geral é que, em cada ano de ensino, o professor deve contemplar gêneros que lidam com informação, opinião e apreciação, gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. As formas também são diversas, como ações e funções que podem fazer parte de atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar entre outros [...] Os gêneros digitais diminuem a distância entre o professor e os alunos, permitindo que novas práticas e atividades sejam desenvolvidas para aguçar a leitura e a escrita. Por consequência, temos uma ampliação de formas comunicativas que, devido a sua estrutura, podem variar de acordo com o histórico social e campo tecnológico. Os gêneros digitais, portanto, podem ser variáveis, versáteis e transmutáveis, estando em constante evolução.

Destarte, os gêneros digitais já são a nossa realidade cotidiana, fugir desses aspectos textuais e apenas considerar no ensino gêneros analógicos como a carta, a receita, o poema, entre outros, é desconsiderar a potência de se explorar as características, tipologias e funcionalidades dos gêneros digitais. A mesma pesquisadora aponta na Revista Nova Escola como reconhecer esses gêneros digitais e explorar suas diversidades no ensino de Língua Portuguesa.

Imagem 1 - Características dos gêneros digitais



Fonte: Garofalo, 2018.

Como podemos perceber no quadro acima elaborado por Garofalo (2018) em reportagem especial na Revista Nova Escola, os gêneros digitais, assim, como qualquer outro, apresentam características funcionais de uso da linguagem. Porém, por serem digitais, o fator multissemiótico permite maior interação dos textos, especialmente, no que concerne à hipertextualidade, que se diferem por situações sociocomunicativas e por seus espaços de veiculação.

O que é sugerido na BNCC para o Ensino Médio é que sejam trabalhadas tipologias relacionadas a textos opinativos ou dissertativos. Geralmente, o professor de Língua Portuguesa cobra apenas do aluno a produção do gênero redação de vestibular para empregar a tipologia textual relacionada aos argumentos. No entanto, a BNCC orienta que o professor pode e deve explorar outros gêneros.

> No Ensino Médio, os jovens precisam aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, consolidar o desenvolvimento de habilidades, apropriar-se de mais procedimentos envolvidos na curadoria de informações, ampliar o contato com projetos editoriais independentes e tomar consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Como já destacado, as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (Brasil, 2018, p. 495).

A partir de gêneros como *vlog* de opinião, *podcasts*, debates orais veiculados em esfera digital, entre outros, o professor de Língua Portuguesa pode explorar as tipologias necessárias para conhecimento e domínio do aluno em sala de aula, inclusive, indo além das paredes da escola.

A seguir, algumas imagens, dos distintos novos gêneros da linguagem presentes, principalmente, na realidade dos jovens do Ensino Médio. Esclarecemos o termo "novos", fazendo referência a uma afirmação de Marcuschi (2010), quando o pesquisador postula que esses "novos" gêneros não são inovações de nosso tempo contemporâneo, pelo contrário, são "velhas" bases tipológicas textuais repaginadas, enfaticamente, pelo uso dos meios digitais, redes sociais virtuais e pelo uso da tecnologia de inteligência artificial. Podemos perceber esses múltiplos gêneros em diversas camadas da sociedade.

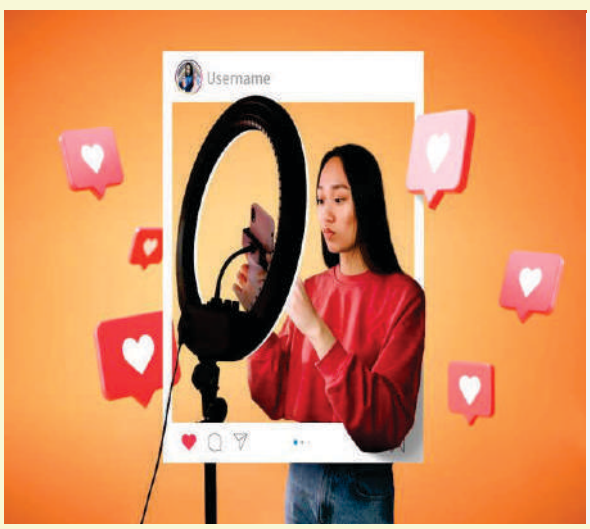
Imagens 2 – *Anime*

Fonte: Google imagens, 2023.

Imagem 3 - *Meme*

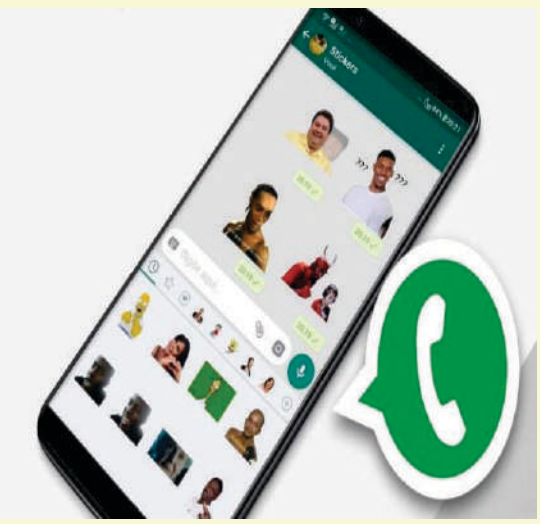
Fonte: Google imagens, 2023.

Imagem 4 – Lives em redes sociais



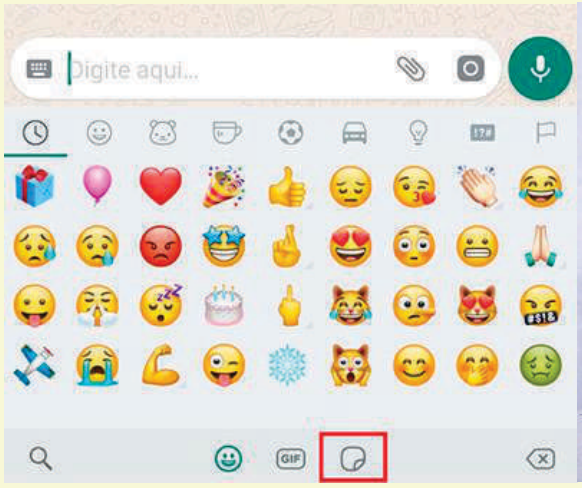
Fonte: Google imagens, 2023.

Imagem 5 – *Sticker* ou figurinhas de *WhatsApp*



Fonte: Google imagens, 2023.

Imagem 6 – *Emojis*

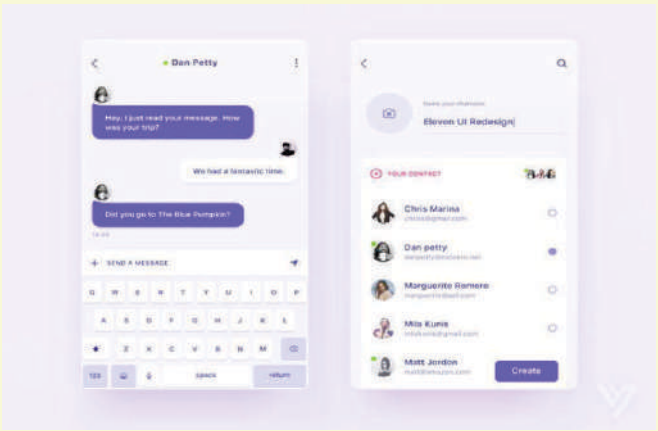


Fonte: Google imagens, 2023.

