



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

HELOISA COSTA DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE EM UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO**

CAMPINA GRANDE - PB

2017

HELOISA COSTA DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE EM UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.

Orientadora: Professora Dr^a Márcia Candeia Rodrigues.

CAMPINA GRANDE - PB

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

O48r

Oliveira, Heloisa Costa de.

Reflexões sobre o fazer docente em uma sequência didática em situação de estágio supervisionado / Heloisa Costa de Oliveira. – Campina Grande, 2018.
74 f.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Língua Francesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues".
Referências.

1. Prática Docente. 2. Sequência Didática. 3. Eixos de Ensino da Língua Portuguesa. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 378.016(043)

Heloisa Costa de Oliveira

**REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM
SITUAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa/Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof(a). Orientador(a) - UFCG

Prof (a). Examinador (a)1

Prof (a). Examinador (a) 2 (Opcional)

CAMPINA GRANDE - PB

2017

Dedico a realização deste trabalho
ao meu filho amado, Joaquim.

AGRADECIMENTOS

À minha família nas pessoas de meus pais (amores da minha vida), irmãos, sobrinha e cunhados pelo amor e apoio de sempre.

À família Pereira da Cunha da Silva pelo carinho dispensado a mim e que, sem a ajuda dos últimos meses, a realização desse trabalho não teria sido possível.

À minha mais do que querida professora, Márcia Candeia Rodrigues, pelo exemplo de profissional, pela orientação e contribuição nesse trabalho, pela paciência, pelo incentivo em todos os momentos (principalmente nos últimos dias), por todo aprendizado ao longo desses anos na UFCG, como professora e como coordenadora do PIBID.

A todos os professores da Unidade Acadêmica de Letras que com os quais eu tive a oportunidade de aprender, em especial a Rosiane Xypas, Márcia Tavares, Maria Angélica, Rosângela Melo, Denise Lino, Carmen Verônica, Lino Dias e Aloísio Dantas.

À minha pequena/grande turma do período 2012.1 do Curso de Letras Língua Portuguesa/Língua Francesa: Arley Melo, Jéssica Florêncio e Gabrielly Melo. Sem vocês essa jornada não teria sido tão feliz como foi, certamente.

Aos amigos queridos de Letras que fiz na UFCG: Vanessa Luciene, Shirley Oliveira e Guilherme Arruda.

À turma de Língua Portuguesa do período 2012.1 que acolheu o “povo de francês” da melhor maneira possível.

À professora Karine Viana pela gentileza em ler e participar da apresentação desse trabalho.

Aos governos Lula e Dilma pelos investimentos na região Nordeste e nas Universidades Federais com a também ampliação de projetos como PIBIC/CNPq e PIBID/Capes, os quais tive a honra de participar.

Ao projeto PIBID/Capes Letras-UFCG pela riquíssima contribuição na minha formação. Serei eternamente pibidiana.

E, sobretudo, aos meus amores, meu pequeno núcleo familiar: meu companheiro, Tico: pelo incentivo, pelo suporte, pela paciência, pelo bom humor de (quase) sempre, pelas cervejas e vinhos, pela alegria de conviver e dividir a vida com alguém tão especial; e meu filho Joaquim, razão de tudo.

“Quem tem dinheiro consome
Decide, manda e manobra
Mas quem não tem come a sobra
Que é pra não morrer de fome

Quem tem dinheiro tem nome
Quem não tem não é ninguém

Quem tudo tem, passa bem
Quem nada tem, dá um jeito
Quem tudo tem, tem direito
E quem nada tem, nada tem (...)

(Siba, 2015)

RESUMO

Resumo: Este estudo teve como objetivos (I) refletir sobre o fazer docente em situação de estágio supervisionado, utilizando as noções de planejamento e de sequência didática que concretizam essa prática, além de (II) demonstrar como os estagiários articulam os eixos didáticos, a saber - leitura, escrita e análise linguística - na Sequência Didática elaborada pelos mesmos. Assim, essa pesquisa, qualitativa e de natureza interpretativista, elege o contexto de ensino de Língua Portuguesa como o *locus* de investigação e reflexão sobre o fazer docente e tem como *corpus* a sequência didática elaborada para um período de estágio supervisionado que dois estagiários do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB elaboraram para a ministração de suas aulas da disciplina Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Esse estágio foi desenvolvido em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio situada na cidade de Campina Grande em uma turma do ensino fundamental I – 6º ano. Uma das vertentes a serem desenvolvidas no estágio se constitui na preparação dos alunos daquela escola para participarem das Olimpíadas de Língua Portuguesa que, no caso do 6º ano, o gênero trabalhado foi o poema. As reflexões obtidas para a elaboração desse trabalho monográfico foram fundamentadas a partir das contribuições teóricas e metodológicas de: Pimenta e Lima (2004) sobre estágio, Araújo e Kemiak (2010), Bezerra e Reinaldo (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Perrenoud (2002), Zabala (2010), Bunzen (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Geraldí (1996, 1997, 2006), Mendonça (2006), Moita-Lopes (2006), Godoy (1995) e Lüdke e André (1986). Sobre os resultados obtidos da análise da SD, verificamos que a articulação dos eixos de ensino foi realizada de maneira satisfatória tendo em vista que eles agiram em consonância com os novos rumos pensados para o ensino-aprendizagem de uma LM.

Palavras-chave: Prática docente. Sequência didática. Eixos de ensino da língua portuguesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E PLANEJAMENTO	14
1.1 A PRÁTICA DOCENTE	14
1.2 REFLETIR A AÇÃO	15
1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD).....	21
2 PLANEJAMENTO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A IMPORTÂNCIA DESSE PROCEDIMENTO NO FAZER DOCENTE	24
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS COMO ORGANIZADORES DAS SD.....	27
3 METODOLOGIA	32
4 A SD DO GÊNERO POEMA	34
4.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RELEVÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	34
4.2 ANÁLISE DOS MÓDULOS: A ARTICULAÇÃO ENTRE OS EIXOS DE ENSINO	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXO I	46

Introdução

Muito se tem debatido entre os educadores sobre a necessidade de interação entre a teoria e a prática docente, situação que para os futuros professores de língua portuguesa (doravante LP) apresenta-se um tanto difícil, considerando inexperiência e fatores outros que cercam a complexidade do universo docente.

Entendendo tal necessidade, o estágio de língua portuguesa no ensino fundamental se apresenta como um dos caminhos para atender a essa realidade, integrando os alunos à prática docente, a fim de que tal complexidade possa ser discutida e (re)pensada no meio acadêmico, proporcionando uma maior relação entre teoria e prática.

Tendo em vista esse apontamento, o trabalho docente é parte do processo educativo pelo qual os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social. Dessa forma, podemos afirmar que a educação, por meio da prática educativa, além de ser um fenômeno universal é uma atividade essencial para a existência e funcionamento de todas as sociedades. Assim, é o professor que, como sujeito da ação docente, é o elemento responsável pela direção e efetivação do ensino, daí porque sua formação deve ser uma questão fundamental a ser considerada, quando, de fato, se tem a intenção de oferecer um ensino de qualidade.

Um dos pontos essenciais na formação desses profissionais da educação é a experiência vivenciada através do estágio supervisionado. Esta é necessária para a educação profissional, pois oferece a oportunidade de integrar os discentes com a área onde atuarão e integrar teoria e prática, baseando-se no uso do conhecimento adquirido na vida profissional e acadêmica (PIMENTA e LIMA, 2004).

Desse modo, as contribuições do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores são inegáveis, pois além de promoverem um contato direto com o magistério, colaboram para uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática e, além disso, promovem também a vivência na escola fazendo com que o processo de ensino/aprendizagem possibilite aos alunos um desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva na construção de conhecimentos sobre o exercício de sua profissão.

Por isso, uma formação que ofereça subsídios que auxiliem o professor nesse sentido é indispensável.

Além da contribuição do estágio, outro ponto sensível no tocante a esse período bem como durante todo o desenvolver do futuro profissional da educação diz respeito ao planejamento das aulas.

Essa tarefa docente inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento de aula é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

Dentro desse contexto, nosso objetivo é (I) refletir sobre o fazer docente em situação de estágio supervisionado, utilizando as noções de planejamento e de sequência didática (doravante SD) que concretiza essa prática, de acordo com que preconiza além de Pimenta e Lima (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Zabala (2010), Perrenoud (2002), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (II) demonstrar como os estagiários articulam os eixos didáticos, a saber – leitura, escrita e análise linguística – na SD elaborada pelos mesmos em consonância com o que ensinam Bezerra e Reinaldo (2010), Geraldi (1996, 1997, 2006), entre outros. As SD surgem como parte de um planejamento didático maior, em que se coloca o que se espera dos estudantes ao longo de um determinado período.

Assim, essa pesquisa, de natureza qualitativa e de base interpretativista elege o contexto de ensino como o *locus* de investigação e reflexão sobre o fazer docente e tem como *corpus* a SD elaborada para um período de estágio supervisionado que dois estagiários do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB elaboraram para a ministração de suas aulas da disciplina Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.

Esse estágio foi desenvolvido em uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada na cidade de Campina Grande, em uma turma do ensino fundamental I – 6º ano.

Uma das vertentes a serem desenvolvidas no estágio se constitui na preparação dos alunos daquela escola para participarem das Olimpíadas de Língua Portuguesa¹. Como o gênero textual indicado para o 6º ano era o poema, os alunos

¹ A **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro** é um concurso bienal de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação

foram estimulados a o produzirem para participarem efetivamente do concurso nacional que contempla a Língua Portuguesa. Dessa maneira, entrar em contato com poemas de um escritor e analisar a obra dele pode ser algo que não acontece naturalmente. Ao introduzir essa atividade na sala de aula, os alunos aproximam-se da leitura, da escrita e da prática de transformar emoções, impressões e sentimentos em versos (ARMELIN e ALTENFELDER, 2014)

As reflexões obtidas para a elaboração desse trabalho monográfico estão fundamentadas a partir das contribuições teóricas e metodológicas de: Pimenta e Lima (2004), Perrenoud (2002), Zabala (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Geraldi (1996, 1997, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Araújo e Kemiatic (2010), Bezerra e Reinaldo (2010), Mendonça (2006), Bunzen (2004), Moita-Lopes (2006), Godoy (1995) e Lüdke e André (1986).

Esse estudo está dividido em quatro capítulos. Após essa introdução, apresentamos o capítulo **Reflexões sobre a prática docente e planejamento**, que situou as concepções teóricas que deram base para análise dos dados. Para tal, foram desenvolvidas duas seções. A primeira delas, **A prática docente**, descrevemos sobre a importância do estágio supervisionado (PIMENTA e LIMA, 2004). A segunda seção, **Refletir a ação** trouxemos noções sobre a prática reflexiva aliada a atividade de ensino do professor (PERRENOUD, 2002), (ZABALA, 2010); e a terceira seção, **Sequência didática**, fazemos uma exposição de como ela se organiza, na concepção da escola de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

No segundo capítulo, **Planejamento e sequências didáticas: a importância desse procedimento no fazer docente**, tratamos da importância do planejamento do contexto escolar que se concretiza através das SD (GERALDI,1996, 1997, 2006), (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS,1998), (ARAÚJO E KEMIATIC, 2010), (BEZERRA E REINALDO, 2010). Para tanto, foi desenvolvida uma seção: **Gêneros textuais como organizadores das SD** em que descrevemos o contexto histórico dos gêneros textuais e de sua importância para o ensino de uma língua materna (doravante LM) (GERALDI,1996, 1997, 2006), (MENDONÇA, 2006), (BUNZEN, 2004).

técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).O tema escolhido desde sua primeira edição é “O lugar onde vivo”, que propicia aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania.

