

Formação de professores dos anos iniciais: autoria de Sequências Didáticas em Língua Portuguesa

Givan José Ferreira dos Santos¹

Franciely Aparecida Teixeira Ribeiro²

Alessandra Dutra³

RESUMO

Este estudo relata e discute o processo de aplicação de um produto educacional junto a dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, atuantes em escolas públicas da cidade de Cambé, Paraná. Com base na proposta teórica e metodológica de sequência didática dos pesquisadores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaborou-se e utilizou-se um suporte didático com atividades de compreensão do gênero relato de experiência vivida para ensinar às docentes o passo a passo de como elaborar seus próprios materiais de trabalho com fundamentos nessa proposta. Os resultados obtidos na pesquisa de campo, no formato de formação continuada presencial, demonstraram que as professoras participantes se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos explorados e se sentiram animadas a se transformar em autoras de seus materiais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Formação docente; Sequência didática; Escola de Genebra.

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem. Docente da Graduação e de Programa de Pós- Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4104-9313>. E-mail: givansantos@utfpr.edu.br.

² Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Docente das Secretarias de Educação das cidades de Londrina e Cambé, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5423-8976>. E-mail: professorafranteixeira@gmail.com.

³ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Docente da Graduação e de Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2291-9141>. E-mail: alessandradutra@utfpr.edu.br.

Training of Early Years Teachers: Authorship of Didactic Sequences in Portuguese

ABSTRACT

This study reports and discusses the process of applying an educational product with ten teachers from the initial years of Elementary School I, working in public schools in the city of Cambé, Paraná. Grounded on the theoretical and methodological proposal for a didactic sequence by Swiss researchers Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), a didactic support has been used with written comprehension activities of the genre of a report of lived experience to teach teachers step by step on how to prepare their own work materials based on this proposal. The results achieved in the field research, in the presential continuing education format, showed that the participating teachers took ownership of the theoretical and practical knowledge explored and felt excited to become authors of their own materials.

KEYWORDS: Teaching; Teacher training; Teaching sequence; Geneva School.

Formación de docentes de la primera infancia: autoría de secuencias didácticas en portugués

RESUMEN

Este estudio informa y discute el proceso de aplicación de un producto didáctico con diez maestras de los primeros años de la enseñanza primaria, que trabajan en escuelas públicas de la ciudad de Cambé, Paraná. A partir de la propuesta teórica y metodológica de secuencia didáctica de los investigadores suizos Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), se elaboró y utilizó un soporte didáctico con actividades de comprensión del género de relatos de experiencias vividas para enseñar al profesorado, paso a paso, a elaborar sus propios materiales de trabajo a partir de esta propuesta. Los resultados obtenidos en la investigación de campo, en forma de formación continua presencial, mostraron que las maestras participantes se apropiaron de los conocimientos teóricos y prácticos explorados y se sintieron entusiasmadas a convertirse en autoras de sus propios materiales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; Formación de profesores; Secuencia didáctica; Escuela de Ginebra.

* * *

Introdução

Muitos professores limitam-se a utilizar, nas suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, materiais didáticos elaborados por outros autores e não por si mesmos. Em uma educação dinâmica e cada vez mais tecnológica, que exige relações produtivas entre o contexto escolar e a realidade extraescolar, esses profissionais das letras são desafiados a desenvolver as competências de pesquisador e elaborador dos próprios suportes didáticos para trabalhar com seus alunos, na busca de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas inquietações, surgiu a pergunta inspiradora desta pesquisa: Como o professor pode produzir sequências didáticas, conforme os fundamentos da Escola de Genebra, para ensinar gêneros textuais e se tornar autor do seu material didático? No que concerne ao objetivo central, este estudo pretende relatar uma parte significativa do resultado da aplicação de um produto educacional junto a um grupo de professores de escola pública, da região de Cambé, Paraná, em 2022, interessados em aprender o passo a passo de como construir uma sequência didática. Ressalta-se que este trabalho busca apresentar reflexões e sinalizações práticas sobre a temática do professor pesquisador e elaborador do próprio material didático.

Professor pesquisador e elaborador de material didático

O dicionário Aurélio (Ferreira, 2010, p. 583) informa que pesquisador é “aquele que pesquisa”. E pesquisa corresponde a “1. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Investigação ou estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento” (Ferreira, 2010, p. 583). Se o professor pretende ensinar um conteúdo, precisa saber com profundidade essa matéria. Em outras palavras, ele precisa ser pesquisador. Nos dizeres de Moreira e Candau (2007, p. 43), “Como intelectual que é, todo (a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa [...]”. Nessa mesma linha de pensamento, o professor “é, na essência,

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

Na discussão desse tema, Freire (2013, p. 123) enfatiza:

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

Segundo Becker e Marques (2007), o professor da Educação Básica tem as atribuições de construir e reconstruir conhecimentos, planejar com competência o ensino e compreender seus destinatários. De acordo com essas premissas, o ato de pesquisar constitui elemento essencial da concepção contemporânea de professor da Educação Básica que pretende atender às demandas da sociedade em pleno desenvolvimento científico e tecnológico, em um mundo cada vez mais complexo, multifacetado e multicultural.