Imagem 7 - *Podcast*

Fonte: Google imagens, 2023.

Imagem 8 - *Chat*



Fonte: Google imagens, 2023.

Todos esses gêneros circulam em esferas digitais, possuem referências de linguagens imagéticas, sonoras, visuais, orais, escritas, entre outros. O *anime*, por exemplo, além dessas características, representa, em sua maioria a cultura japonesa em seus desenhos, demonstrando que hoje vivemos uma cultura globalizada, especialmente, veiculada por conta dos avanços tecnológicos e pela *internet*.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DO TEXTO

Continuando as reflexões sobre o ensino dos gêneros da linguagem, especialmente, os digitais; a BNCC orienta que as práticas do professor de Língua Portuguesa, as quais visam a aprendizagem dos alunos em sociointeração com a realidade contemporânea, devem se concretizar mediante letramentos múltiplos. Dessa forma, práticas de multiletramentos são ideais para que o discente compreenda as multimodalidades presentes nos gêneros atuais.

> Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) [...] (Brasil, 2018, p. 490).

Observamos que a BNCC aponta a relevância da cultura digital e da cultura juvenil como importantes fatores ao se construir uma aula dinâmica, plural e que dialoga com as situações que o próprio jovem está inserido. Quando se fala em multiletramentos, devemos também observar que não se exclui a leitura e a escrita, pois estas são a base para qualquer compreensão, interpretação e produção de texto.

Entendemos, portanto, a nomenclatura "multiletramentos" como referência ao que a pesquisadora Rojo. Para ela:

> O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo "multi", para dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, *a multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, *a pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14).

Dessa maneira, consoante a Rojo (2013), ao desenvolver práticas de multiletramentos, além de explorar as multimodalidades textuais, o professor estará contemplando as diversidades e pluralidades culturais presentes em nossa sociedade contemporânea.

Com as constantes mudanças em nossa sociedade, relacionadas à cultura digital, as maneiras de informar e de se comunicar foram ressignificadas. A interação social vivenciada em meios virtuais e com o auxílio de aparelhos digitais constrói variadas linguagens que vão desde as semioses visuais, orais, audiovisuais, escritas, gestuais, entre outras (Fofonca, 2019).

Essas múltiplas linguagens, como já mencionado no capítulo anterior, influenciam novas práticas de letramentos. Estas por observarem e introduzirem a realidade do aluno na escola a partir desses textos multissemióticos, demonstram-se ir além da esfera escolar, podendo tornarem-se práticas de multiletramentos sociais, porque educar, de fato, transborda a dimensão escolar e afeta as relações sociais de sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem (Kleiman, 2000).

Cada discente tem sua própria cultura, conhecimentos enraizados que advém de seu seio familiar e de suas comunidades. Dessa maneira, não é só a escola que deve acolher essas realidades sociais para que ocorram práticas de multiletramentos, os alunos também devem se permitir ao diálogo, às trocas e às inferências de conhecimentos.

Na faixa etária, na qual se encontram os alunos do Ensino Médio, inseridos na realidade digital. Quando a escola se fecha para incluir verdadeiramente essa diversidade de linguagem, o aluno não vê sentido em estudar. Diante desse fato, o ensino de Língua Portuguesa, precisa ser interessante e ter significado para o estudante que se sente muito mais atraído pelo que ele vive fora da escola.

Obviamente, incluir as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) não é apenas ter o computador na escola ou acesso à internet, mas fazer uso dessa tecnologia em favor da educação. O professor pode aproveitar para organizar um projeto de criação e execução de um jogo educativo, já que seus alunos gostam de jogos em celulares e organizar um projeto interdisciplinar com o professor da área de informática. Assim, o conteúdo de Língua Portuguesa se torna interessante e o aluno se vê motivado a estudar.

Conforme Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 71):

> Nesse enfoque, os professores passam a considerar os arredores, físicos e sociais, de modo a extrair deles elementos (problemas a resolver, características socioculturais e patrimônios da comunidade) que possam contribuir para a construção de experiências válidas. Consideram, ainda, as diferentes capacidades, necessidades e experiências de seus alunos, para permitir que as sugestões oferecidas por eles se concretizam em planos e em projetos organizados integralmente pelos membros do grupo.

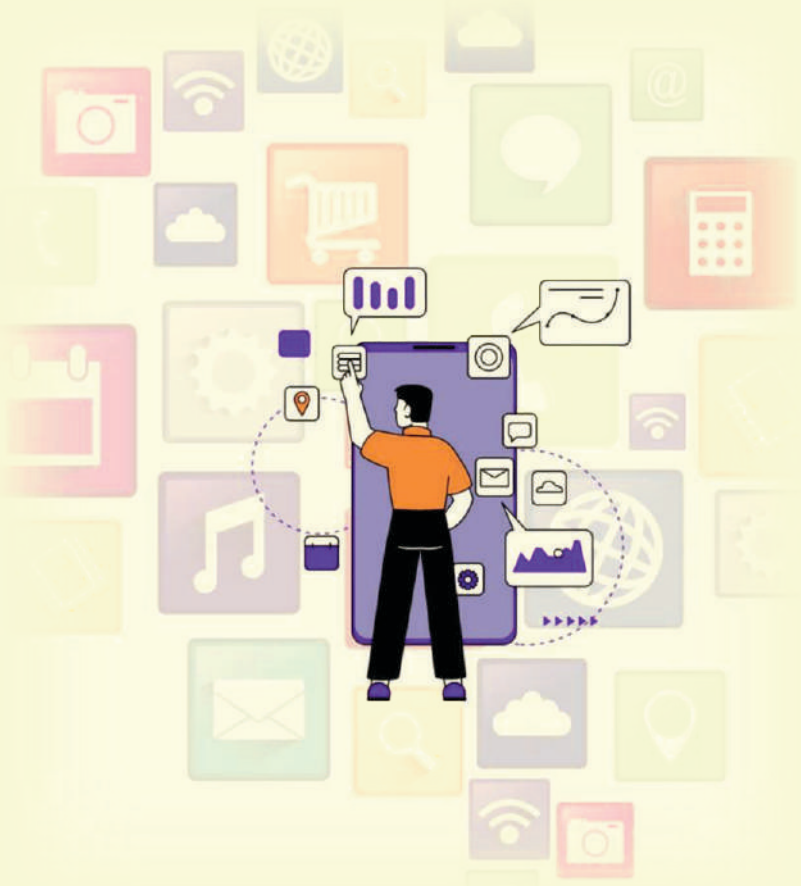
Diante do exposto, podemos inferir que a prática de projetos interdisciplinares ou sequências didáticas (SD) que envolvem a interdisciplinaridade são mais eficazes, quando se deseja alcançar o interesse e a motivação do aluno, especialmente, no Ensino Médio.