No terceiro capítulo, **Metodologia**, descrevemos brevemente sobre o desenvolvimento da pesquisa, com base em Moita Lopes (2006), Godoy (1995) e Lüdke e André (1986).

No quarto, **O poema em análise**, tivemos como objetivo analisar a sequência didática produzida pelos estagiários, desenvolvendo duas seções: **Contexto de produção e relevância da sequência didática** em que narramos como a SD foi desenvolvida e **Análise dos módulos: a articulação entre os eixos de ensino** em que analisamos como os eixos didáticos foram vinculados uns aos outros.

Por fim, apresentamos as **Considerações Finais**, retomando o que foi discutido anteriormente, as **Referências** utilizadas no trabalho e o **Anexo** que contempla a sequência didática na íntegra.

1 Reflexões sobre a prática docente e planejamento

No mundo contemporâneo, refletir sobre prática docente tornou-se um dos requisitos para que nos tornemos profissionais capazes de perceber como se desenvolve nosso trabalho e de que maneira ele contribui para a melhoria da função que estamos desempenhando. Quando ainda nos encontramos em processo de formação, o estágio supervisionado é uma das formas de fazermos refletir sobre nossas práticas. Dessa maneira, temos como objetivo no presente capítulo discorrer sobre a prática docente, contemplando pontos importantes para o desenvolvimento satisfatório dessa prática: reflexão crítica da prática e planejamento e sobre as SD.

1.1 A prática docente

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio curricular supervisionado, ou seja, a atividade de caráter educativo e complementar ao ensino que, entre outros aspectos integra o estudante em um ambiente profissional, sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria.

Além disso, o estágio também é concebido como aquele exercício que coloca o futuro profissional em contato com as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais, proporcionando vivência e experiências sobre a prática docente que permitam ao estudante desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e interferir sobre ela, além de permitir a confirmação dos interesses para determinada área de atuação diante das possibilidades apresentadas pela profissão.

Dessa maneira, Pimenta e Lima (2004) afirmam que o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. No que tange a profissão de professor e, de acordo com as autoras, a prática é vista sob duas perspectivas, a saber: a prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica.

Assim, conforme Pimenta e Lima, (2004), a prática docente de acordo com a perspectiva da imitação se desenvolverá a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. O problema com a adoção desse tipo de modelo é que nem sempre o estagiário

dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. O que acaba acontecendo é que os modelos e atividades que deram certo em outras ocasiões podem não ser adequados em outros contextos, uma vez que a realidade de cada sala de aula é única.

Ainda segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas modelos”.

Já na perspectiva de estágio como instrumentalização técnica, as autoras colocam/destacam que o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. A atividade de estágio, nessa perspectiva, fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, deixando o estagiário angustiado e sobrecarregado com as exigências burocráticas do sistema (PIMENTA e LIMA, 2004).

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).

Nesse sentido, estabelecer reflexões acerca de nossas práticas é um importante passo para que nosso desempenho, enquanto profissionais da educação, se torne cada vez mais preciso, isto é, em conformidade com a realidade com a qual nos deparamos.

1.2 Refletir a ação

As recentes diretrizes para a formação de professores têm exigido um profissional mais reflexivo que, questionando o seu agir, amplia e revê atitudes didáticas, compartilhando-as com a equipe escolar (PERRENOUD 2002).

Nesse sentido, o autor pondera que o homem, enquanto um ser social, pensa constantemente tanto no que fez, como no vai fazer. Mas será que refletir é apenas isso? E qual a diferença de pensar e refletir?

A noção de prática reflexiva nos leva a dois processos mentais distintos, ou seja, todo processo complexo pede uma reflexão antes (por exemplo, as atividades que serão desenvolvidas e como serão desenvolvidas) e durante o processo. Reflete-se acerca da ação a ser tomada, seus objetivos, caminhos, meios, lugares, envolvimento, possíveis resultados, evolução. Durante a ação pedagógica reflete-se se o que está acontecendo ou que irá acontecer em seguida está ou estava dentro do planejado. A reflexão pode representar um problema quando é usada em certos casos em que se exige uma solução rápida e quase instantânea, como a de um socorro, por exemplo.

Dependendo do caso a relação entre pensar e refletir não pode andar em consonância (PERRENOUD, 2002). Ambas as formas são primordiais para a reflexividade necessária para o trabalho docente, uma vez que o professor é sujeito inerente a ação e é ele quem desencadeia uma série de outras situações que irão ocorrer durante o processo de ensino/aprendizagem, dependendo em suma do olhar que o mesmo tem do seu trabalho, e dos resultados que deseja alcançar.

Refletir sobre a ação é um ato crítico em que levamos em conta a nossa própria opinião e a suposição do que um outro profissional ou pessoa faria, qual medida tomaria diante do mesmo caso. Toda ação, não obstante única, segue certa generalidade de ações possíveis e algumas vezes já tomadas em semelhantes situações (PERRENOUD, 2002).

Logicamente essa distinção entre reflexões, não é tão nítida assim, sugere muito mais uma continuação que uma distinção.

Em meio a uma aula é muito difícil o exercício de reflexão, de meditação de como proceder pois, acreditamos que o professor está muito preocupado em pôr em prática aquilo que foi planejado para acontecer naquele momento, além de outros fatores, tais como, o comportamento dos seus alunos. Refletir acerca do que fazer, de como portar-se diante de situações tais como aceitar ou não uma desculpa de um aluno, uma pergunta inoportuna, interromper ou não uma conversa paralela à aula etc., muitas vezes se torna quase impraticável, simplesmente executa-se o planejamento.

Essas situações estabelecem uma atitude mecânica sobre o fazer docente. Por causa da rotina diária, da repetição das ações, não percebemos quando agimos. Logo, elas surgem como já “guardadas” no subconsciente e ativadas como se fossem intuitivas. Não há reflexão no sentido próprio da palavra.

O que sabemos é que a reflexão tem que ser rápida e algumas vezes não fazer nada deixar a situação tomar seu curso também remete a uma reflexão. O que não se dispõe é de tempo nem da opinião de outra pessoa num momento mais crucial a que se está submetido.

Essa experiência vai lhe ajudar no momento de planejar ações futuras que decorrerão de acontecimentos semelhantes ou de novos acontecimentos.

Em alguns momentos agimos sem uma vigilância adequada do nosso cérebro, sem a devida reflexão acerca do que fazer. Isso nos leva a agir de maneira generalizada com casos de similar amplitude e desenrolar. É como se agíssemos, como dito anteriormente de forma mecânica, quase por impulso e sem raciocinar direito.

Diante dessas dificuldades que a prática docente implica durante o desenvolver de nossas atividades, Perrenoud nos coloca importantes fatores motivadores da reflexão, são eles (2002, p. 41):

- a) Problema a resolver;
- b) Crise a solucionar;
- c) Decisão a tomar;
- d) Ajuste do funcionamento;
- e) Auto-avaliação da ação;
- f) Justificativa frente a um terceiro;
- g) Reorganização das próprias categorias mentais;
- h) Vontade de compreender o que está compreendendo;
- i) Frustração ou raiva a superar;
- j) Prazer a ser salvaguardado a todo custo;
- k) Luta contra a rotina ou contra o tédio;
- l) Busca de sentido;
- m) Desejo de manter-se por meio da análise;
- n) Formação, construção de saberes;
- o) Busca de identidade;
- p) Ajuste das relações com o outro;
- q) Trabalho em equipe;
- u) Prestação de contas.

Tendo em mente esses fatores, o profissional da educação irá fazer com que ele investigue sobre sua experiência concreta, que o levará a uma observação

reflexiva de sua prática e posteriormente a um conhecimento de um problema investigado. Com finalização desse processo de reflexão, encontra-se a experimentação ativa, que é a mudança desencadeada por este momento de observação, investigação e reflexividade.

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve, portanto, ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. É indispensável então apontar, que a “[...] prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos” (PERRENOUD, 2002, p. 30).

Assim, acreditar que o professor, a partir da reflexão, pode melhorar a sua prática e favorecer o desenvolvimento de uma melhor aprendizagem por parte dos educandos, é conceber a ideia de que o conhecimento gerado através do questionamento da própria prática, pode levar o mesmo a reconstruir seu trabalho a partir de fundamentos que viabilizem a execução de um conjunto de transformações autênticas, que proporcionarão uma melhor qualidade no seu ensino.

A reflexão, como já citada, permite ao professor construir conceitos pautados em um processo que vise a promoção de uma prática mais consciente e autônoma. Contudo, a reflexão crítica vai além, pois permite ao professor desenvolver sua prática em um contexto emancipatório, possibilitando-lhe um conhecimento crítico da realidade por ele vivenciada, para quem sabe poder transformá-la.

Ainda, a reflexão crítica da prática pedagógica do professor permite-lhe desenvolver competências necessárias ao seu exercício, tendo em vista que o mesmo se refere à formação de novas crianças e jovens. Observar, refletir, indagar, confrontar conceitos e agir são caminhos necessário a ação docente, pois proporciona novos conhecimentos, uma ressignificação da própria prática, bem como a construção de novas situações que favoreceriam um melhor resultado no trabalho desenvolvido.

Além de refletir criticamente sobre sua prática, outra questão se mostra urgente no fazer docente é a que está relacionada ao planejamento de suas ações e nesse sentido, Zabala (2010) afirma que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (p. 13).

Essa competência, a qual se refere o autor, é adquirida mediante o conhecimento e a experiência. A melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. Conhecer essas

variáveis permitirá ao professor, previamente, planejar o processo educativo, e, posteriormente, realizar a avaliação do que aconteceu. Portanto, em um modelo de percepção da realidade da aula estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 2010).

Assim, Zabala (2010) determina as variáveis que utilizará para a análise da prática educativa, quais sejam: as sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas; o papel do professor e dos alunos; a organização social da aula; a maneira de organizar os conteúdos; a existência, as características e uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos; o sentido e o papel da avaliação. É importante ressaltar que no presente trabalho monográfico, iremos analisar o planejamento, tendo em vista que este tem como objetivo refletir sobre a prática docente.

Zabala (2010) defende ainda a concepção construtivista como aquela que permite compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem. Para esta concepção, “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (p. 38). Na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. Nesse processo, intervêm, junto à capacidade cognitiva, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Após expor, em condições gerais, o processo de aprendizagem segundo a concepção construtivista, o autor passa a expor sobre a aprendizagem dos conteúdos conforme sua tipologia.