Destaca-se que um dos objetivos principais dos programas de pós-graduação, tanto acadêmicos quanto profissionais, é exatamente desenvolver nos mestrandos e doutorandos, muitos deles professores atuantes nos diversos ciclos da Educação Básica, a competência de pesquisador, a fim de propiciar para esses profissionais avanço de *expertise* em conhecimentos teóricos e metodológicos, por exemplo, e assim gerar transformações em suas práticas pedagógicas, de modo a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Esse pressuposto vem salientado no Documento de Área do Ensino (Brasil, 2019, p. 09) dos programas profissionais:

[...] é tarefa dos Programas de Pós-graduação da área pensar e desenvolver ações que contribuam para reduzir a defasagem entre a pesquisa realizada na pós-graduação e o ensino

realizado no contexto educacional, principalmente, da Educação Básica. Por isso, é esperado que ações e projetos desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área visem à transformação da prática dos professores, contando, para isso, com a constituição do professor como pesquisador, inclusive de sua própria prática.

Além da aptidão para pesquisa, críticos da educação (por exemplo, Freire, 2001; Saviani, 2005; Demo, 2015) advogam que os professores da Educação Básica dos tempos atuais precisam se desenvolver como professores autores, quer dizer, gerar conteúdos e materiais autorais, deixando de serem apenas consumidores reprodutores de conteúdos e materiais didáticos produzidos por terceiros e passando a assumir uma postura de sujeitos ativos na elaboração própria de conhecimentos, linguagens, textos, suportes pedagógicos, ferramentas tecnológicas, entre outros aportes do sistema educacional inerentes ao ofício de professor. Demo (2015, p. 25) cita que “aprendizagem como autoria é desafio primeiro para o professor” e “para termos alunos autores, precisamos de professores autores” (Demo, 2015, p. 12). Portanto, a formação de professores autores é uma medida estratégica para promover mudanças na Educação Básica.

Nesse contexto, é importante frisar mais uma vez o papel dos programas de pós-graduação, particularmente os que atuam na modalidade profissional, que têm como escopo receber e preparar professores da Educação Básica para conceber, elaborar, testar e avaliar materiais didáticos de uso na dinâmica escolar. O Documento da Área do Ensino (Brasil, 2019, p. 16) ressalta a interação dos programas de pós-graduação com a Educação Básica em processos formativos dos professores:

[...] os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos têm a função de formar pesquisadores com vistas à produção de conhecimento sobre o ensino, que contribuam para o seu entendimento e para a busca de soluções para a realidade

educacional brasileira. Por sua vez, os cursos de Mestrado e Doutorado profissionais formam pesquisadores, cujas pesquisas focam em práticas, processos e produtos, que possam ser disseminadas para as escolas brasileiras, de modo a qualificar o ensino no País. Para ambos os casos, as escolas de Educação Básica são consideradas espaços de formação e de produção de conhecimento, bem como espaços nos quais os resultados das pesquisas podem e devem ser disseminados pela interação com as instituições que mantêm os programas de Pós-Graduação com a finalidade de qualificar a formação de professores e, por consequência, o próprio ensino.

Nesse sentido, buscou-se com este estudo convidar colegas da carreira do magistério da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental I, à reflexão sobre as suas próprias capacidades de se desenvolverem como pesquisador e autores de seus materiais didáticos, bem como assumirem a responsabilidade de promover uma aprendizagem mais autônoma e autoral de conhecimentos em seus alunos.

O gênero textual relato de experiência vivida

Os documentos orientadores da Educação no Brasil, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, em sintonia com os enfoques contemporâneos de estudos da linguagem, preconizam que o objeto central de ensino de Língua Portuguesa seja o trabalho de compreensão e produção de gêneros textuais/gêneros discursivos importantes para uma atuação consciente dos alunos na esfera social escola e em outras de seu convívio: “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67).

Marcuschi (2010) expõe conceituação sociodiscursiva de gêneros textuais e exemplificações:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 22-23).

Elegeu-se nesta pesquisa o gênero textual relato de experiência vivida como fio condutor para a elaboração de um procedimento metodológico conhecido por sequência didática. A escolha foi influenciada pelo Currículo do Município de Cambé (Cambé, 2016), Paraná, cidade na qual uma das coautoras deste artigo atuava como professora titular. O referido documento prevê o gênero relato de experiência vivida para ser ensinado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Considerou-se um gênero pertinente, pois valoriza as experiências pessoais dos alunos, motivando-os através de uma situação real de interação. Ainda que aos estudantes pareça ser simples rememorar fatos importantes de suas vidas e registrá-los por escrito para compartilhar na escola suas vivências, são necessárias conduções pedagógicas que contemplem com propriedade e clareza os traços enunciativos desse gênero.