Sobre a escolha dos gêneros da linguagem a serem trabalhados nesses projetos interdisciplinares que envolvem práticas de multiletramentos a pesquisadora Kleiman (2008, p. 507) postula que “a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades”.

Dessa forma, sempre a partir da realidade do aluno, o professor faz escolhas de estratégias, visando aos multiletramentos de seus discentes. Essas atividades interdisciplinares e que envolvem as multimodalidades textuais são, segundo Kleiman (2000, p. 238):

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita [...].

Esses projetos devem visar ao letramento do aluno, mas também os multiletramentos, mesmo sendo desenvolvidas em sala de aula culturas digitais, multimodalidades textuais e a interdisciplinaridade, o professor não pode deixar de visar a aprendizagem básica de letramento: leitura e escrita de diversos gêneros da linguagem.



São as práticas sociais que vão nortear a práticas de multiletramentos para os projetos educativos. Os autores Souza, Santos e Santos (2020, p. 1) afirmam que:

> O trabalho com projeto pedagógico é uma realidade nas escolas brasileiras, particulares ou públicas, pela sua grande e fundamental contribuição no processo de ensino-aprendizagem; geralmente as escolas escolhem para trabalhar alguns temas específicos com uma metodologia diferenciada e interdisciplinar, fazendo uso do lúdico de forma que a aprendizagem possa ser de qualidade.
> Os projetos escolares oportunizam ao estudante, independentemente do nível de ensino em que está matriculado, vivenciar de forma inovadora diversos aspectos do meio em que está inserido, sendo também uma forma de favorecer, além da interdisciplinaridade, a contextualização, aspectos de grande relevância na formação escolar do estudante, comprovando que as diversas áreas do conhecimento se complementam e dialogam entre si sobre os mais diversos temas [...]
> O projeto, quando bem construído e executado, deve contemplar uma metodologia que seja diferente, inovadora para trabalhar determinada temática, para que sejam despertados no aluno o desejo e o prazer de aprender, tendo assim uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, os projetos educativos que envolvem práticas de multiletramentos textuais, em sua essência, buscam utilizar metodologias inovadoras, a interdisciplinaridade, além de estimular no estudante o prazer pelos estudos.

Silva Júnior e Siqueira (2021, p. 71) faz uma reflexão pertinente acerca do ensino e o uso das TICs:

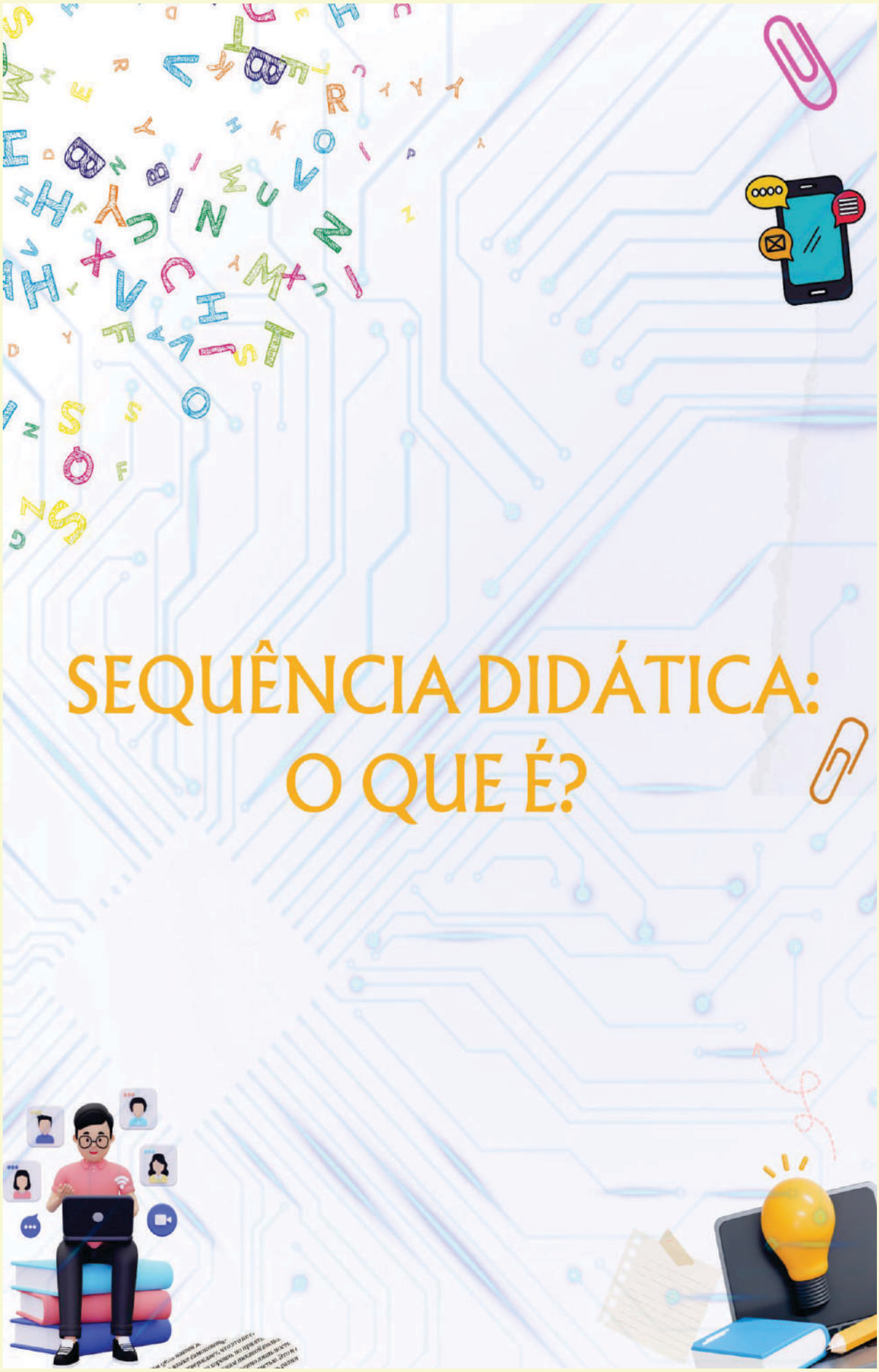
> É comum dizer que o professor tem perdido espaço nas aulas para a tecnologia. Mas, não seria o nosso currículo tão maçante que desmotive nossos alunos e estes procurem 'sair de cena' durante as aulas? Diante disso, a escola precisa ensinar aos alunos como usar a tecnologia a seu favor, criando práticas construtivas com o uso da mídia, visto que em pleno século XXI presenciamos professores usando métodos de ensino arcaicos com uma geração que vive e respira tecnologia. Vivemos em tempos que a internet deixa o mundo físico ultrapassado, visto sua liquidez, plasticidade, multidimensionalidade.