Os conteúdos factuais (ZABALA, 2010) englobam o conhecimento de fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos indispensáveis para a compreensão da maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional. Considera-se que o aluno/a aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo, portanto, a compreensão não é necessária. Diz-se que o aluno/a aprendeu quando é capaz de recordar e expressar de maneira exata o original. Quando se referem a acontecimentos, pede-se uma lembrança o mais fiel possível. Se já se tem uma boa compreensão dos conceitos a

que se referem os dados, fatos ou acontecimentos, a atividade fundamental para sua aprendizagem é a cópia. Este caráter reprodutivo comporta exercícios de repetição verbal, listas e agrupadas segundo ideias significativas, relações com esquemas e representações gráficas, associações etc. Para fazer estes exercícios de caráter rotineiro, é imprescindível uma atitude ou predisposição favorável.

Os conteúdos conceituais (ZABALA, 2010) abrangem os conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. Considera-se que o aluno/a aprendeu quando este é capaz não apenas repetir sua definição, mas também utilizá-la para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui.

Um conteúdo procedimental (ZABALA, 2010) é um conjunto de ações coordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortado, saltar, inferir, espetar etc. Em termos gerais, aprendem-se os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados. A realização das ações que compõem o procedimento ou a estratégia é o ponto de partida. O segundo passo é que a exercitação múltipla – fazê-lo tantas vezes quantas forem necessárias – é o elemento imprescindível para o domínio competente do conteúdo. A reflexão sobre a própria atividade é o terceiro passo e permite que se tome consciência da atuação. O quarto e último passo é a aplicação em contextos diferenciados que se baseia no fato de que aquilo que se aprende será mais útil na medida em que se pode utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis.

O termo conteúdo atitudinal (ZABALA, 2010) engloba valores, atitudes e normas que apresentam uma natureza suficientemente diferenciada: considera-se que o aluno adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo; que aprendeu uma atitude quando pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto para quem dirige esta atitude; e que aprendeu uma norma, considerando três graus – o primeiro quando se trata de uma simples aceitação, o segundo quando existe uma conformidade que implica certa reflexão

sobre o que significa a norma e o último grau quando interioriza a norma e aceita como regra básica de funcionamento da coletividade que a rege.

Concluindo, Zabala (2010) identifica e diferencia a concepção tradicional da concepção construtivista, a partir dos dois referenciais básicos para a análise da prática. Na concepção tradicional, a sequência de ensino/aprendizagem deve ser a aula magistral, que corresponde aos objetivos de caráter cognitivo, aos conteúdos conceituais e à concepção da aprendizagem como um processo acumulativo através de propostas didáticas transmissoras e uniformizadoras. As relações interativas são de caráter diretivo: professor → aluno; os tipos de agrupamentos se circunscrevem às atividades de grande grupo. A distribuição do espaço reduz-se ao convencional. Quanto ao tempo, estabelece-se um módulo fixo para cada área com uma duração de uma hora. O caráter propedêutico do ensino faz com que a organização dos conteúdos respeite unicamente a lógica das matérias. O livro didático é o melhor meio para resumir os conhecimentos e, finalmente, a avaliação tem um caráter sancionador centrado exclusivamente nos resultados.

A concepção construtivista apresenta uma proposta de compreensividade e de formação integral, impulsionando a observar todas as capacidades e os diferentes tipos de conteúdo. O ensino atende à diversidade dos alunos, portanto a forma de ensino não pode se limitar a um único modelo. Conforme Zabala (2010, p. 51), “é preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades informativas que surge constantemente”. O objetivo será a melhoria da prática. Nesta concepção, o conhecimento e o uso de alguns marcos teóricos levarão a uma verdadeira reflexão sobre a prática, fazendo com que a intervenção pedagógica seja o menos rotineira possível.

Pensar o estágio dessa forma é preparar um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

1.3 Sequência Didática (SD)

As SD constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino de LM construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a definem da seguinte forma: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral

ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que uma sequência didática 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”. (p. 97) Assim, propõem um ensino da língua mediado pelos gêneros, pelo fato de que os alunos gradualmente se apropriam dos conhecimentos dos gêneros, e simultaneamente internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: **apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final**, (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98), estrutura esta que podemos visualizar no seguinte esquema:

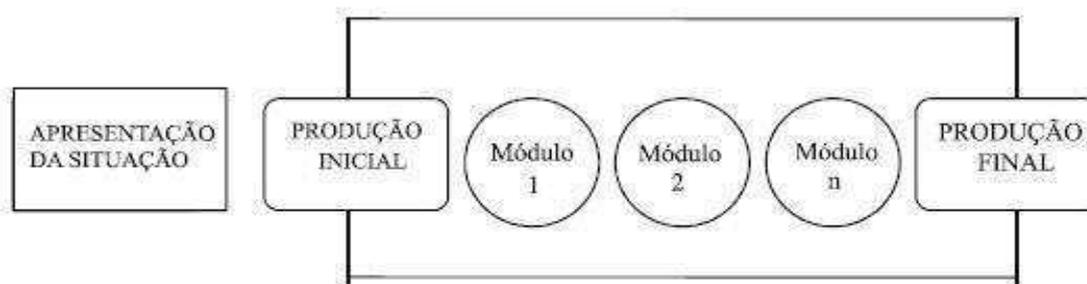


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e se constitui em duas dimensões, sendo que a primeira é “a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 99) e a segunda é a dimensão dos conteúdos. Na primeira dimensão, se definirá qual gênero será produzido, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção do texto etc. A dimensão dos conteúdos se constitui na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que nada mais é do que a tentativa do aluno em produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos,

que é pertinente tanto para os alunos (conscientização dos problemas que possuem) quanto para o professor (percepção das capacidades e deficiências dos alunos).

Os módulos constituem a terceira etapa da sequência didática, e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Por isso, não possui uma forma fixa; podendo, assim, ser adaptados, de acordo com a(s) necessidade(s) dos alunos.

Portanto, para que os alunos consigam resolver gradativamente seus problemas específicos com cada gênero e com a LM, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para sanar as falhas dos alunos, para que enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto. Assim, para subsidiar o conhecimento do aluno, é necessário que esta ampliação feita pelo professor contemple três partes principais na produção de textos, quais sejam: a) trabalhar problemas de níveis diferentes; b) variar as atividades e os exercícios; c) capitalizar as aquisições.

A produção final é a quarta e última etapa. É ela que encerra a sequência didática, oferecendo ao aluno, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 107) “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” após a análise da produção inicial. Ademais, a produção final é um instrumento que o professor pode utilizar para avaliar a evolução dos alunos em relação à primeira produção. Deste modo, os alunos se apropriam das peculiaridades do gênero e da LM e vão superando gradativamente suas dificuldades, podendo enfim, utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita em suas práticas sociais.

Em virtude do exposto, reconhecemos que as contribuições dos pesquisadores da escola de Genebra, no que se refere às sequências didáticas, são de grande valor para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, tendo em vista que elencam etapas sequenciais e progressivas da aula, que auxiliam o aluno no domínio não só de um determinado gênero, mas também na prática da linguagem, em suas múltiplas facetas.

2 Planejamento e sequências didáticas: a importância desse procedimento no fazer docente

O planejamento de aulas consiste em prever e organizar ações que orientem a prática docente, tendo em vista a seleção e apresentação de conteúdos e as principais dificuldades dos alunos que devem ser sanadas pelo professor através de atividades sistemáticas. Já as sequências didáticas, como vimos anteriormente neste trabalho, são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

Nesse sentido, essas atividades devem ter objetivos bem claros e definidos organizados em função de uma finalidade para que o aluno possa desenvolver capacidades e habilidades de agir e pensar no espaço didático, tornando-se um aluno reflexivo e não mero decodificador de conteúdos apresentados na escola.

Dessa maneira, o planejamento constitui-se como ato fundamental na realização satisfatória do ensino aprendizagem e será através das SD que aquele irá se concretizar. Assim, entendemos esse procedimento didático se apresenta como a maneira mais atualizada de se apreender os conhecimentos linguísticos, uma vez que ele contempla o ensino da língua em torno dos eixos didáticos de leitura, produção de textos e análise linguística (GERALDI, 2006).

Assim, o ensino de língua tem se ajustado, em torno dos eixos elencados logo acima. Esse ajuste significa e recomenda uma pré-orientação nas ações de planejar do professor.

De acordo com os documentos parametrizadores de ensino, os PCN (1998), a proposta de ensino de língua portuguesa deve contemplar o funcionamento textual-discursivo da língua, em que esse funcionamento se materializa através de textos e não de estruturas ou frases isoladas. Tendo o texto como unidade legitimada de ensino, o estudo da gramática, por exemplo, passa a ser uma estratégia para a realização das práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, realizando um percurso que ocorre do macro (o texto) para o micro (unidades de análise). Dito de outro modo, o ensino em LM deve ser planejado em função de objetivos precisamente delimitados e que contemplem os três eixos de ensino, como ocorre (ou deveria acontecer) nas atividades de reescrita.

Segundo os PCN (1998, p. 80),

um dos aspectos fundamentais na prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 106), orienta que a prática de análise linguística tem dois objetivos: “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”. E continua:

Para ultrapassar tais simulações, é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém (ROVENTA-FRUMUSANI, 1982, p. 457). A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura.

A partir desse posicionamento do autor, entendemos que o ensino de língua materna, que se encontra redimensionado a uma configuração textual do discurso, assume a postura interacional da linguagem, em que professor e aluno tornam-se interlocutores dando lugar às múltiplas possibilidades de uso da língua nas mais diversas situações, em que se materializam através dos gêneros textuais e encaminham as práticas e atividades de ensino de LM com SD (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Para isso, sob o enfoque dessa tríade indissociável, o ensino de LM inscreve-se também em torno da ideia de apresentar ao aluno a existência de diferentes padrões de fala e de escrita que se adequam a determinadas situações comunicativas, em que se espera que o aluno

[...] seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas

populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (PCN, 1998, p. 52)

Acrescenta-se a isto, o fato de que o ensino de língua também deve contemplar o estudo dos textos orais formais. Para isso, e como para a prática de textos escritos, a “sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Segundo Kemic e Araújo (2010, p. 55),

A oralidade deve, pois, ser foco da AL, a partir de uma perspectiva que considere as regularidades inerentes aos gêneros orais. No entanto, é forçoso reconhecer que, a despeito de a oralidade ser referida como objeto de ensino nos PCN e ser foco de várias pesquisas, muito pouco se tem visto, na literatura atual, acerca de propostas de AL voltadas para os gêneros orais – A AL é mais frequentemente concebida como uma ferramenta para a leitura e produção de textos escritos, o que constitui uma lacuna que talvez seja preenchida nos próximos anos.