É no espaço escolar, mediante o ensino do professor, que o detalhamento dos elementos sociofuncionais e formais do gênero precisa ser trabalhado com profundidade. Santos (2013) ressalta a necessidade de o professor explorar adequadamente com os alunos os principais traços enunciativos do gênero. Esse

mesmo autor e outros (por exemplo, Koch; Elias, 2012; Salomão, 2022) alertam para o fato de que não basta um estudo restrito à organização e linguagem do gênero, mas deve haver uma abordagem mais ampla das suas diversas dimensões componentes (contexto de produção e recepção; tema; função; organização; linguagem), a fim de criar condições para apropriação sólida pelos alunos.

Com base em Santos (2013), projeta-se no Quadro 1 uma síntese das principais características a serem compreendidas pelos estudantes em relação ao gênero relato de experiência vivida e que, portanto, precisam ser planejadas pelo professor.

QUADRO 1: Dimensões ensináveis do gênero relato de experiência vivida

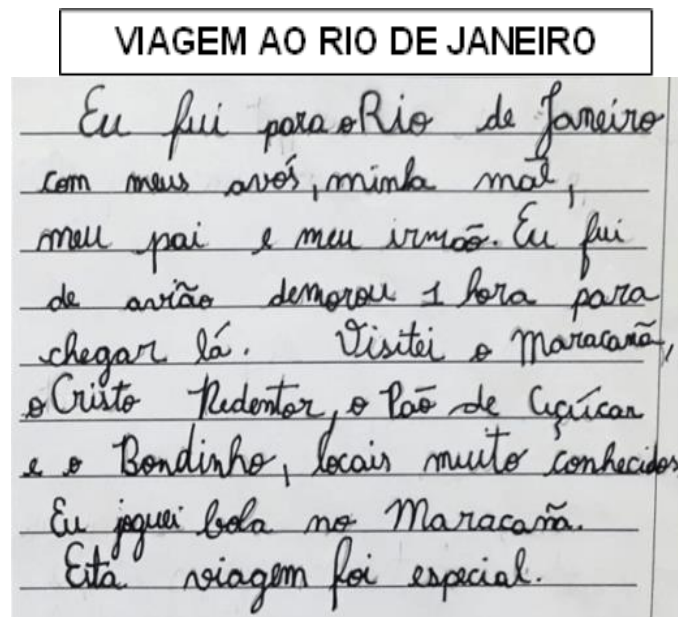
DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA		
Aspectos linguísticos e discursivos do gênero	Conteúdos a serem ensinados	Detalhamento
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção e recepção 	<ul style="list-style-type: none"> • Locutor (quem produz) • Interlocutor (para quem é produzido) • Circulação (domínio discursivo e suporte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativar conhecimento sobre o gênero relato de experiência vivida a ser produzido. • Atender ao propósito comunicativo: quem será o produtor e para quem será produzido: definir e levar em conta o destinatário do texto. • Identificar o domínio discursivo e utilizar suporte adequado para veiculação do relato de experiência vivida.
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema/assunto • Fatos importantes vivenciados por alguém 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o assunto tratado no relato de experiência vivida. • Reconhecer o texto como sendo o registro de fatos reais.
<ul style="list-style-type: none"> • Função Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidade (intenção/objetivo do autor em relação ao destinatário) • Informar o destinatário a respeito de fatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o relato de experiência vivida é feito para registrar um dado momento da vida do produtor do texto. • Reconhecer que relatos de experiências apresentam situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida (infância, adolescência, férias na escola, ano de escolaridade,

	relevantes experimentados na vida	travessuras situações engraçadas, situações tristes entre outras).
<ul style="list-style-type: none"> • Organização/ Elementos composicionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de arranjo do texto: prosa; parágrafo. • Estrutura básica: situação inicial (quem, onde e quando), desenvolvimento (o que, como e por que) e situação final. • Sequência tipológica de base: narrativa • Narrador/Autor • Tempo/ espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a estrutura geral • Identificar que os relatos de experiências vividas acontecem em um determinado tempo e espaço. • Escrever caracterizando personagens e espaços
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da escrita formal • Uso da primeira pessoa gramatical (eu/nós) para narrar os fatos • Conexão Sinal de Pontuação: Ponto final, de exclamação e vírgulas. • Coesão verbal Verbo: Ação • Usar tempo pretérito: tempo é no passado. • Coesão nominal Substantivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar as normas da escrita formal da Língua Portuguesa • Reconhecer o uso da primeira pessoa (eu/nós) para relatar os fatos. • Identificar os sinais de pontuação e vírgulas como marcadores de sentido no texto • Reconhecer o uso de marcadores de tempo e lugar (advérbios e locuções adverbiais) que são utilizados para situar as ações. • Perceber a presença de nomes e pronomes que são utilizadas para fazer a retomada de termos citados anteriormente. • Conhecer novas palavras e seus significados (ampliação vocabular).