As práticas de multiletramentos interdisciplinares também desperta essa reflexão sobre o professor de Língua Portuguesa, pois é ele o responsável por compreender as reais necessidades de aprendizagem de seus alunos e também por intermediar esse diálogo e interação com os gêneros da linguagem. Junto com seus alunos vai descobrir novos caminhos e produzir novos conhecimentos (Antunes, 2003).

Inclusive, ao descobrir novos caminhos para produção de conhecimentos, o professor pode sentir muitas dificuldades em relação ao desenvolvimento de práticas de multiletramentos, principalmente, quanto à presença ou não de novas tecnologias nas escolas, especialmente, públicas. Porém, é importante destacar que para acontecer as práticas de multiletramentos não, necessariamente, precisa ter a inclusão de tecnologias, embora, a realidade contemporânea suscite que o ensino esteja interligado a elas, conforme apontam Sobral e Santos (2019, p. 142):

> Embora os multiletramentos não dependam das tecnologias para acontecer, é importante considerar a influência acentuada, principalmente das tecnologias digitais, nas práticas e produção de novos letramentos característicos da sociedade atual, marcadamente pela disposição de informações constituídas por várias linguagens, hipertextuais e hipermidiático, produzidas e compartilhadas com rapidez, bem como pela possibilidade de conhecer e interagir com as diferentes culturas, das diferentes localidades do mundo. Explorar os multiletramentos com o auxílio desses recursos pode ser mais atraente, ajudar despertar a curiosidade do aluno (designer) para criação, recriação de enunciados (designs) que suscitem a construção de significados e análises críticas.

O que, de fato, interessa em todo esse processo de ensino e aprendizagem é que cada um dos envolvidos, professor e alunos, devem refletir e vivenciar situações que sejam coerentes com a realidade social, pois as práticas de multiletramentos só são efetivas em seus propósitos se houver oportunidades para relacionar situações do cotidiano em contexto educacional.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O QUE É?

Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e exige, principalmente, do professor uma articulação maior de planejamento, organização, métodos de execução e também avaliativos. O ensino de Língua Portuguesa que envolve práticas de multiletramentos, interdisciplinaridade, inovação, diálogo e interação com a realidade contemporânea, torna-se ainda mais desafiador para o professor.

Diante da complexidade que é ensinar, envolvendo todos esses elementos didáticos para o ensino de Português, percebemos que o professor, ao encontrar sequências de atividades prontas para adaptar à sua realidade de sala de aula, reconhece, então, que as SD são meios educativos que facilitam seu dia a dia no ambiente escolar.

Tendo em vista que a realidade do professor de Língua Portuguesa é permeada por cargas horárias exaustivas, sem mencionar, a quantidade de alunos, muitas vezes de níveis diferentes de ensino. Tudo isso faz com que o professor tenha o desejo de encontrar atividades com propósitos educativos funcionais de ensino de língua, especialmente, do texto.

Geralmente, o professor de Português reconhece que esses materiais de apoio didático como as sequências didáticas, sugerem situações que a sua própria visão de docente, imerso no cotidiano da sala de aula, não o permite perceber. Dessa forma, as sugestões de atividades e práticas de multiletramentos, cujas SD propõem, são excelentes estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

Ainda que haja diversas sugestões e propostas de materiais didáticos, o que se espera do docente é que ele seja habilitado a reconstruir, ressignificar e, até criar seus próprios materiais educativos. Consoante a isso, Paiva (2009, p. 53) postula que "Apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na web, espera-se que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico".

Assim, de acordo com o Glossário Ceale (2023, s.p.):

> Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros).

Ainda, conforme o Glossário Ceale (2023) as sequências didáticas são planejadas, organizadas e executadas, consoante aos objetivos que o professor pretende alcançar diante das necessidades de aprendizagens de seus discentes, e podendo articular diversas habilidades do estudante e variados conhecimentos.

Complementado o raciocínio da definição de SD, Zabala (1998, p.18) ratifica que sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Dessa maneira, infere-se que a SD é um material didático que facilita o trabalho do docente bem como do discente, pois, são os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, construímos quadros informativos, de acordo com informações fundamentadas em Meirelles (2014, s.p) em reportagem especial da Revista Nova Escola.

Quadro 1 - Definição do tema da sequência didática

1 Como definir o tema da sequência didática?

As sequências sempre são parte de um planejamento didático maior, em que você coloca o que espera dos estudantes ao longo do ano. A escolha dos temas de cada proposta não pode ser aleatória.

Se, por exemplo, seu objetivo for desenvolver bons leitores, precisa pensar qual desafio em relação à leitura quer apresentar à classe. Com base nele, procure os melhores gêneros textuais para trabalhar.

É preciso organizar as ações de modo que exista uma continuidade de desafios e uma diversidade de atividades. Converse com o coordenador pedagógico e com os outros docentes, apresente suas ideias e ouça o que têm a dizer. Essa troca ajudará a preparar um planejamento eficiente.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 2 - Sondagem Inicial

2 O que levar em conta na sondagem inicial?

A sondagem é fundamental a todo o trabalho por ser o momento em que são levantados os conhecimentos da turma. Muitas vezes, os professores acham que perguntar "o que vocês sabem sobre..." é suficiente para ter respostas, mas não é bem assim.

Essa etapa inicial já configura uma situação de aprendizagem e precisa ser bem planejada. Em vez da simples pergunta, o melhor é colocar o aluno em contato com a prática.

No caso de uma sequência sobre dinossauros, por exemplo, distribua livros, revistas e imagens sobre o tema aos alunos, proponha uma atividade e passe pelos grupos para observar como se saem. Não se preocupe se precisar de mais de uma aula para realizar a primeira sondagem.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 3 - Conteúdos e objetivos

3 Como estabelecer conteúdos e objetivos?

Conteúdo é o que você vai ensinar e objetivo o que espera que as crianças aprendam. Se, por exemplo, sua proposta for trabalhar com a leitura de contos de aventura, precisa parar e pensar o que especificamente quer que a turma saiba após terminar a sequência.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 4 - Relação entre atividades e objetivos

4 De que modo atrelar atividades e objetivos?

Definido o que você vai ensinar e o que quer que a turma aprenda, é hora de pensar nas estratégias que vai usar para chegar aos resultados. Vale detalhar esse "como fazer" nas atividades da sequência, que nada mais são que orientações didáticas.

O melhor, nesse momento, é analisar cada um dos conteúdos que se propôs a trabalhar, relembrar seus objetivos e ir desdobrando-os em ações concretas.
Cada atividade tem de ser planejada com intencionalidade, tendo os objetivos e conteúdos muito claros e sabendo exatamente aonde quer chegar.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 5 - Critérios das etapas

5 Que critérios usar para encadear as etapas?

Quando você pensa nas ações de uma sequência didática, já tem na cabeça uma primeira ideia de ordem lógica para colocá-las. Para que essa organização dê resultado, lembre-se de pensar em quais conhecimentos a classe precisa para passar de uma atividade para a seguinte (considerando sempre que os alunos têm necessidades de aprendizagem diversas).