Nesse sentido, a relevância da prática de análise linguística, como concebida por Bezerra e Reinaldo (2010), é que essa prática se constitui como ferramenta para a leitura, produção e reescrita de textos. A prática de leitura, por exemplo, pressupõe que os alunos tenham capacidade de refletir e comparar sobre adequação linguística e os efeitos de sentido nos textos; no tocante às atividades de produção de texto,

os alunos, orientados pelo professor, realizam o seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, com o intuito de perceber seu funcionamento e, assim, serem capazes de construir seus textos. (BEZERRA e REINALDO, 2010).

Apresentadas e recomendadas essas orientações para o ensino de LM, é necessário que o professor desenvolva habilidades e competências que colaborem para a manutenção do ensino em sala de aula, refletindo constantemente sobre a sua prática docente e organizando o seu trabalho em função da aprendizagem de seus

alunos. Especificamente em língua portuguesa, essa organização ou planejamento manifesta-se através da organização de SD que elege o texto como unidade de análise e expressão em sala de aula através dos gêneros textuais e que funciona como pretexto para a realização das atividades de leitura, produção de textos e análise linguística.

Retomando mais uma vez os PCN (1998), a circulação de textos em sala de aula favorece a apresentação de letramento(s)² existente(s) no contexto escolar e/ou fora dele, assumindo uma concepção de linguagem como processo de interação com dados linguísticos heterogêneos, já que a língua é heterogênea. Nesse sentido, atividades de meta e epilinguagem são realizadas com o texto, partindo de uma estrutura macro para uma estrutura micro durante análises realizadas com os alunos.

Tal procedimento metodológico favorece e estimula a capacidade de compreensão dos textos lidos pelos alunos, materializados nos mais diversos gêneros do discurso, no contrafluxo da prática dos exercícios de prontidão, como apontados pelos PCN (1998).

2.1 Gêneros textuais como organizadores das SD

Durante o transcorrer de um dia estamos expostos a diversas situações comunicacionais que exigem de nós um determinado comportamento linguístico. Se pudéssemos contabilizar essas circunstâncias durante toda a nossa vida, perceberíamos que se tratam de infinitas possibilidades de comunicação. É dentro desse contexto que surgem os gêneros textuais, dessa necessidade que o homem tem de interagir e comunicar-se para se fazer entender, para estabelecer contato, para aprender, para ensinar etc.

Nos últimos anos, vivemos uma redefinição bastante marcante quanto aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. As mudanças nas concepções de língua têm repercutido na didática dos eixos que compõem o ensino da LM, como vimos na

² Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Magda Becker Soares, professora titular da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e doutora em educação, explica que ao olharmos historicamente para as últimas décadas, poderemos observar que o termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). Disponível em <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>.

seção acima, configurando-se em novas propostas curriculares e, por conseguinte, influenciado e modificado as práticas pedagógicas. Assim, a forma de se conceber e de se compreender o processo de ensino/aprendizagem da LM vêm sendo transformada e novas discussões acerca do papel e função do ensino têm sido discutidas e modificadas.

Tomando por base a concepção de língua como forma de interação social (GERALDI, 2006; MENDONÇA, 2006), novos desafios são postos para o ensino de Língua Portuguesa: é preciso decidir sobre os novos conteúdos a serem ensinados, a(s) metodologia(s) e procedimento(s) didático(s) mais adequado à sua abordagem e, ainda, as formas de avaliar a aprendizagem.

Dentro desse contexto em que um novo paradigma para o ensino de LM se faz necessário, os gêneros textuais surgem como práticas de linguagens vinculadas à vida social, as entidades sócio-discursivas e as formas de ação social que fazem parte de determinada situação comunicativa.

Ao tratarmos de questões relativas ao estudo dos textos e dos gêneros textuais em sala de aula, Geraldi (1997) faz a seguinte reflexão sobre o tema:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (p. 43).

Essa concepção considera que os usos que fazemos da língua e da linguagem se originam das nossas necessidades de comunicar e de interagir com os outros. Nessa concepção, os estudos sobre o texto se deslocam de uma perspectiva centrada apenas nas propriedades formais das expressões linguísticas (aspectos morfosintáticos, ortográficos, por exemplo) e passam a considerar também as funções e as condições da comunicação, ou seja, da linguagem em uso. Pensar a língua em uso significa considerar o contexto da interação, os participantes, os objetivos que possuem, as tecnologias disponíveis etc.

A linguagem é uma atividade interativa, em que nos constituímos como sujeitos sociais: praticamos ações, assumimos compromissos e, acima de tudo, exercemos nossa cidadania. Nesse sentido, entendemos que o ensino/aprendizagem da LM

precisa estar ancorado nas práticas sociais. Aprender uma língua pressupõe seu uso efetivo nas mais diversas situações de interação social.

Como dito anteriormente, em relação ao ensino/aprendizado da língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais preceituam que o texto é a unidade de trabalho. Ressaltam que todo texto se organiza a partir de critérios como estilo, modos de composição e natureza temática, sendo necessário abordá-los a partir da noção de gêneros textuais. No referido documento consta que

quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Em sala de aula, o trabalho não deve priorizar a classificação dos gêneros e nem a análise formal, uma vez que os gêneros são categorias fluidas. Há, no processo de construção textual, a possibilidade, por exemplo, de se construir uma propaganda como história em quadrinhos ou como carta. Assim, embora os gêneros sejam formas estáveis, não há uma estabilidade *a priori*.

Diante desse novo entendimento sobre o que deveria constituir-se como o objetivo do ensino de LM na escola – a formação de leitores e escritores proficientes, críticos, ativos, atuantes – o texto passou a ser eleito como unidade didática na proposição de um ensino que buscava, agora, uma articulação entre os eixos da leitura, da produção textual e da análise linguística (GERALDI, 2006).

Nesse sentido, de acordo com Bunzen (2004), o gênero textual é considerado um campo de estudo multidisciplinar e devido a esse fator recai sobre ele diversas perspectivas teóricas e metodológicas voltadas ao ensino em sala de aula, que apesar de apresentarem diferentes conceitos sobre o tema ora estudado se assemelham em alguns pontos. O primeiro deles diz respeito a um de seus objetivos: todas elas são baseadas na teoria do gênero voltada para o ensino de LM. Outro objetivo comum entre elas é o de criar uma interação social, em que as ações reais de linguagem se

realizem. Os pontos em que elas divergem referem-se aos seus modelos e propostas para o trabalho em sala de aula, como veremos abaixo.

Segundo Bunzen (2004), com essas diferenças encontradas nessas tradições, estaríamos fazendo com que tenhamos outros caminhos para o estudo de gênero e sua aplicação no ensino, uma vez que os gêneros aportam uma alternativa para as práticas pedagógicas “tradicionais”.

Se visarmos um ensino prescritivo dos gêneros, aconteceria o esvaziamento do sentido de atividades em sala de aula, e transformaria as produções genéricas em exercício formal. Mas, para que exista dinâmica e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham vivos nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário tomar como base as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas ou explorando o desejo do envolvimento em novas situações discursivas, como propõe a Escola de Genebra.

Segundo Bunzen (2004), tal perspectiva, para que o uso da língua escrita ocorra de modo dialógico e situado, os professores deveriam criar situações e estratégias para que os alunos produzissem e até inventassem novos gêneros, os quais funcionariam como uma resposta àquelas situações. Desse modo, no lugar do trabalho voltado para imitação de modelos genéricos, o foco deveria ser a desconstrução e a reconstrução desses modelos.

O ensino do gênero, para a Escola de Genebra é visto como uma possibilidade de desestabilizar as práticas de ensino de LM consideradas “problemáticas” no que diz respeito à formação de sujeitos autônomos, preparados para inserção nas práticas letradas que se ocorrem dentro e fora do espaço escolar.

Conforme nos ensina Bunzen (2004), uma interação com a Teoria da Enunciação de Bakhtin e a Teoria da Aprendizagem de Vygotski, deram aporte para o desenvolvimento e funcionamento da linguagem na perspectiva sociointeracionista.

A Teoria Interacionista Sociodiscursiva, que mais influencia as práticas de ensino da Língua Portuguesa no Brasil, é um quadro teórico que entende as condutas humanas como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização (BRONCKART *apud* BUNZEN, 1997) e devido a essas condições externas de produção textual, ocorre um abandono da noção de “tipo de texto” e sim, a favor de gênero de texto (textual) e de tipo de discurso. Assim os estudiosos de Genebra defendem a “didática da diversificação”

que segundo Bronckart e Schneuwly (2004) seria um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que enfatizavam principalmente a abordagem puramente gramatical.

Essa didática da diversificação seria então uma abordagem centrada na unicidade da língua, que seria a diversificação dos textos e as relações que os textos mantêm com o contexto de produção, dando lugar para os aspectos históricos e sociais. Logo, a interação dos alunos com textos de cunho histórico e social começou a ser levada em conta, bem como e a vivência desses alunos adquirida antes da escola.

O gênero é visto com um instrumento para agir discursivamente, pois “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros”. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 65).

Os gêneros não fornecem princípios para construir um currículo ou uma progressão. Mesmo sendo a base do trabalho escolar, não servem para tal fim, pois “os Gêneros são entidades vagas sem que possam ser identificados como uma só base em suas propriedades linguísticas” (BRONCKART *apud* DOLZ, SCHNEUWLY).

Além de que o trabalho com gêneros favorece o desenvolvimento das operações de linguagem, que são construídas aos poucos, pois não está relacionada com uma competência textual inata. Logo, é proposta uma progressão curricular em espiral, que devem ser trabalhados em todos os níveis de escolaridade, através de um ou mais gêneros que os compõe sendo o que irá variar são os objetivos a serem atingidos em relação a cada gênero.

Com a finalidade de concretizar o domínio efetivo dos gêneros, o trabalho escolar deverá ser organizado em uma sequência didática, que é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Seria então essa sequência didática dividida em: apresentação da situação, produção inicial, *n* módulos e produção final.

3 Metodologia

Essa pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada que, de acordo com Moita-Lopes (2006), é uma ciência de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar que focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais.

Dessa maneira, esse estudo, de base documental, tem como *corpus* uma SD elaborada por estagiários do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande e aplicada em uma turma do 6º ano de uma escola estadual de ensino fundamental da referida cidade para um período de Estágio Supervisionado.

Os documentos – no caso do estudo em questão a SD – representam uma rica fonte de dados e, nesta perspectiva, pode-se definir a pesquisa documental como sendo aquela que busca um exame de materiais que ainda não foram observados de forma analítica, buscando novas interpretações ou mesmo interpretações complementares de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (GODOY, 1995).

Além disso, a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

No nosso caso, concentramos nossas reflexões de pesquisa nas práticas pedagógicas em situação de estágio supervisionado contidas em uma sequência didática aplicada nas aulas dos estagiários, buscando compreender como estes, em sua primeira experiência como professores de LP, se apropriaram das novas prescrições para o ensino de língua e como estas se efetivam na SD em torno da articulação dos eixos didáticos de ensino da língua portuguesa, ou seja, leitura, escrita e análise linguística.

O método de análise dos dados levantados, bem como sua compreensão e interpretação foi de base qualitativa.

Diante da participação ativa do pesquisador – característica da pesquisa qualitativa –, sua história e seu contexto cultural devem ser entendidos como elementos de grande significado na pesquisa, pois “marcam uma singularidade que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (GODOY, 1995).