Fonte: Elaboração dos autores (2024), com base em Santos (2013).

O texto escrito mostrado na Figura 1 consiste em um exemplar do gênero relato de experiência vivida elaborado por estudante do Ensino Fundamental I e contém, em boa medida, os relevantes traços característicos desse gênero:

FIGURA 1: Relato de experiência vivida produzido por aluno do Ensino Fundamental I



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Entende-se ser essencial que o aluno compreenda os principais traços enunciativos do gênero, por intermédio de estudo planejado e sistemático, percorrendo um processo de aprendizagem que o torne capaz de produzir com razoável grau de autonomia o gênero relato de experiência. Essa é uma tarefa docente que requer pesquisas, leituras, reflexões, planejamentos e elaborações de suportes didáticos bem fundamentados em pressupostos teóricos e metodológicos da literatura científica contemporânea de estudos da linguagem e dos gêneros textuais. Nesse sentido, optou-se nesta pesquisa pela proposta de Sequência Didática/SD de ensino de gêneros dos autores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O ensino de gêneros textuais pelo procedimento da sequência didática da Escola de Genebra

Pesquisas apontam alternativas teóricas e metodológicas para o ensino de gêneros textuais em ambiente escolar. Ancorada em uma visão sociointeracionista de linguagem e perspectiva processual de produção de textos – processo composto de etapas inter-relacionadas, por exemplo,

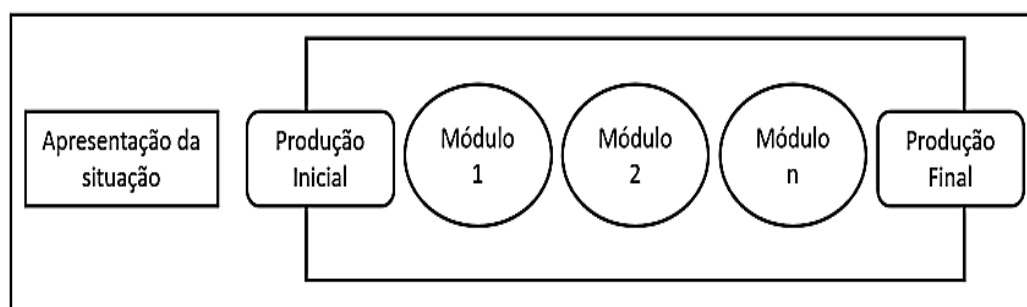
compreensão, planejamento, execução, revisão e avaliação, a proposição de sequência didática dos pesquisadores da Escola de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) consiste em um procedimento para estudo de determinado gênero em língua materna.

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

Em síntese, cada etapa do processo da sequência didática da Escola de Genebra compreende um instrumento elaborado e sistemático para o ensino do gênero selecionado. Essas etapas são divididas em apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A organização da sequência didática propicia traçar um percurso de ensino para que o aluno se aproprie de características significativas das diversas dimensões ensináveis do gênero, desde a função social aos elementos linguísticos.

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

FIGURA 2: Esquema do procedimento sequência didática da Escola de Genebra



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

Na primeira etapa, apresentação da situação, o professor projeta com a turma a produção de algum gênero textual, oral ou escrito, para resolver uma situação de comunicação verídica ou fictícia. Nesse momento, definem-se os

percursos a serem estudados no que concerne, principalmente, ao gênero escolhido na ação de comunicação e aos conteúdos pertinentes.

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

Na segunda etapa, produção inicial, o aluno elabora a primeira versão do texto, expressando os conhecimentos prévios que tem sobre o gênero discutido na etapa anterior. Consiste em uma tentativa de escrita, que deve ser desenvolvida com cautela, visto que o aluno ainda não foi amplamente preparado e pode não ter conteúdos suficientes para uma escrita proficiente. “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

A terceira etapa é organizada por módulos, que se caracterizam pelo ensino das especificidades que compõem o gênero. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) preconizam que, a partir da produção inicial, o professor tem a possibilidade de trabalhar os problemas observados, a fim de capacitar os alunos para que os superem. Nesse sentido, os módulos compreendem uma etapa do

processo mais expansiva de estudo. O tempo é planejado, contudo flexível, a depender das necessidades de aprendizagem de cada grupo de alunos.