Quanto mais você sabe sobre a prática, as condições didáticas necessárias à aprendizagem e como se ensina cada conteúdo, mais fácil é para fazer esse planejamento. Se ainda não tiver muita experiência, não se preocupe. Pode fazer uma primeira proposta e ir vendo quais ações têm de ser antecipadas ou postergadas.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 6 - Duração da sequência didática

6 Como estimar o tempo que dura a sequência?

A resposta a essa pergunta não está relacionada à quantidade de tarefas que você vai propor, mas à complexidade dos conteúdos e objetivos que tem em mente. Para saber a duração de uma sequência, leve em conta o que determinou que os alunos aprendam e quanto isso vai demorar. Cada ação pode exigir mais ou menos tempo de sala de aula.

É importante, também, pensar em como essa sequência se encaixa na grade horária da escola e como se relaciona com as demais ações que estão sendo realizadas com as crianças. Se, por exemplo, você tem duas aulas por semana, as propostas vão demorar mais do que se tivesse três.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 7 - Organização da turma

7 Qual a melhor forma de organizar a turma?

Ao participar de um grupo e trocar com os colegas, o aluno tem aprendizados que são úteis quando ela for trabalhar sozinha. Já uma atividade em dupla ou em equipes é interessante quando quiser que o aluno tenha uma interação mais focada, apresentando suas hipóteses e confrontando-as com o outro.

As propostas individuais, por sua vez, permitem aos alunos pôr em xeque os conhecimentos que construiu. Essas organizações são critérios didáticos que precisam ser pensados com base nos objetivos da cada etapa e nas características da classe.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 8 - Flexibilização das atividades

8 Como flexibilizar as atividades?

É bem provável que você tenha, na turma, alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). E elas não podem ficar de fora do planejamento. Procure antecipar quais ajustes podem ser necessários para que elas participem das propostas.

As adaptações não devem ser vistas como um plano paralelo, em que o aluno é segregado ou excluído. A lógica tem que ser o contrário: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio.

O ideal é que a escola conte com um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ajude você nessa tarefa, orientando-o sobre como atuar em classe e complementando a prática na sala de recursos. A inclusão não é obrigação apenas dos professores, mas de toda a escola. Para mais orientações sobre o tema.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 9 - Mudança de planos durante o desenvolvimento da SD

9 Posso mudar os planos no meio do caminho
Pode, sim. As sequências são planejadas com base em uma hipótese de trabalho. Quando chega a turma de verdade, é natural que alguns ajustes sejam necessários.
Quem sabe precise retomar certos conteúdos que não ficaram claros no ano anterior ou mudar a estratégia de uma etapa que não combina com o perfil da classe. Tome cuidado, no entanto, para não perder de vista os objetivos iniciais.

Fonte: Meirelles, 2014.

Quadro 10 - Avaliação da aprendizagem

10 Como avaliar o que a turma aprendeu?

A avaliação pode ser feita de diferentes formas. A pergunta principal que você tem de responder, ao final de uma sequência, é se os alunos avançaram de um estado de menor para um de maior conhecimento sobre o que foi ensinado.

Para isso, vale registrar os progressos de cada estudante, observando como ele se sai nas atividades, desde a sondagem inicial - que já é uma situação de aprendizagem - até a etapa final. Ao analisar esses registros, fica fácil entender quais foram os avanços dos alunos.

Aliado a isso, pense em atividades avaliativas propriamente ditas, como provas e trabalhos. Essas propostas precisam estar diretamente ligadas ao que você ensinou na sala de aula. Retome os objetivos propostos e prepare uma consigna na qual fiquem claros os saberes que estão sendo pedidos aos estudantes.

Fonte: Meirelles, 2014.

MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004)

Existem vários modelos de Sequências Didáticas – SD, porém, adotamos o modelo de três autores genebrinos, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, o procedimento Sequência Didática (SD) "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Dessa maneira, seguindo o modelo dos pesquisadores, o ensino de Língua Portuguesa parte sempre de um gênero da linguagem.

Os pesquisadores genebrinos observaram a relevância do uso dos gêneros textuais para o ensino funcional e dialógico da língua. A partir dos gêneros da linguagem, podemos explorar diversos aspectos da realidade. Para eles, a oralidade e a escrita devem sempre ser trabalhadas em conjunto para que o letramento do aluno seja permanente. Embora, os pesquisadores não apontem para os multiletramentos de forma explícita, inferimos a partir de diversas pesquisas e leituras que os três autores são os mais recomendados e, as suas orientações acerca da construção de sequências didáticas em sala de aula, são sempre acolhidas no âmbito acadêmico.

Eles afirmam:

> (...) o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (Dolz; NoverraZ; Schneuwly, 2004, p. 51).

Dessa maneira, os três autores evidenciam os gêneros da linguagem, demonstrando que a partir deles todas as situações linguísticas e não linguísticas podem ser exploradas, inclusive, de forma interdisciplinar.

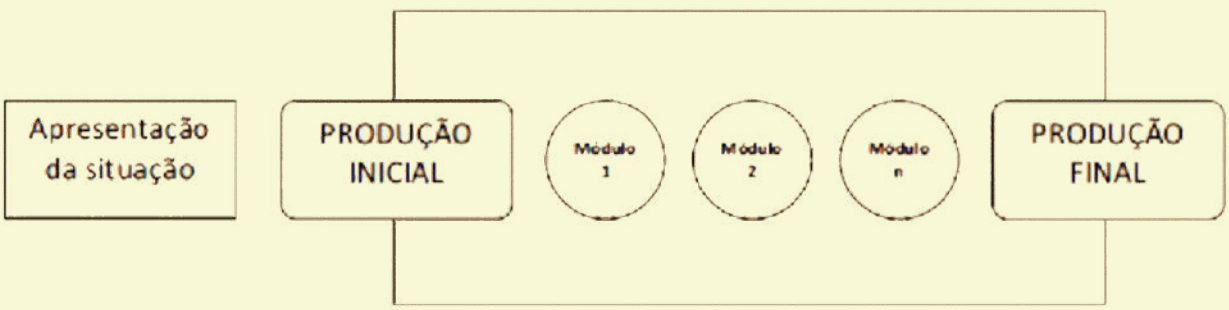
Ainda, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly:

> (...) Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (Dolz; NoverraZ; Schneuwly, 2004, p. 82)

A partir dessa vertente de pensamento, os pesquisadores genebrinos propõem um modelo de SD adequada ao ensino de língua, trazendo reflexões e situações práticas, envolvendo o estudo dos gêneros textuais, especialmente, dos orais e dos escritos.

Imagem 13 – Estrutura de uma Sequência de didática (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004)

Estrutura de uma sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

A proposta dos autores é que na apresentação da situação, os discentes possam ser esclarecidos acerca dos gêneros que serão trabalhados nas aulas e qual o propósito das SD. A produção inicial serve para diagnosticar o conhecimento prévio do aluno a respeito do gênero. Os módulos são a própria organização das aulas correspondente a cada gênero, dentro de suas especificidades, tipologias e características.

São nos módulos que os alunos passam a compreender melhor o uso e a funcionalidade de cada gênero textual.

> Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à 103 semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (Dolz; NoverraZ; Schneuwly, 2004, p. 102-103).