Outra característica fundamental da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995) é o fato de que a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados.

4 A SD do gênero poema

Este capítulo tem o objetivo de analisar a sequência didática produzida para uma situação específica de estágio supervisionado de língua portuguesa, em uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de Campina Grande.

Nesse caso, em particular, a SD foi elaborada e desenvolvida em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Ao longo da proposta didática, analisamos a articulação entre os eixos de ensino de LP.

4.1 Contexto de produção e relevância da sequência didática

Sabendo que o trabalho de língua portuguesa se situa mais recentemente em torno dos eixos de ensino de leitura, produção de texto e análise linguística, materializados dentro da proposta da sequência didática com o uso de diversas práticas de linguagem, como recomenda os PCN (1998), a proposta para a abordagem com gêneros textuais se solidifica nessa perspectiva que entende a língua como processo de interação e que constitui a abordagem mais moderna do trabalho com gêneros textuais em contexto de ensino de LM.

A SD analisa contempla o gênero poema que se organiza em forma de versos, estrofes. Ele pode ainda apresentar-se em prosa podendo apresentar rimas e ritmo, conferindo-lhe certa musicalidade. O texto desse gênero tem a finalidade de despertar sentimentos, na maioria das vezes, provocando emoções no seu leitor através de objetivos delimitados pelo seu autor. Além disso, em termos de estética, os poemas podem ser classificados em sonetos, *haikais*, cantos, odes etc (ARMELIN e ALTENFELDER, 2014).

Tendo em vista essa exposição, o critério de escolha desse gênero foi norteado pela proposta apresentada na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa para o 6º ano que é de trabalhar em sala de aula com poemas, mais especificamente com a temática *Lugar onde vivo* nitidamente visualizada na sequência elaborada.

Nesse sentido, o gênero poema está intrinsecamente ligado à ideia de planejamento porque o professor pensa e organiza ações para executar e desenvolver em sala de aula, ou seja, ele faz um planejamento das aulas que serão ministradas levando em conta aspectos (linguístico, textual e discursivo) que os alunos não

conhecem ou que dominam de forma não satisfatória a fim de promover o desenvolvimento de habilidades e competências nos mesmos.

4.2 Análise dos módulos: a articulação entre os eixos de ensino

Seguindo as novas orientações, em que os eixos da língua portuguesa precisam ser abordados de forma conjunta, além das contribuições da escola de Genebra que prioriza o trabalho com gênero, foi concebido para uma turma de 6º ano em escola estadual de ensino fundamental e médio da cidade de Campina Grande durante o estágio de Língua Portuguesa de ensino fundamental, o trabalho com o gênero poema.

É importante ressaltar que a escolha do referido gênero literário se deu em não só em consonância com a disponibilidade que os alunos demonstraram durante as atividades desenvolvidas no início do estágio, mas também pelo fato de, teoricamente, assumir-se o gênero textual como organizador do ensino. Para explorá-lo a opção de planejamento seguiu a corrente de Genebra. Além disso, o período em que o Estágio foi desenvolvido coincidia com a realização das Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa.

Ao analisarmos a sequência didática produzida, já na justificativa que inicia o documento, os estagiários vislumbram a importância dado ao gênero textual poema, procurando desenvolver um novo modelo de planejamento e tentam diminuir a segmentação do ensino

Recorte 01

Uma das vertentes a serem desenvolvidas no Estágio se constitui na **preparação dos alunos daquela escola para participarem das Olimpíadas de Língua Portuguesa**. No caso do 6º ano, o gênero trabalhado será o poema, assim, os alunos serão estimulados a produzirem um texto do gênero referido **para participarem efetivamente do concurso nacional que contempla a Língua Portuguesa**. Nesse sentido, sabemos que ler e escrever são atividades essenciais no desenvolvimento do cidadão, ou seja, essas tarefas contribuem de forma efetiva na ação do ser humano no mundo. Dessa maneira, entrar em contato com poemas de um escritor e analisar a obra dele pode ser algo que não acontece naturalmente. **Ao introduzir essa atividade na sala de aula, os alunos se aproximam da leitura, da escrita e da prática de transformar emoções, impressões e sentimentos em**

versos, além de identificar aspectos linguísticos inerentes ao gênero trabalhado. (Anexo 01 - grifos nossos)

Verificamos, conforme recorte 01, que a escolha do gênero mesmo tendo sido motivada, entre outros fatores, pelas Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa daquele ano “(...) **para participarem efetivamente do concurso nacional que contempla a Língua Portuguesa**” e, embora haja a presença desse fator externo que direcionou a escolha do gênero, observamos que os estagiários refletiram sobre o ato de planejar sobre o trabalho a ser feito, considerando o conteúdo de atuação. Assim, o planejamento contemplou, além da escrita do poema, atividades que articulassem os outros eixos de ensino, como demonstra um trecho da SD: **“Ao introduzir essa atividade na sala de aula, os alunos se aproximam da leitura, da escrita e da prática de transformar emoções, impressões e sentimentos em versos, além de identificar aspectos linguísticos inerentes ao gênero trabalhado”**.

A reflexão sobre a articulação dos eixos de ensino, alinha-se à concepção de planejamento de reflexão e demonstra, por parte dos estagiários que produziram a SD, uma preocupação em abordar a língua de forma contextualizada, com um fim específico de que haja uma efetiva construção do conhecimento do gênero e do papel dele no meio social.

Para efetivar a justificativa apresentada, os estagiários definem na SD um conjunto de objetivos gerais e específicos, nos quais percebemos todos os eixos de ensino pertencentes ao ensino de língua portuguesa, conforme trecho da SD: **“(Re)conhecer aspectos linguísticos (...)”** – eixo da análise linguística, **“(Re)conhecer os poemas e outros gêneros (...); Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas”** – eixo da leitura e **“Produzir e revisar textos do gênero poema”** – eixo da produção escrita. Vejamos mais detalhes no recorte 02, a seguir:

Recorte 02

Objetivo geral:

- a) (Re)conhecer aspectos linguísticos,** composicionais, temáticos e estilísticos do gênero poema;
- b) (Re)conhecer os poemas e outros gêneros** (músicas, texto em prosa com características ou não de poema) como exemplares estéticos e culturais da produção literária;
- c) Produzir e revisar textos do gênero poema;**

d) Reconhecer aspectos da cultura paraibana/nordestina em poemas diversos.

Objetivos específicos:

a) Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade;

b) Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas;

c) Identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação;

d) Explorar elementos linguísticos do poema: verbo, substantivo e adjetivo. (Anexo I, grifos nossos)

Traçar os objetivos de uma SD não é tarefa fácil na prática docente. São tantas demandas que nós, profissionais da educação, temos para com o exercício da nossa profissão, bem como tantas outras apresentadas pelos alunos, pelo sistema educacional ou ainda pelo projeto pedagógico do estágio, que quando delimitamos uma sequência didática em quatro, cinco objetivos, temos a impressão de que muita coisa ficou de fora. O que podemos perceber nos objetivos mencionados acima é que os estagiários tentaram desenvolver um trabalho que levasse em consideração a demanda das Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa quando da escolha do gênero poema, trazendo questões de gênero textual como objeto articulado de ensino e sistematização de conteúdo, promovendo a reflexão sobre todo o pressupostos teóricos estudados, conforme verificamos no trecho da SD a seguir: “**(Re)conhecer aspectos linguísticos, composicionais, temáticos e estilísticos do gênero poema;**”, mas procuraram abordar assuntos que estavam em consonância com o mesmo “**Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade; interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas; identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação; explorar elementos linguísticos do poema: verbo, substantivo e adjetivo**”, buscando relacioná-los com aspectos da cultura local “**Reconhecer aspectos da cultura paraibana/nordestina em poemas diversos.**”

Como dito anteriormente, delimitar objetivos de um trabalho tão relevante é uma tarefa árdua, mas, de acordo com a nossa análise, os estagiários destacaram pontos importantes para o trabalho com o gênero poema, embora outros pontos de igual importância não tenham sido apreciados.

A etapa subsequente à escolha dos objetivos da SD relacionou-se a seleção dos conteúdos. Estes, deverão contemplar os objetivos delineados na sequência, de

modo a tornar coerente as propostas de trabalho definidas para as aulas em que o estágio se concretizou. Os conteúdos escolhidos para trabalhar o gênero poema foram:

Recorte 03

Conteúdos:

- a) Gênero poema;**
- b) Diferença entre poema e poesia;
- c) Verso, estrofe, rima, ritmo e sonoridade;**
- d) Substantivo, verso e adjetivo;
- e) Inferência;**
- f) Figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação);
- g) Conotação e denotação;**
- h) Efeitos de sentido.** (Anexo I, grifos nossos)

No trabalho com gênero poema e a demonstração da diferença entre poema e poesia, concebemos o seguinte trabalho que se encontra da SD:

Recorte 04

Inicialmente, os alunos irão ler individualmente o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles (atividade 1) que se apresenta com espaços vazios. Eles deverão inferir quais são as palavras que faltam para completar o poema. Em seguida, realizaremos a leitura coletiva do texto, fazendo uma leitura comparativa do texto original com o texto “adaptado” pelos alunos.

Logo após essa intervenção, apresentaremos outro poema – *Convite* de José Paulo Paes (atividade 1) – que, embora possua a mesma temática do texto apresentado anteriormente, são estruturalmente diferentes. Dessa maneira, procuraremos estabelecer as diferenças e semelhanças de linguagem e de organização que existem entre eles. Assim, já estaremos trabalhando, de forma indireta, com os conteúdos sobre rima, verso, estrofe. Em seguida, estabeleceremos a diferença entre poema e poesia. (Anexo I, grifos nossos)

De acordo com esse trecho, verificamos que os estagiários se esforçaram em trabalhar o gênero de modo a fomentar nos alunos os conhecimentos prévios acerca do poema. Quando aqueles propuseram uma atividade de leitura em que o poema *Ou isto ou aquilo* não estava descrito na sua integralidade, os alunos tiveram a oportunidade pensar sobre algumas das principais características organizacionais que determinam um texto como sendo do gênero poema: versos, estrofes “**Eles deverão**

inferir quais são as palavras que faltam para completar o poema (...)". Além dessas, os alunos também puderam notar que o texto do gênero ora estudado "**a) Gênero poema**" possuía marcas que o diferenciava de outro tipo gênero como ritmo e sonoridade "**c) Verso, estrofe, rima, ritmo e sonoridade;**", através da atividade de leitura individual e coletiva "**Inicialmente, os alunos irão ler individualmente o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles**", "**Em seguida, realizaremos a leitura coletiva do texto, fazendo uma leitura comparativa do texto original com o texto "adaptado" pelos alunos.**"

Na atividade de leitura do segundo poema *Convite* (Anexo I, Atividade 1) os alunos puderam verificar que nem sempre esse gênero será composto por rimas: os versos contidos nele são livres, que não seguem um padrão de métrica, abordando, assim, os conteúdos de análise linguística: "**c) Verso, estrofe, rima, ritmo e sonoridade**"

Dispondo de maneira geral sobre a organização de um poema, os estagiários refletiram em sala de aula sobre a temática abordada nos poemas, que, no caso, contemplam o universo infantil, para chegar ao assunto *Lugar Onde Vivo*, tema das Olimpíadas de Língua Portuguesa (Anexo I, Atividade 1).