No que se refere à compreensão ampla do gênero, é possível organizar as atividades a serem exploradas nos módulos em: contexto de produção e recepção; tema; função; organização; linguagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam que, no percurso, devem ser trabalhados problemas de dimensões e níveis diferentes e variar a modelagem das atividades para propiciar aos alunos aprendizagens consistentes, a fim de que, na etapa que vem a seguir, possam qualificar o máximo possível a versão provisória de seu.

Na quarta etapa da sequência didática, a produção final, espera-se que o aluno revise e reelabore seu texto, de modo a incrementá-lo com as aprendizagens obtidas na etapa de desenvolvimento dos módulos. Nessa última etapa, o professor faz uma avaliação do desempenho geral da turma quanto à competência para produzir o gênero estudado, possibilitando também autoavaliação do processo de ensino implementado.

Em razão de toda a gama de conhecimentos teóricos e práticos que envolve a efetivação da proposta de sequência didática da Escola de Genebra, destaca-se a importância de o professor ser o próprio elaborador, visto que uma parte dos conteúdos a serem trabalhados será decidida a partir daquilo que o aluno traz de conhecimento prévio sobre o gênero em estudo. Dado o fato de que, naturalmente, uma turma difere de outra em termos de conhecimento prévio e ritmo de aprendizagem, o material didático produzido pelo professor deve adequar-se às reais necessidades e potencialidades de aprendizagens dos alunos. Ressalta-se ainda que o professor precisa compreender bem as etapas que compõem uma sequência didática para poder elaborá-la e conduzir com propriedade todo o processo.

Procedimentos de investigação

Uma das pesquisadoras coautora deste trabalho, que atuava como professora do Ensino Fundamental I em uma escola municipal da cidade de

Cambé, Paraná, em 2023, fez um convite às vinte professoras integrantes do quadro docente da escola e dez – todas com graduação em Pedagogia – decidiram participar da formação continuada, que teve como objetivo principal ensinar as participantes como elaborar uma sequência didática para o trabalho com gêneros textuais de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A pesquisadora elaborou um produto educacional⁴, na configuração de um caderno pedagógico, e o aplicou, nas próprias dependências da escola, nos meses de outubro e novembro de 2022, em quatro encontros presenciais, quatro terças-feiras sequenciais de quatro horas cada, totalizando 16 horas de estudo. A partir dessas informações contextuais, a pesquisa desenvolvida caracteriza-se, basicamente, como pesquisa de campo, uma vez que efetiva os seis passos previstos para essa modalidade de método de pesquisa em espaço educativo, conforme preconiza Tozoni-Reis (2009, p. 28-29).

1. *delineamento da pesquisa*: elaboração do projeto de pesquisa;
2. *revisão bibliográfica*: para delinear melhor o problema da pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema;
3. *coleta de dados*: ida ao campo para, através da aplicação de algumas técnicas e instrumentos, coletar os dados para análise;
4. *organização dos dados*: estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categorias de análise;
5. *análise e interpretação dos dados*: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados com o apoio de autores e obras que tratam dos mesmos temas ou temas próximos;
6. *redação final*: elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido – monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

⁴ *link* de acesso:

https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/32670/2/sequenciadidaticatecnologiadigital_produto.pdf

A técnica empregada para coleta de dados foi a entrevista estruturada, pois disponibilizou-se aos participantes, no final de cada encontro, um roteiro de questões, as quais permitiam respostas abertas.

Cada um dos quatro encontros focou em temas específicos relacionados à temática central do projeto e ao objetivo de orientar os passos para as professoras participantes se tornarem elaboradoras de sequência didática. A dinâmica pedagógica básica empregada nos encontros foi: a) explanação de conteúdos com uso de *slides*; b) momento de diálogo para interação sobre a compreensão dos conteúdos e compartilhamento de experiências; c) respostas das participantes às questões de autoavaliação de aprendizagem e/ou avaliação do conteúdo do encontro.