Conforme apresentado pelos pesquisadores, nas sequências didáticas voltadas para a execução dos módulos, o professor vai aprofundar os problemas relacionados à produção inicial realizada pelos discentes em níveis diferentes, cujos delineamentos foram identificados, de acordo com a *Psicologia da Linguagem*. São eles: *Representação da situação de comunicação*, *Elaboração dos conteúdos*, *Planejamento do texto* e *Realização do texto* Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004).

Os autores enfatizam a importância que o docente deve dar à *Situação de comunicação*, pois:

> Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 86).

Enquanto, que a *produção final* é a devolutiva do aluno, diante de tudo que ele aprendeu e foi motivado a aprender, por meio das sequências didáticas de aulas e atividades. Após esta etapa tem-se a avaliação do discente, correspondente a tudo que foi trabalhado em sala de aula e os gêneros da linguagem.

SUGESTÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – GÊNEROS DA LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

A partir da discussão sobre texto multimodal, práticas de multiletramentos e os gêneros da linguagem digitais, preparamos duas sequências didáticas baseadas no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Os quatro gêneros selecionados foram separados em duplas para que, conforme orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sejam trabalhadas a oralidade e a escrita, mesmo que em esferas digitais. São eles: Artigo de Opinião e Debate; *Fanfiction* e gêneros literários de obras do Modernismo brasileiro. A primeira SD contempla, além de elementos linguísticos, as características dos gêneros e suas tipologias e o pensamento crítico do aluno.

A segunda SD abrange também conhecimentos linguísticos, relacionando-os às obras literárias do Modernismo brasileiro, em que o tema é: *Facfiction e o Modernismo brasileiro*. As duas SD expõem a natureza digital em que os gêneros orais e escritos podem veicular. A segunda SD foi articulada, visando ao letramento literário do aluno do Ensino Médio, cuja "[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos" (Cosson, 2021, p. 16).

Todos os gêneros foram selecionados também de acordo com o currículo de conhecimentos requisitados para as três séries do Ensino Médio, além de observar as orientações sobre as competências e habilidades exigidas pela BNCC para o Ensino Médio na área de conhecimentos Linguagens e suas Tecnologias, especialmente, em Língua Portuguesa.

O primeiro modelo didático contempla conhecimentos relacionados à capacidade do sujeito de dissertar e argumentar sobre diversos temas, evidenciando os que são atuais na sociedade. Dessa forma, a tipologia textual dos gêneros Artigo de Opinião e Debate é dissertativo-argumentativo, portanto, o aluno precisa desenvolver a competência de:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Antes de construir seus próprios argumentos, o aluno deve buscar informações que fundamente sua opinião sobre determinado tema. Sua opinião pode ser de forma escrita ou oral e veiculada em diversos meios, inclusive, na esfera digital das redes sociais. Essa busca por fundamentação, também pode ser orientada para que sejam observadas as *Fake News*, pois nem toda informação que circula na internet é verdadeira.

O tema proposto para essa sequência didática que envolve Artigo de Opinião e Debate é: *Avanços da Inteligência Artificial*.

Sequência Didática I – Gêneros Debate e Artigo de Opinião

Tema: Avanços da Inteligência Artificial

Quadro 11 - Etapa 1 (Apresentação da situação)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Apresentação dos gêneros Debate e Artigo de Opinião, bem como do tema *Avanços da Inteligência Artificial*. Antes de aprofundar a temática e os gêneros da linguagem, o professor deve buscar dialogar com seus alunos, buscando saber se eles conhecem os gêneros e o tema. Buscar nesse momento, instigar os alunos a falarem sobre o que eles já conhecem. O professor deve levar exemplos concretos dos dois gêneros e apresentar o tema. Pode levar trechos de um debate televisivo ou virtual, bem como trechos de algum artigo de opinião. Espera-se que o aluno aponte características linguísticas dos dois gêneros, caso não ocorra, o professor deve estimular a reflexão, mesmo que não se profunde nesse primeiro momento.	• Reconhecer o que é gênero e tipologia textual; • Diferenciar o gênero oral Debate do gênero escrito Artigo de Opinião; • Dialogar sobre o tema *Avanços da Inteligência Artificial.*	2 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 12 - Etapa 2 (Produção Inicial)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Inicialmente, mesmo sem aprofundamento e direcionamentos mais intensos sobre as características dos gêneros, o professor, deve solicitar que os alunos se organizem em dois ou três grupos para debaterem sobre o tema *Avanços da Inteligência Artificial.* As três equipes são de argumentos a favor, contra e de meio termo. O professor explica as regras rapidamente do debate e, em seguida, o inicia. Após produção inicial do gênero Debate, com os argumentos recentes, após discussão, os alunos serão solicitados a produzirem individualmente o gênero Artigo de Opinião acerca da temática *Avanços da Inteligência Artificial.* Tanto a produção do Debate, quanto do Artigo de Opinião servirão para que o professor faça um diagnóstico prévio acerca das principais e reais necessidades dos alunos, tanto no aspecto oral, quanto na escrita dos dois gêneros.	• Debater sobre o tema *Avanços da Inteligência Artificial;* • Produzir um Artigo de Opinião sobre o tema *Avanços da Inteligência Artificial.*	4 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 13 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 1 (M1)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Neste módulo o professor poderá discutir o gênero oral Debate e sua estrutura. O docente pode até apresentar situações que aconteceram na discussão do debate das oficinas anteriores como exemplos. Ainda pode fazer observações acerca do tempo de fala de cada oponente, caso tenha sido desrespeitado esse ponto no debate. Além disso o professor deve demonstrar que a argumentação realizada por meio de intertextualidade com outras situações é interessante para o uso desse gênero. O docente também deve mostrar, que mesmo em situação oral, existe uma ordem linguística de termos e conjunções e um vocabulário selecionado que ajuda a fortalecer os argumentos de raciocínio para defender a opinião. Dessa forma, cada oponente pode preparar um roteiro de discurso, para não se perder em discussões, monitorar sua postura, gestos e expressões faciais ao expressar uma opinião, etc. Por fim, o professor pode trazer especialistas de diversas áreas para discutir com os alunos o que as pesquisas dizem sobre os avanços da inteligência artificial, para que os alunos possam tirar dúvidas e expressar melhor seus argumentos.	• Entender as características dos gêneros textuais orais e escritos; • Compreender que a organização e planejamento fazem parte do planejamento de produção oral e escrita dos gêneros textuais.	3 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 14 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 2 (M2)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Neste módulo, o professor discute a escrita, os operadores de argumento, a estrutura e as características do gênero Artigo de opinião, e traz para a sala de aula textos do mesmo gênero para que os alunos possam observar a organização e estrutura dos argumentos em grupos. Cada grupo distribui, então, os textos preparados para cada aluno fazer a correção da produção do outro colega. Assim, corrigir entre os envolvidos, o que não está de acordo com o gênero Artigo de Opinião.	•Utilizar os operadores argumentativos para produzir o gênero Artigo de Opinião; •Avaliar as produções textuais dos colegas de sala de aula, conforme as orientações do gênero.	4 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 15 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 3 (M3)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Neste módulo, cada aluno faz revisões em seus textos a partir do *feedback* de correção de seus colegas e os envia ao professor da disciplina para avaliação.	• Corrigir os Artigos de Opiniões, conforme as orientações dos demais colegas de sala de aula e do professor da disciplina de língua materna.	3 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 16 - Etapa 4 (Produção Final)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Nesta fase final, cada aluno elabora seu Artigo de Opinião, já com todas as sugestões e avaliações sobre sua produção. Cada artigo de Opinião será exposto em um painel nos corredores da escola. Assim, todos terão acesso às informações defendidas por cada aluno sobre o tema *Avanços da Inteligência Artificial*. Em seguida, após a produção final da escrita, os grupos iniciais do Debate irão se organizar novamente para realinhar os argumentos e defenderem suas opiniões, de acordo com os grupos estabelecidos, e farão microvídeos a serem publicados nas redes sociais da escola. O professor, previamente, também deve escolher duas oficinas para orientar esse trabalho na esfera digital, além de orientar, que ao final de cada vídeo os debatedores ou moderadores devem chamar a comunidade interna e externa a participar do debate por meio dos comentários nos vídeos.	• Produzir e expor a versão final do Artigo de Opinião; • Debater sobre o tema *Avanços da Inteligência Artificial;* • Produzir microvídeos e postar nas redes sociais da escola com as opiniões acerca do tema *Avanços da Inteligência Artificial.*	6 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Sequência Didática II – Gênero Fanfiction e Gêneros literários do Modernismo brasileiro