De acordo com a SD analisada, a próxima etapa módulo seria a primeira produção.

Constatamos nesse primeiro momento que há gradação no fazer docente, um conteúdo irá demandar outro, o que favorece uma indissociabilidade entre eles, ou seja, as atividades de leitura e análise linguística foram organizadas no sentido de culminar em um momento importante da SD: a produção escrita.

De acordo com os conteúdos delimitados quando da produção da sequência, os estagiários compreenderam que seria importante, naquele momento, trabalhar com as noções de denotação e conotação, demonstrando como o planejamento de um módulo implica no planejamento do próximo "**g) Conotação e denotação**", sendo essa última uma outra característica marcante do gênero poema. Nesse sentido, a SD apresenta a seguinte proposta:

Recorte 05

Nesse momento, nós iremos trabalhar sobre o que significa denotação e conotação. De acordo com o caderno do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa, denotação é o sentido "que as palavras costumam ter nos textos informativos", já a

conotação é o sentido “decorrente não só do contexto em que a palavra é empregada como também do leitor que interpreta o texto, apoiado em sua própria experiência de vida e em seu repertório de leituras”.

Diante disso, abordaremos o conteúdo acima através das expressões populares conhecidas em todo o território nacional, bem como expressões típicas da região nordeste. De acordo com Wikipédia expressões populares “são um conjunto de duas ou mais palavras que se caracterizam por não ser possível identificar o seu significado mediante o sentido literal dos termos que constituem a expressão”. **Nós iremos mostrar fotografias, ilustrações para que eles interpretem e façam inferências sobre quais ditados populares estão representados nas imagens. O objetivo dessa atividade é que os alunos reconheçam expressões populares que fazem parte da nossa cultura.** Eles também irão identificar a linguagem conotativa na formação das expressões e compreender o significado delas.

De posse dessas noções de sentido literal e sentido figurado, iremos passar a analisar a presença desses tipos de linguagem em textos poéticos, como o poema *Livros e Flores* de Machado de Assis presente na coletânea Poemas do caderno do professor *Poetas da escola* das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Faremos anotações no quadro na medida em que formos analisando o poema, identificando os sentidos contidos no texto. **De posse desses conhecimentos, proporemos aos alunos a reescrita da primeira produção (...).** (Anexo I, grifos nossos)

Constatamos, mais uma vez, que os estagiários se esforçaram no que tange a articulação dos eixos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Num primeiro momento da aula, os estagiários promoveram uma atividade de leitura de textos não-verbais para que eles pudessem inferir sobre qual seria a expressão popular representada na imagem **“Nós iremos mostrar fotografias, ilustrações para que eles interpretem e façam inferências sobre quais ditados populares estão representados nas imagens”** conteúdo: **“e) Inferência”**. Depois, o conteúdo de análise linguística foi ministrado com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos sobre os sentidos denotativos e conotativos que aquelas imagens produziam **“De posse dessas noções de sentido literal e sentido figurado”** conteúdo: **“h) Efeitos de sentido”** e por fim outra atividade de reescrita da primeira produção foi aplicada com o objetivo de melhorar o primeiro poema escrito pelos alunos **“De posse desses conhecimentos, proporemos aos alunos a reescrita da primeira produção (...)”**.

Mais uma vez identificamos o movimento de indissociabilidade existente os eixos de ensino nessa SD. Há um esforço por parte dos estagiários de para articulação dos eixos, embora fosse a primeira experiência destes em uma sala de aula.

5 Considerações Finais

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivos refletir sobre o fazer docente em período de estágio supervisionado e observar como os estagiários conceberam a articulação dos eixos de ensino em língua materna na sequência didática utilizada para a ministração de suas aulas. Verificamos que os agentes que pensaram, produziram e colocaram em prática a SD conseguiram alcançar os objetivos propostos, uma vez que, de maneira geral, eles planejaram/refletiram sobre o trabalho a ser feito, considerando a sistematização do conteúdo a ser ensinado. Além disso, eles trouxeram questões de gênero textual como objeto de trabalho de ensino.

Nesse estudo, verificamos que a oportunidade dos estagiários de terem contato com um tipo de atividades que caracterizam a rotina do fazer docente, como o planejamento concretizado na elaboração de uma SD conforme a perspectiva de Genebra, os impulsionaram para a realização de formas outras que devemos ter para a ministração de aulas. Isso coloca em jogo uma reflexão sobre o planejamento como professores: o que foi feito, o que deu certo e o que não deu certo, para que o planejamento das próximas aulas levasse em conta essas ponderações e consequentemente atendesse melhor aos objetivos delimitados durante as aulas.

Percebemos que, com uma reflexão constante sobre o planejamento, é condição essencial na prática docente, o que nos faz pensar um pouco mais sobre o que foi preparado para a aula.

Nesse sentido, avaliamos como muito importante esse momento que se concretiza através da SD, nosso *corpus* de pesquisa. E sobre os resultados obtidos da análise da SD, verificamos que a articulação dos eixos didáticos atendeu o que foi delimitado na proposta de ensino apresentada pelos estagiários, tendo em vista que eles agiram em consonância com os novos rumos pensados para o ensino/aprendizagem de uma LM.

Consideramos que é de fundamental importância que os alunos aprendam a língua portuguesa refletindo sobre seus usos através da articulação dos eixos didáticos, como verificamos na SD analisada. Acreditamos que desse modo, é possível romper com o aspecto artificial quanto ao uso da linguagem que se instaura na sala de aula, dando oportunidade aos aprendizes a aquisição da língua de maneira satisfatória, tanto na modalidade oral como escrita.

Refletir sobre a prática docente deve ser um dos atos mais indicados por nós, futuros profissionais da educação, seja antes ou depois de uma ação. Acreditamos que esse estudo contempla essa reflexão, pois isso influencia direta e indiretamente no processo de ensino/aprendizagem, mais especificamente na tríade escola-professor-aluno.

Os resultados reforçam, portanto, o constructo teórico aqui assumido, conforme os autores Pimenta e Lima (2004), Araújo e Kemiác (2010), Bezerra e Reinaldo (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Perrenoud (2002), Zabala (2010), Bunzen (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Geraldi (1996, 1997, 2006), Mendonça (2006), Moita-Lopes (2006), Godoy (1995) e Lüdke e André (1986).

Os autores acima elencados de uma maneira geral, nos propõe que rever, pensar e (re)significar são três palavras-chaves após a realização propriamente desse estudo. Elas nos acompanharam durante o momento de escrita deste trabalho de conclusão de curso. E parece que durante toda nossa atividade enquanto profissionais da educação.

Acreditamos que se todos os professores tivessem em mente essas três palavras-chaves, guiando todo o seu planejamento, o ensino poderia ser mais eficaz nos seus objetivos e conseguiríamos ter uma escola muito melhor. Vamos rever, pensar e (re)significar as nossas ações.

Referências

ARAÚJO, D. L.; KEMIAC, L. **Princípios subjacentes a literatura sobre Análise Linguística**. In: *Leia Escola*: revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, 2010, p. 43-58.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. O que faz um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetições. In: _____ **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

BEZERRA, M.A; REINALDO, M.A.G. **Gramática e Análise Linguística na sala de aula**. XI SEPE – As Humanidades e a Escrita do Presente. Campina Grande, 2010.

BUNZEN, C. S. **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. 1 ed. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos** – Brasília, MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento metodológico. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

_____. **Unidades básicas do ensino de português** In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. São Paulo: 1995. Revista de Administração de empresas, v. 35, n.3, p. 20-29.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística no Ensino Médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85 a 105.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: _____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-57.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Justificativa

O trabalho docente é parte do processo educativo pelo qual os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social. Dessa maneira, podemos afirmar que a educação, isto é, a prática educativa, além de ser um fenômeno universal é uma atividade essencial para a existência e funcionamento de todas as sociedades. Assim, é o professor que, como sujeito da ação docente, é o elemento responsável pela direção e efetivação do ensino, daí por que sua formação deve ser uma questão fundamental a ser considerada, quando de fato se tem a intenção de oferecer um ensino de qualidade.

Um dos pontos essenciais na formação desses profissionais da educação é a experiência vivenciada através do Estágio Supervisionado. Esta é necessária para a educação profissional, pois oferece a oportunidade de integrar os discentes com a área onde atuarão e integrar teoria e prática, baseando-se no uso do conhecimento adquirido na vida profissional e acadêmica (PIMENTA e LIMA, 2004).

Desse modo, podemos afirmar que as contribuições do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores são inegáveis, pois além de promoverem um contato direto com o magistério, colaboram para uma inte-relação entre os componentes curriculares e a prática e, além disso, promovem também a vivência na escola fazendo com que o processo de ensino/aprendizagem possibilite aos alunos um desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva na construção do conhecimento.

Por isso, uma formação que ofereça subsídios que auxiliem o professor nesse sentido é indispensável. Dessa maneira, os alunos do período 2014.1 do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB irão desenvolver seu Estágio Supervisionado na Escola Estadual Ademar Veloso da Silveira também situado na cidade de Campina Grande. No nosso caso, especificamente, o Estágio Supervisionado se desenvolverá em uma turma de 6º ano.

Uma das vertentes a serem desenvolvidas no Estágio se constitui na preparação dos alunos daquela escola para participarem das Olimpíadas de Língua

Portuguesa. No caso do 6º ano, o gênero trabalhado será o poema, assim, os alunos serão estimulados a produzirem um texto do gênero referido para participarem efetivamente do concurso nacional que contempla a Língua Portuguesa. Nesse sentido, sabemos que ler e escrever são atividades essenciais no desenvolvimento do cidadão, ou seja, essas tarefas contribuem de forma efetiva na ação do ser humano no mundo. Dessa maneira, entrar em contato com poemas de um escritor e analisar a obra dele pode ser algo que não acontece naturalmente. Ao introduzir essa atividade na sala de aula, os alunos a se aproximam da leitura, da escrita e da prática de transformar emoções, impressões e sentimentos em versos, além de identificar aspectos linguísticos inerentes ao gênero trabalhado.

Objetivo geral:

- (Re)conhecer aspectos linguísticos, composicionais, temáticos e estilísticos do gênero poema;
- (Re)conhecer os poemas e outros gêneros (músicas, texto em prosa com características ou não de poema) como exemplares estéticos e culturais da produção literária;
- Produzir e revisar textos do gênero poema;
- Reconhecer aspectos da cultura paraibana/nordestina em poemas diversos.

Objetivos específicos:

- Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade;
- Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas;
- Identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação;
- Explorar elementos linguísticos do poema: verbo, substantivo e adjetivo.