Aplicação do produto educacional: relato e reflexões

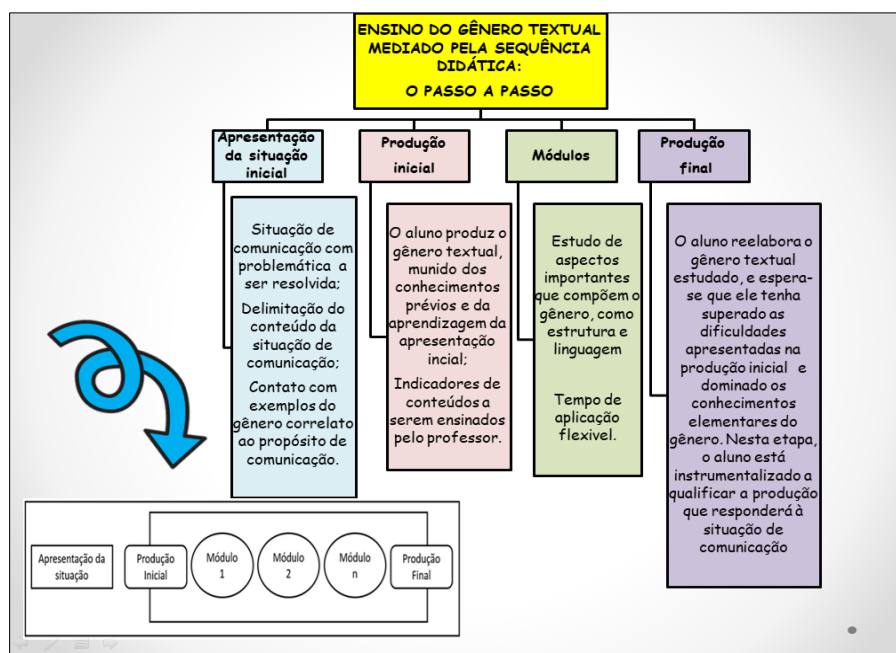
A formação aconteceu em quatro encontros, porém, devido à limitação de espaço, nesta seção serão apresentadas informações e comentários relativos às atividades do segundo encontro, por ele tratar essencialmente do passo a passo de como elaborar a sequência didática.

Conforme combinado entre pesquisadora e as professoras participantes, o material didático a ser usado nesse encontro foi enviado antecipadamente para elas por *e-mail*. No dia da formação, também receberam o material em suporte impresso.

A primeira ação da pesquisadora foi recapitular os conteúdos da semana anterior, primeiro dia da formação. Na ocasião, apresentou alguns *slides* com a síntese do que havia sido discutido. Iniciou com breve retomada da ideia do professor pesquisador e autor de material didático. Na sequência, apoiando-se em *slides*, a pesquisadora fez remissão a conceitos fundamentais de trabalho com Língua Portuguesa, por exemplo, concepções de linguagem, texto, gênero textual e domínio discursivo.

Após esse momento de revisão de conteúdos, a pesquisadora projetou *slides*, como o mostrado na Figura 3, para entrar no estudo da sequência didática da Escola de Genebra.

FIGURA 3: Slide utilizado como guia de discussões das etapas da SD.



Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Cada uma das etapas que compreendem o todo do procedimento SD foi discutida e exemplificada por modelos contidos no produto educacional.

A pesquisadora justificou aos participantes a escolha do gênero relato de experiência vivida, por esse gênero fazer parte do currículo de Língua Portuguesa a ser ensinado no município de Cambé e por tratar-se de materialização da linguagem escrita ou oral que valoriza as experiências pessoais dos alunos, rememorando fatos significativos de suas vidas. Todas as participantes manifestaram ser pertinente a escolha desse gênero para aprendizagem de como elaborar uma SD.

A título de exemplificação, a pesquisadora apresentou às participantes, por intermédio de *slides*, exemplares de relatos de experiências vividas escritos por alunos do Ensino Fundamental I de turmas nas quais havia atuado como professora. Um dos *slides* continha o relato mostrado anteriormente na Figura 1.

Ao final dos estudos, a pesquisadora solicitou avaliação da aprendizagem por meio de duas perguntas distribuídas em folha impressa:

Quais etapas constituem a estrutura da sequência didática proposta pelos pesquisadores da escola de genebra?; Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa organizado neste módulo de sequência didática ou seriam necessárias adaptações para a sua prática docente? Discorra sua opinião.

As respostas das participantes foram compiladas em dois quadros e analisadas. O Quadro 2 apresenta as respostas à primeira questão.

QUADRO 2: Respostas obtidas na avaliação do segundo encontro: questão 1

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

Fonte: Elaboração dos autores, com base em registros de campo (2024).

Nesta questão, pretendeu-se verificar se as participantes haviam compreendido bem as etapas que organizam o trabalho com o gênero textual pela proposta apresentada. Todas elas citaram adequadamente a composição das etapas. Algumas participantes as descreveram com mais propriedade, enquanto outras as sintetizaram, limitando-se a respostas mais rasas. Como exemplos dessas constatações, podem ser citadas as respostas das participantes P3 e P4, respectivamente: “os pesquisadores propõem que devemos começar pela apresentação inicial do gênero dentro de um contexto que ele exista, depois a produção inicial sem ter ensinado a turma, para ver o que já sabem, e nos módulos ter o ensino sistematizado e por último a produção final para verificar a aprendizagem e correções que ajudem ainda a aprender”; “apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, 2, 3 e produção final”.

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

Neste cenário, a proposta da sequência apresentada neste estudo diferencia de outras que, segundo as participantes, expõem um tema. Por exemplo, a participante P8 descreve que: “essa forma de ensinar pela sequência didática é organizada e não se preocupa com tema. As que conhecemos, apresenta sequência dos mesmos conteúdos, mas não é dividida com intencionalidade”.