Tema: Facfiction e o Modernismo brasileiro

Antes de adentrarmos na segunda sequência didática, precisamos compreender melhor o gênero Fanfiction ou Fanfic. Este gênero, de acordo com Lima (2021, p. 23), tem seu nome Fanfic:

> Originário inglês Fanfiction, sendo traduzido passa a ser "Ficção de fã". Este gênero, apesar de surgido dentro da internet, tem seus primórdios desde muito antes, e seus aspectos podem ser observados até mesmo na literatura grega. Em uma cultura em que podemos apreciar entretenimentos como filmes, séries, apresentação de bandas, o público jovem está adequadamente inserido no mundo das Fanfics. As fanfics, dessa forma, são recriações de obras de ficção já existentes. Uma espécie de apropriação de uma obra por um fã ou grupos de fãs que, ao se envolverem intimamente com aquela obra, ultrapassam o limite de leitores e se tornam escritores, utilizando o contexto, os personagens, o enredo e criando uma obra paralela com seus pontos de vista e direção. Existem diversos tipos de fanfic, por exemplo, fanfics originais que estão disponíveis na plataforma Anime Spirit, que tem como objetivo hospedar fanfics dos diversos gêneros.

Dessa forma, por se veiculada na internet, entre os mais jovens e, por ser um grande sucesso entre eles, o professor pode utilizar dessa tendência literária digital para envolver seus alunos em produções literárias do Modernismo brasileiro, por exemplo. Fazê-los focar nas características do movimento, seus autores, entre outros aspectos. Tendo em vista que essa importante escola da literatura no Brasil é mais recente, além de ser bastante cobrada nos vestibulares de todo país e, também, no ENEM.

Ainda sobre as Fanfics, Clemente (2013, p. 62) afirma que:

> [...] constitui-se não somente pelo fã, mas por elementos como plataformas (sites, blogs, rede social, fanpages) em que obras artísticas de múltiplas vertentes são dispostas em categorias, desse modo, os leitores/usuários/fanfics mantêm as regras para ser "fanfiqueiro" e escrevem as fanfic ou apenas fic ou são admiradores e seguidores de um escritor de fics. As regras são rígidas e encaradas com seriedade por todos os sujeitos sociais que compõem as comunidades ficcionais.

Assim, as mídias digitais também se farão presentes na aprendizagem do aluno, pois a hospedagem dessas produções de Fanfictions são feitas em *sites*, *blogs*, redes sociais, etc. Os multiletramentos do aluno estarão sendo desenvolvidos nos aspectos linguísticos, literários e digitais.

Quadro 17 - Etapa 1 (Apresentação da situação)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Apresentação dos gêneros Fanfictions e Gêneros literários do modernismo brasileiro, bem como do tema *Fanfictions e Modernismo brasileiro*. Antes de aprofundar a temática e os gêneros da linguagem, o professor deve dialogar com seus alunos, buscando saber se eles conhecem os gêneros e o tema. Nesse momento, o docente pode instigar os alunos a falarem sobre o que eles já conhecem. O professor deve levar exemplos concretos dos dois gêneros e apresentar o tema. Pode levar trechos de Fanfics famosas, bem como trechos de obras do Modernismo brasileiro. Supõe-se que o professor já tenha trabalhado em outro momento as características do movimento literário e as principais obras do Modernismo brasileiro. Espera-se que o aluno aponte características linguísticas dos dois gêneros, caso não ocorra, o professor deve estimular a reflexão, mesmo que não se aprofunde nesse primeiro momento.	• Reconhecer o que é gênero e tipologia textual; • Compreender o gênero Fanfiction e os Gêneros literários do Modernismo brasileiro; • Dialogar sobre o tema *Fanfictions e Modernismo brasileiro*.	2 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 18 - Etapa 2 (Produção Inicial)

Atividades a serem desenvolvidas	Objetivos específicos da etapa	Tempo e quantidade de oficinas 50 min cada oficina
Inicialmente, mesmo sem aprofundamento e direcionamentos mais intensos sobre as características dos gêneros, o professor, deve solicitar que os alunos se organizem em três ou quatro grupos para lerem e destacarem algumas características de histórias de Fanfics pré-selecionadas pelos próprios alunos. Após esse momento de leitura e discussão em grupos, o professor deve motivar a socialização das histórias e características das Fanfics lidas por cada equipe. Posteriormente, o professor deve fazer o mesmo em relação às histórias e narrativas do Modernismo brasileiro. Por fim, solicita que eles pré-selecionem um personagem do Modernismo brasileiro e iniciem a produção textual de uma Fanfic desse personagem. Nesta etapa, o professor aproveita para fazer observações acerca das construções dos gêneros, estilo de linguagem, aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos.	• Ler e discutir sobre histórias de Fanfics e narrativas do Modernismo brasileiro; • Produzir uma Fanfic de um personagem do Modernismo brasileiro.	6 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 19 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 1 (M1)

Atividades a serem desenvolvidas	Objetivos específicos da etapa	Tempo e quantidade de oficinas 50 min cada oficina
Neste módulo o professor poderá discutir o gênero Fanfic e sua estrutura e suas características. O professor pode explorar nesta parte a interdisciplinaridade, pois as histórias produzidas em fanfics também têm desenhos, artes de todos os estilos envolvidos. O docente pode fazer realizar vídeo conferência com algum escritor de fanfic famosa e buscar envolver seus alunos nesse diálogo de muito aprendizagem.	• Entender as características do gênero Fanfic; • Desenvolver diálogo e aprendizagem por meio de outros conhecimentos envolvidos na produção de Fanfics.	3 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 20 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 2 (M2)