Conteúdos:

- Gênero poema;
- Diferença entre poema e poesia;
- Verso, estrofe, rima, ritmo e sonoridade;
- Substantivo, verso e adjetivo;

- Inferência;
- Figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação);
- Conotação e denotação;
- Efeitos de sentido.

Módulo 1 (2h/a)

Objetivos específicos:

- Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade, enredo.

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema;
- Diferença entre poema e poesia;
- Verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade.

Estratégias metodológicas:

- Dinâmica de apresentação do grupo (25min.);

Para realizar essa dinâmica de apresentação para o primeiro dia de aula o professor deve reunir todos os alunos ou participantes num círculo, o movimento de cadeiras e ajuste do círculo iniciará o entrosamento dos participantes. Cada aluno receberá uma folha contendo o formulário (em anexo) e eles terão 10 minutos para responder. Depois dos 10 minutos cada um se apresentará ao grupo, lendo o que escreveu.

- Leitura do poema (35 min.);

Inicialmente, os alunos irão ler individualmente o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles (atividade 1) que se apresenta com espaços vazios. Eles deverão inferir quais são as palavras que faltam para completar o poema. Em seguida, realizaremos a leitura coletiva do texto, fazendo uma leitura comparativa do texto original com o texto “adaptado” pelos alunos.

Logo após essa intervenção, apresentaremos outro poema – *Convite* de José Paulo Paes (atividade 1) – que, embora possua a mesma temática do texto apresentado anteriormente, são estruturalmente diferentes. Dessa maneira, procuraremos estabelecer as diferenças e semelhanças de linguagem e de organização que existem entre eles. Assim, já estaremos trabalhando, de forma indireta, com os conteúdos sobre rima, verso, estrofe. Em seguida, estabeleceremos a diferença entre poema e poesia.

- Explorando a temática (20 min.);

Nesse momento iremos trabalhar a temática abordada nos poemas, que, no caso, contemplam o universo infantil. A partir de então, iremos perguntar aos alunos que tipos de temas podem estar presentes nesse tipo gênero. O nosso intuito é chegarmos ao assunto *Lugar Onde Vivo*, tema das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

- Atividade (10 min.).

Após trabalharmos a temática, iremos pedir aos alunos para que eles façam uma lista com coisas relacionadas ao lugar onde eles vivem: presença ou ausência de serviços, de espaços públicos, de objetos etc. No final da aula recolheremos essas listas que serão elementos fundamentais para a continuidade do assunto na próxima aula.

Material necessário:

- Cópias das atividades e do formulário da dinâmica de apresentação;
- Computador e data show;
- Pincel de quadro.

Avaliação:

- Avaliar se os alunos conseguem reconhecer textos do gênero poema;
- Avaliar se os alunos sabem identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade, enredo.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

Dinâmica de apresentação. Disponível em: <http://professoravaleriaeduc.blogspot.com.br/2013/01/dinamicas-para-o-1-dia-de-aula.html>. Acesso em: 27 jun. 2014.

LEME, J. P. **Convite.** Disponível em: <<http://ler-com-prazer.blogspot.com.br/2011/01/textos-poemas-infanciagato-da.html>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

MEIRELLES. C. **Ou isto ou aquilo.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ou_Isto_ou_Aquilo>. Acesso em 27 jun. 2014.

PIMENTA. S.G. e LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: _____. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 33 a 57.

E.E.E.F.M. Ademar Veloso da Silveira
Turma: 6º ano manhã

Aluno(a): _____

Atividade 1

1 – Leia o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles e complete os espaços em branco com palavras que deem sentido ao texto.

2 – Os textos abaixo são poemas. Aponte as semelhanças e as diferença entre eles:

Semelhanças	Diferenças

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem _____!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o _____ e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos _____.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois _____!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o _____.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Convite

José Paulo Paes

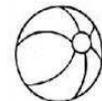
Poema:

Convite

José Paulo Paes



Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?



Módulo 2 (1h/a)

Objetivos específicos:

- Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões, inferências e intertextualidade sobre as obras lidas.

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema.
- Inferência;

Estratégias Metodológicas:

- Retomar o assunto da aula anterior (15 min.)

Para retomar o assunto da aula anterior, faremos um jogo de perguntas e respostas com os alunos, de forma oral. As perguntas serão as seguintes:

Quem se lembra do assunto da aula anterior? Que tipo de texto nós trabalhamos? Qual a temática dos poemas? O que vocês entenderam sobre os assuntos abordados nos textos? A que conclusões vocês chegaram? Que impressões vocês obtiveram lendo os poemas? Quais eram os títulos e autores dos poemas vistos na aula anterior? Os dois poemas possuíam semelhanças e diferenças entre eles? Nosso intuito é fazer com que os alunos relembrem do que foi abordado na última aula.

- Atividade: Produção de um mosaico (30 min.)

De posse das listas produzidas na aula anterior, redistribuí-las-emos aos seus autores para que estes produzam um mosaico com um ou alguns dos objetos listados. A finalidade dessa atividade é fazer com que os alunos, de posse desses mosaicos, produzam o primeiro texto na próxima aula.

Material necessário:

- Folhas de papel ofício;
- Cartolina color set;
- Cola
- Pincel de quadro.

Avaliação:

- Avaliar se os alunos conseguem reconhecer textos do gênero poema.
- Avaliar se os alunos conseguem produzir um mosaico de acordo com suas referências sobre o lugar onde eles vivem.

Referências

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

LEME, J. P. **Convite**. Disponível em: <<http://ler-com-prazer.blogspot.com.br/2011/01/textos-poemas-infanciagato-da.html>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

MEIRELLES. C. **Ou isto ou aquilo**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ou_Isto_ou_Aquilo>. Acesso em 27 jun. 2014.

Módulo 3 (2h/a)

Objetivos específicos:

- Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade.

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema;
- Verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade.

Estratégias metodológicas:

- Início da aula (15 min.);

Para retomar o assunto da aula anterior, iremos relembrar o principal fato que aconteceu naquele momento: a produção dos mosaicos. Relembraremos também qual era o objetivo da produção deste: assim como a lista de objetos e coisas sobre o *lugar onde vivo* produzida na primeira aula. O mosaico também servirá de apoio para a primeira produção do poema que será o gênero trabalhado nas olimpíadas brasileiras de língua portuguesa para os alunos dos 6º ano. Dessa maneira, iremos estudar, de forma direta, os aspectos composicionais de um poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade, enredo;

- Trabalho com o conteúdo relacionado aos aspectos composicionais de um poema (45 min.)

Vamos ampliar um pouco mais a discussão sobre aspectos importantes que caracterizam um poema. Instigaremos os alunos a pensar, trocar ideias, tirar conclusões, buscar informações sobre os aspectos composicionais do poema. Nosso papel será coordenar e estimular o debate sobre esse assunto.

Para iniciar, falaremos dos poemas que estão nos cartazes, produzidos pelos alunos na aula da professora Roberta. Algumas questões serão feitas:

Do que tratam os poemas? Por que escolheram esses poemas? Como sabem que são poemas? Por que são diferentes de uma notícia de jornal, de uma receita de bolo, de uma lista de supermercado, de um verbete de dicionário? Ou de um conto? Como eles se organizam no papel? Eles preenchem todo o espaço das

linhas, da margem esquerda à direita? Há linhas em branco entre os versos? Há sons que se repetem?

Relacionaremos as observações que fizerem com aquela conversa da primeira aula para saber se os alunos perceberam as características que constituem um poema.

Depois desse momento, iremos organizar e sistematizar no quadro para que eles copiem em seus cadernos o poema *Tem tudo a ver* de Elias José (retirado da coletânea *Poemas do caderno do professor Poetas da escola* das Olimpíadas de Língua Portuguesa) e as possíveis observações do grupo em relação ao conjunto de poemas lidos:

- ✓ As palavras rimam quando terminam com sons idênticos ou parecidos;
- ✓ Nem todos os poemas apresentam rimas;
- ✓ Os versos são as linhas do poema e podem ter extensão variada;
- ✓ As estrofes são conjuntos de versos separados por um espaço (linha em branco);
- ✓ Um poema pode ter uma ou mais estrofes e cada estrofe pode ter número variado de versos;
- ✓ Os poemas costumam apresentar repetições de letras, de palavras ou expressões, de versos;
- ✓ As palavras que apresentam semelhanças – de sonoridade, de posição dentro do poema (início, meio ou final do verso).

- Atividades (30 min.).

Após a abordagem dos aspectos composicionais do poema, iremos trabalhá-los em atividades que se encontram em anexo.

Finalizaremos a aula com essas atividades que abordarão o conteúdo da aula.

Material necessário:

- Cópias das atividades;
- Pincel de quadro.

Avaliação:

- Avaliar se os alunos sabem identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade, enredo.

Referências:

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. O que faz um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetições. In: _____ **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 30 a 37.

Atividade com rima. Disponível em: <<http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/05/atividades-com-rimas.html>>. Acesso em 08 jul. 2014.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

JOSÉ, E. Tem tudo a ver. In: ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. (Orgs.). **Coletânea Poemas**. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 2.

Módulo 4 (1h/a)

Objetivos específicos:

- Produzir textos do gênero poema;
- Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade.

Conteúdo trabalhado:

- Verso, estrofe, rima, ritmo e sonoridade;

Estratégias Metodológicas:

- Retomar o assunto da aula anterior (10 min.);

Retomaremos o assunto da aula anterior, de forma oral, lembrando os aspectos composicionais de um poema.

- Atividade: Primeira produção (30 min.).

Após relembrarmos o assunto da aula passada, pediremos aos alunos que realizem a primeira produção.

Material necessário:

- Pincel de quadro.

Avaliação:

- Avaliar se os alunos conseguem produzir um texto do gênero poema;
- Avaliar se os alunos sabem utilizar em seus textos os aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade.

Referências:

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. O que faz um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetições. In: _____ **Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos.** São Paulo: Cenpec, 2014. p. 30 a 37.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e

Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

Módulo 5 (2h/a)

Objetivos específicos:

- Identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação;
- Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas.

Conteúdos trabalhados:

- Conotação e denotação;
- Inferência.

Estratégias metodológicas

- Início da aula (15 min.);

Retomaremos os assuntos das aulas anteriores fazendo anotações no quadro e estabelecendo, dessa maneira, um breve panorama do que foi visto até agora.

- Trabalho com o conteúdo conotação e denotação (50 min.);

Nesse momento, nós iremos trabalhar sobre o que significa denotação e conotação. De acordo com o caderno do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa, denotação é o sentido “que as palavras costumam ter nos textos informativos”, já a conotação é o sentido “decorrente não só do contexto em que a palavra é empregada como também do leitor que interpreta o texto, apoiado em sua própria experiência de vida e em seu repertório de leituras”.

Diante disso, abordaremos o conteúdo acima através das expressões populares conhecidas em todo o território nacional, bem como expressões típicas da região nordeste. De acordo com Wikipédia “é um conjunto de duas ou mais palavras que se caracterizam por não ser possível identificar o seu significado mediante o sentido literal dos termos que constituem a expressão”. Nós iremos mostrar fotografias, ilustrações para que eles interpretem e façam inferências sobre quais ditados populares estão representados nas imagens. O objetivo dessa atividade é que os alunos reconheçam expressões populares que fazem parte da nossa cultura. Eles também irão identificar a linguagem conotativa na formação das expressões e compreender o significado delas.