Ao referir-se às estratégias de leitura e escrita, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o desenvolvimento da autonomia no indivíduo é conferido à medida que este apresenta domínio sobre o funcionamento da linguagem em situações de comunicação. A intencionalidade encontra-se:

Com o objetivo primeiro de instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas, no quadro do seu efetivo uso. [...] as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para as transformações das interações entre o aprendiz e o texto (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 47).

No mesmo sentido, contribui P10, ao dizer que “diferente do tipo de sequência que costumamos a trabalhar, essa proposta da escola de Genebra direciona muito bem e divide o ensino: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, 2, 3 e produção final”. Essa mesma participante (P10) destaca que o “gênero textual não é uma novidade nas escolas. Mas o fato é que não temos a formação sobre como ensinar e aonde chegar”. A BNCC (Brasil, 2018) advoga que, no ensino de Língua Portuguesa, os estudantes precisam desenvolver capacidades para responder às diferentes situações de comunicação e suas características específicas em que os gêneros circulam. Contudo, Rojo e Cordeiro (2004) explicam justamente a manifestação da participante P10, quando esta registra o desconhecimento de como lidar com os gêneros textuais:

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

Ainda sobre o registro de P10 a respeito da falta de preparo do professor para a finalidade do ensino de gêneros textuais, torna-se apropriado refletir que, além da forma e do conteúdo, há a “valorização dos contextos de uso e

circulação” (Rojo; Cordeiro, 2004, p. 11). Desse modo, o ponto de chegada é a apropriação do conhecimento acerca da função social do gênero, bem como de seus outros traços enunciativos. Integram-se, então, no percurso do estudo contextualizado do gênero, leitura, produção textual e análise linguística.

Essa mesma participante (P10) expôs que “o gênero textual não é uma novidade na escola”. Ainda que não responda ao objetivo central da pergunta foco, esse comentário chama a atenção, pois demonstra a inquietude da participante de que, embora a noção de gênero circule nos meios escolares, o trabalho com ele ainda está aquém do esperado. Neste sentido, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) elucidam:

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

Destaca-se ainda a participação de P9, que apresentou satisfatória compreensão em relação aos planejamentos dos módulos, ao dizer que a necessidade de aprendizagem dos alunos delimitará o tempo de cada etapa: “as etapas são: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulo e produção final. Nos módulos, é necessário ampliar cada um deles conforme a necessidade dos alunos desde que ensine: o contexto de produção e recepção/ o tema, função e organização/ a linguagem utilizada no gênero”. Nessa mesma linha de pensamento, P7 ressalta a flexibilidade de cada etapa: “seriam 4 etapas com tempo flexível: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos com diversos conteúdos e produção final.”

O Quadro 3 contém as respostas das participantes à segunda questão.

QUADRO 3: Respostas obtidas na avaliação do segundo encontro: questão 2.

2. Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa organizado neste modelo de sequência didática ou seriam necessárias adaptações para a sua prática docente? Discorra sua opinião.

P1: A proposta é ótima. Ela ajuda o professor organizar o ensino e coloca em etapas para o aluno aprender passo a passo. Mas acredito que há realidades diferentes sobre conhecimento do gênero. Estamos acostumados a ensinar pelo tipo de texto, como conversado no curso anterior. A produção inicial seria a parte mais difícil a meu ver. Os alunos têm dificuldades com textos. Como foi discutido, é preciso cautela nas estratégias de solicitações. Talvez eu adaptasse apenas essa produção inicial, sem destacar muito e já sabendo que os conhecimentos prévios são escassos para a realidade cultural do Brasil em escola pública.

P2: Todas as etapas são importantes para o objetivo final. Não faria adaptações, mas sofreria em relação ao tempo e quantitativo de conteúdo curricular a ser cumprido. É necessário tempo para que seja bem feito e se respeite a aprendizagem do aluno.

P3: É importante esse modelo e mais importante é só adaptar o tempo. Acredito que tirar etapas pode comprometer o resultado final.

P4: Sim. Para testar de início o que a criança já sabe sobre os gêneros e a partir dali, percorrer pelos módulos organizando o pensamento e construindo junto com a criança o saber relacionado principalmente a função social do gênero proposto.

P5: Acredito que algumas adaptações precisariam ser feitas, devido ao público alvo de alfabetização. Contudo, certamente é um modelo que organiza o ensino. A produção inicial precisa ser realizada com muita sensibilidade para não assustar os alunos e não bloquearem a aprendizagem. Temos a cultura de que escrever redação é um martírio e preocupa que eles possam prosseguir com isso.

P6: Considero importante organizar nessa proposta e não adaptaria para a minha prática. O obstáculo maior seria o tempo, pois para cumprir currículos escolares pensamos mais em quantidade de conteúdos que qualidade. O passo a passo bem feito requer tempo para sistematização.