Atividades a serem desenvolvidas	Objetivos específicos da etapa	Tempo e quantidade de oficinas 50 min cada oficina
Neste módulo, o professor discute a escrita, os operadores linguísticos, a estrutura e as características dos gêneros narrativos do Modernismo brasileiro inseridos nas produções das Fanfics dos alunos, bem como as características do próprio movimento literário, traz para a sala de aula textos do mesmo gênero para que os alunos possam observar a organização, estrutura e características. A partir disso, pede para que cada equipe possa avaliar o texto da outra equipe e verificar se a produção da Fanfic segue as orientações do gênero e se aborda referências do personagem e do movimento Modernismo brasileiro.	•Apropriar-se das características do gênero Fanfic e gêneros narrativos do Modernismo brasileiro; •Avaliar as produções textuais dos colegas de sala de aula, conforme as orientações do gênero.	4 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 21 - Etapa 3 (Módulos dos gêneros textuais) Módulo 3 (M3)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Neste módulo, cada aluno faz revisões em seus textos a partir do *feedback* de correção de seus colegas e os envia ao professor da disciplina para avaliação.	• Corrigir as produções textuais do gênero Fanfic e dos gêneros narrativos do Modernismo brasileiro, conforme as orientações dos demais colegas de sala de aula e do professor da disciplina de Língua Portuguesa.	3 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Quadro 22 - Etapa 4 (Produção Final)

Atividades a serem desenvolvidas	**Objetivos específicos da etapa**	**Tempo e quantidade de oficinas** 50 min cada oficina
Nesta etapa de produção final, cada equipe deverá finalizar suas fanfics e apresentar em sala de aula em formato de seminário. Explicar qual foi o personagem do Modernismo brasileiro que inspirou a história. Na apresentação do seminário, os alunos devem explicar as características do gênero *Fanfic* e do movimento literário Modernismo brasileiro, cujo personagem foi inspirado. Por fim, eles devem depositar a *Fanfic* em um *blog* que será criado pela própria turma e sob orientação do professor de Português.	• Produzir e expor a versão final da Fanfic; •Apresentar a Fanfic e a obra/personagem inspiração do Modernismo brasileiro; •Criar um blog para depositarem as histórias de Fanfics produzidas.	5 oficinas

Fonte: Dados próprios da pesquisa, 2023.

Fonte: Canva, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos válido todo este material didático construído como resultado da pesquisa produzida pela mestranda Fabiana Costa de Sousa. Avaliamos positivamente esta experiência da Produção Técnico-Tecnológica (PTT), ao mesmo tempo, que reforçamos a importância do uso deste *e-book* de sequências didáticas para as práticas do professor pesquisador que atua no Ensino Médio.

Sabemos que a docência é desafiadora, porém, acreditamos que o empenho diário do professor em buscar sua própria formação continuada, a implementação de práticas inovadoras e o olhar aguçado para as mudanças contemporâneas, pode fazer a diferença na aprendizagem de seus alunos.

O professor que reconhece em seu cotidiano a necessidade de atualizar práticas de ensino, está preparado para viver os desafios da docência como aprendiz. Junto com seu aluno está disposto a aprender, reinventar-se e modificar as suas aulas.

O ensino de Língua Portuguesa não pode ser desvinculado da realidade contemporânea do aluno e nem desvinculado das orientações dos documentos nacionais e regionais para a educação. É preciso estabelecer diálogo e interação com os gêneros da linguagem e, a partir deles, inserir os conhecimentos linguísticos, pragmáticos e semânticos da língua.

Esperamos poder contribuir em todas essas nuances com os professores da Educação Básica, especialmente, do Ensino Médio, com essas estratégias de ensino da língua, por meio dos variados gêneros da linguagem e realizadas por intermédio de práticas de multiletramentos.

As Sequências Didáticas (SD) propostas neste material didático são flexíveis, o professor pode e deve adaptá-las à sua realidade educacional de forma que os alunos tenham prazer de estudar a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BARTON, D.; LEE C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BERNARDON, M. A formação profissional em Secretariado Executivo e o ensino de Inglês para negócios. **Revista Expectativa**, Toledo/PR, v.20, n. 1, p. 1-16, jan./mar., 2021.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área –** Ensino. Brasília, 2019a.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b.

BRONCKART, J. P. **Instruções de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

CEALE, G. **Sequência didática**. Disponível em: tps://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica. Acesso em: 22 de nov de 2023.

CLEMENTE, B. J. B. **O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio.** 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEULWY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, M. H. M.; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao software Hagáquê. In: RIBEIRO, A. E.; VILELA, A. M. N.; COURA SOBRINHO, J.; BARBOSA da SILVA, R. **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2010. p. 15-27.

FOFONCA, E. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos:** repercussões na educação contemporânea. Curitiba: Editora Prismas, 2019.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. F. D. C., GUERRINI, D. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphoní**a, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761. Acesso em: 5 jul. 2020.

FREITAS, R. (2021). Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: O que há além da forma?. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, 5(2), 5-20. Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229. Acesso em: 20 de nov de 2023.

GAROFALO, D. **Como usar os gêneros digitais em sala de aula** (2018). Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula. Acesso em: 20 nov de 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B; SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013.

LIMA, I. O. B. **O gênero textual Fanfic nas aulas de Língua Portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso - UFPB, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22944/1/TCC%20Izabelle%20de%20Lima.pdf. Acesso em: 24 nov de 2023.

LOCATELLI, A.; ROSA, C. T. W. Produtos Educacionais: características da atuação docente retratada na I Amostra Gaúcha. **Polyphonía**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197-210, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola, 2010.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003, p. 19-36.

MEIRELLES, E. **Como organizar sequências didáticas (2014).** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas. Acesso em: 22 nov 2023.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira –** múltiplas perspectivas, Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PAIVA, V. L. M. O. O gênero da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/Qy7k93zwV3DmL9rn5y4kcQs/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 04 out de 2023.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658. Acesso em: 20 nov de 2023.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTANA, C. L. S. Pedagogias das conexões: ensinar e aprender na sociedade digital blended. EmRede **- Revista De Educação a Distância**, 6(2), 184–202. https://doi.org/10.53628/emrede.v6i2.475, 2019.

SILVA JÚNIOR, E.R.; SIQUEIRA, C. L.; A formação, a prática docente e as tecnologias educacionais. In SILVA JÚNIOR, E. R. **Multiletramentos, textos multimodais, ensino de língua portuguesa e outras discussões.** Porto Alegre: Simplíssimo, 2021. Cap. 5, p. 63-74.

SOBRAL, D. A. P. S.; SANTOS, M. Multiletramentos: desafios para os professores de Língua Portuguesa. **Revista fórum identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 29, nº 01, p. 133-146, jan.-jun. de 2019.

SOUZA, J. C. S.; SANTOS, D. O.; SANTOS, J. B. dos. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 40, 20 de outubro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino. Acesso em: 22 nov de 2023.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

PPGLe
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Mestrado
em Letras