P7: Considero importante, pois organiza a caminhada. Vemos essa proposta nos currículos, mas não temos a formação necessária para elaboração, tão pouco tempo suficiente para boa aplicação.

P8: A proposta é muito boa e o professor precisa ser disciplinado para não pular etapas pelo tempo que é sempre escasso, devido ao excesso de conteúdos. Dependendo do gênero adaptaria a produção inicial. Evidenciaria a produção final no tocante a função social, na divulgação do que foi produzido.

P9: Considero muito importante todas as etapas. Mas, acredito que adaptações sempre são necessárias dependendo do grupo. Isso quer dizer que algumas serão, aprofundadas e outras mais superficiais. Teria o zelo para não excluir a etapa, mas acrescentar módulos, como no caso do processo de alfabetização em que o gênero textual é pano de fundo para a aquisição do código da língua escrita.

P10: Sim, considero importante e necessário o ensino organizado. Facilita o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Eu acredito que não seria necessário adaptar para a minha prática. O mais difícil nesse processo é desvincular as atividades tradicionais de Língua Portuguesa e entender lá na prática que narração, por exemplo, não é o suficiente e nem gênero. A narrativa está em uma parte do módulo e resta muita coisa para trabalhar.

Fonte: Elaboração dos autores, com base em registros de campo (2024).

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

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

Dolz e Schneuwly (2004) discutem questões da organização curricular na educação:

As principais funções de um currículo são: descrever e explicitar o projeto educativo em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais

se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 43).

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

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

A participante P1 disse que “talvez eu adaptasse apenas essa produção inicial, sem destacar muito e já sabendo que os conhecimentos prévios são escassos para a realidade cultural do Brasil em escola pública”. Outra participante (P5) trouxe em suas reflexões que “a produção inicial precisa ser realizada com muita sensibilidade para não assustar os alunos e não bloquearem a aprendizagem. Temos a cultura de que escrever redação é um martírio e preocupa que eles possam prosseguir com isso”. Essa preocupação com o trabalho de produção de textos na escola brasileira já é culturalmente algo que traz instabilidade e desconforto, seja para os alunos ou até mesmo para os professores. No entanto, as experiências da escola genebrina indicam que, com a utilização do procedimento de sequência didática [...], todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de

produzir um texto oral ou escrito que corresponda adequadamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 101).

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

As sequências didáticas são instrumentos utilizados como estratégias de ensino que podem guiar as intervenções dos professores, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores da Escola de Genebra, para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e sociais dos estudantes, importantes para o exercício mais consciente da cidadania. Nesse sentido, as respostas e as reflexões das participantes às atividades desse segundo encontro formativo mostraram a compreensão das professoras para a necessidade de preparo sólido, tendo em vista o objetivo de se tornarem elaboradoras de SD. No final desse encontro, a pesquisadora ressaltou-lhes a validade da formação à que estavam tendo acesso, com dizeres como este: “Afinal, como professores, lidamos com a ciência. Logo, precisamos nos manter atualizados, já que o conhecimento também se transforma (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p. 17).

Considerações Finais

Ao final do percurso de trabalho, pode-se afirmar que os resultados obtidos foram bastante satisfatórios e animadores, tanto em relação às respostas construídas para a questão central da pesquisa, quanto ao objetivo principal previsto. O encontro formativo proporcionou estudo aprofundado e crítico sobre a caracterização do processo e funcionalidade da proposta de sequência didática da Escola de Genebra para a exploração de gêneros textuais em ambiente escolar,

tendo como exemplificação o gênero relato de experiência vivida. Em uma avaliação geral, foram momentos riquíssimos de aprendizagens, verbalizações de angústias vivenciadas em sala de aula, compartilhamento de experiências, manifestações daquilo que é possível realizar frente a logísticas de tempo e densidade curricular, mas, especialmente, momento de tomada de consciência sobre o que é passível de mudança nas práticas cotidianas de ensino de textos.

Destaca-se a relevância do material didático aplicado, tendo em vista a participação assídua de todas as professoras cursistas, a qualidade das discussões durante e após o encontro e o conjunto de respostas apresentadas por elas. Enfim, o trabalho desenvolvido mostrou ter contribuído para que se animem a perseverar em seus processos de formação continuada, em busca de estarem melhores preparadas profissionalmente e um pouco mais satisfeitas com o ofício de docente.

Referências

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. *Documento de Área de Ensino*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Brasília, 2019.

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

CAMBÉ. *Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cambé/PR*. Secretaria Municipal de Educação: Cambé, Paraná, 2016.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivo-textuais. BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014, 15-39.

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

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 41-70.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8ª edição revisada e atualizada – Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Texto – Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SALOMÃO, T. H. *Letramento digital em escolares pela mediação do gênero propaganda social*. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, 2022.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 71-94.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

Recebido em outubro de 2024.

Aprovado em fevereiro de 2025.