De posse dessas noções de sentido literal e sentido figurado, iremos passar a analisar a presença desses tipos de linguagem em textos poéticos, como o poema *Livros e Flores* de Machado de Assis presente na coletânea Poemas do caderno do professor *Poetas da escola* das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Faremos anotações no quadro na medida em que formos analisando o poema, identificando os sentidos contidos no texto. De posse desses conhecimentos, proporemos aos alunos a reescrita da primeira produção para uma atividade em casa.

- Aplicação de atividade e correção (30 min.).

Nesse momento, iremos aplicar uma atividade que contemplam os conceitos aprendidos e finalizaremos a aula.

Avaliação:

- Avaliar se os alunos conseguem identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação;
- Avaliar se os alunos conseguem interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas.

Referências:

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. Sentido próprio e figurado: conceito de denotação e conotação. In: _____ **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 64 a 71.

ASSIS, M. de. Livros e flores. In: ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. (Orgs.). **Coletânea Poemas**. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 2.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

Expressão idiomática. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Express%C3%A3o_idiom%C3%A1tica>. Acesso em: 08 jul. 2014.

Módulo 6 (2h/a)

Objetivos específicos:

- Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas;
- Identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação.

Conteúdos trabalhados:

- Figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação);
- Conotação e denotação;
- Efeitos de sentido.

Estratégias Metodológicas:

- No início da aula (15 min.);

Primeiramente, iremos relembrar o assunto da aula anterior e corrigir o exercício realizado naquele momento.

- Trabalho com o conteúdo figuras de linguagem: comparação metáfora e personificação (30 min.);

Logo após, trabalharemos as figuras de linguagem. Uma das mais marcantes características da linguagem poética é a utilização da linguagem figurada. Vamos agora tratar de três das mais importantes figuras de linguagem: comparação, metáfora e personificação. Nesse módulo, alunos irão identificar, aprender e empregar esses recursos que conceituam-se da seguinte maneira:

- ✓ **COMPARAÇÃO:** consiste na aproximação de duas ideias diferentes em uma característica comum a ambas, por meio de nexos comparativos (tal qual, tal, como, tal como, assim como etc.). Ex.: Ele é tão alto quanto um arranha-céu. (característica comum: altura).
- ✓ **METÁFORA:** é também uma aproximação de dois elementos em uma característica comum, porém sem o uso de termos comparativos. Ex.: Ele é uma girafa. (característica comum: altura).
- ✓ **PERSONIFICAÇÃO:** Designação atribuída aos seres inanimados, abstratos, de ações, qualidades e sentimentos próprios do homem.

Para explorarmos melhor os conceitos citados acima, iremos apresentar e cantar uma canção infantil feita por um poeta famoso, Vinicius de Moraes, intitulada *O leão* (disponível na coletânea Poemas do caderno do professor *Poetas da escola* das Olimpíadas de Língua Portuguesa) que será exposta através do *data show*. Na referida canção, encontramos as figuras de linguagem metáfora e comparação. Assim, trabalharemos o conteúdo apoiando-nos na referida canção.

Logo após esse momento, trabalharemos o seguinte fragmento do poema *Meus oito anos* de Casimiro de Abreu.

O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Em seguida, iremos perguntar se ondas e lua dão beijos? Nos dois versos finais aparece outro tipo de figura: personificação. Atribui-se comportamento humano a elementos da natureza, logo trabalharemos o conteúdo com base no poema.

- Atividade (15 min.);

Depois de expor o conteúdo, iremos aplicar uma atividade que contemplem os conceitos aprendidos.

- Reescritura dos poemas (30 min.).

Agora iremos pedir aos alunos para reescrever seus poemas, acrescentando nos textos a linguagem de sentido figurado. Dessa maneira, eles poderão colocar em prática os conteúdos das figuras de linguagem aprendidos nesse módulo e assim finalizaremos a aula.

Material necessário:

- Cópias dos textos apresentados em sala de aula (música e poema) e das atividades;
- Computador e data show
- Pincel de quadro.

Avaliação:

- Avaliar se os alunos conseguem identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação;
- Avaliar se os alunos conseguem interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas.

Referências:

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. Comparação, metáfora e personificação. In: _____ **Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos.** São Paulo: Cenpec, 2014. p. 73 a 79.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

MORAES, V. de. O leão. In: ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. (Orgs.). **Coletânea Poemas.** São Paulo: Cenpec, 2014. p. 12.

ABREU. C. de. Meus oito anos. In: ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. (Orgs.). **Coletânea Poemas.** São Paulo: Cenpec, 2014. p.13.

Módulo 07 (2h/a)

Objetivos específicos

- Conhecer a classe de palavras dos substantivos

Conteúdos trabalhados

- Morfologia (classe de palavras dos substantivos – próprios e comuns; simples e compostos).

Estratégias metodológicas

- Dinâmica (25 min.)

Inicialmente haverá uma dinâmica de apresentação do professor e dos alunos. Para isso, será pedido que os alunos formem um círculo na sala de aula e em seguida cada um irá falar o nome do colega e apresentá-lo ao professor e à turma lhe dando uma ou duas características (ter cuidado para que a apresentação não tenha comentários incoerentes). Após a dinâmica, perguntar para os alunos o que foi visto na aula passada.

- Leitura do poema Quadrilha (10min.)

Em seguida, para iniciar o trabalho com o poema e os substantivos, o título do poema será colocado no quadro levantando todas as informações sobre o significado da palavra quadrilha com os alunos. Após isso, será dito que a palavra é o nome de um poema e perguntaremos se eles já ouviram alguém declamar. Antes de iniciar a leitura silenciosa do poema, perguntaremos o que pode nos contar um poema com este título e de que assunto ele trata. Depois que os alunos expuserem suas opiniões, realizaremos uma leitura coletiva, comparando as ideias que eles tiveram sobre o título com o conteúdo do texto.

- Atividade I e correção (20min.);
- Apresentação da classe dos substantivos, mais precisamente as seguintes subclassificações: próprios e comuns; simples e compostos (20min.);

Realizado esse momento, será mostrado para os alunos o que são os substantivos (copiar no quadro), retirando exemplos do texto,

- Atividade II (15min.);

Material necessário

- Cópia das atividades e textos;
- Pincel e quadro;

Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, para ajustar interesses dos alunos e da disciplina. Assim, a avaliação inclui a participação dos alunos nas aulas, a realização das atividades propostas, reescrita de textos e envolvimento com a disciplina.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

Módulo 08 (1h/a)

Objetivos específicos

- Conhecer a classe de palavras dos substantivos

Conteúdos trabalhados

- Morfologia (classe de palavras dos substantivos – próprios e comuns; simples e compostos)

Estratégias metodológicas

- Retomar o que foi feito na aula passada;
- Dinâmica envolvendo os substantivos próprios e comuns; simples e compostos (30min.)

Para a realização dessa dinâmica, iremos levar bolas com algumas perguntas e pedir para que eles respondam. O aluno que apresentar a resposta adequada será premiado com um bis. Se por acaso o aluno não responder, a pergunta ficará em segundo plano, enquanto respondemos as outras e em seguida um aluno será sorteado para respondê-la.

Material necessário

- Bolas e uma caixa de BIS;
- Cópia das perguntas;
- Quadro e lápis.

Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, para ajustar interesses dos alunos e da disciplina. Assim, a avaliação inclui a participação dos alunos nas aulas, a realização das atividades propostas, reescrita de textos e envolvimento com a disciplina.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

Módulo 09 (2h/a)

Objetivos específicos:

- Ler textos do gênero poema;
- Conhecer a classe de palavras dos adjetivos;

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema;
- Morfologia (classe gramatical dos adjetivos).

Estratégias metodológicas:

- Retomar o que foi feito na última aula (perguntar para os alunos o que foi feito) (10 min.)

- Correção da atividade II (10min.)

Nesse momento, os alunos corrigirão a atividade do colega, apontando as eventuais inadequações. A escolha por esse percurso metodológico tem por objetivo fazer com que os alunos verifiquem tais inadequações entre os seus pares como um problema que deve ser sanado e que não seja alvo de risos e de chacota.

- Ler o poema e realizar a atividade proposta (25 min.)

A primeira leitura será silenciosa. Em seguida, realizaremos a segunda leitura (coletiva) para que os alunos respondam a atividade de compreensão do poema.

- Ditado de palavras e correção (25 min.);

Serão ditadas vinte e cinco palavras para a verificação de aspectos ortográficos na escrita do aluno (acentuação, uso do m e n, entre outros). Os alunos irão corrigir as tarefas dos colegas.

- Apresentação da classe dos adjetivos (20min.)

A definição será exposta no quadro para que os alunos copiem no caderno.

- Atividade para casa (10min.).

Pedir para que os alunos realizem uma pesquisa sobre quem é José Paulo Paes, suas principais obras e trazer uma delas, por escrito, para a sala de aula explicando o porquê da escolha desse poema. Para isso, poderão utilizar fontes diversas de pesquisa como livros, revistas e o computador.

Material necessário

- Cópias do texto com atividade;
- Quadro e pincel.

Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, para ajustar interesses dos alunos e da disciplina. Assim, a avaliação inclui a participação dos alunos nas aulas, a realização das atividades propostas, reescrita de textos e envolvimento com a disciplina.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

Módulo 10 (1h/a)

Objetivos específicos:

- Ler e produzir textos do gênero poema;

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema;

Estratégias metodológicas:

- Retomar a pesquisa solicitada na aula anterior (10min.);
Os alunos mostrarão o que encontraram, lendo um poema escolhido por eles, apresentando alguns pontos da sua vida.
- Em seguida, será realizada uma leitura silenciosa do poema Convite, de José Paulo Paes. Após isso, faremos uma leitura coletiva. (15min.);
- e posteriormente ler e afixar a biografia do poeta no painel da sala, bem como o poema declamado.
- Proposta de produção de poema (15min.).

Material necessário

- Cópias do texto com atividade;
- Quadro e pincel.

Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, para ajustar interesses dos alunos e da disciplina. Assim, a avaliação inclui a participação dos alunos nas aulas, a realização das atividades propostas, reescrita de textos e envolvimento com a disciplina.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

ASSIS, M. de. Livros e flores. In: ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. (Orgs.). **Coletânea Poemas**. São Paulo: Cenpec, 2014.

Módulo 11 (2h/a)

Objetivos específicos:

- Ler texto do gênero poema;
- Conhecer a classe de palavras dos verbos;

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema;
- Morfologia (classe gramatical dos verbos, mais precisamente os tempos verbais).

Estratégias metodológicas:

- Perguntar aos alunos o que foi visto na última aula;

- Apresentação da classe dos verbos (20min.)

A definição será exposta no quadro para que os alunos copiem no caderno.

- Leitura silenciosa e coletiva do poema Infância (15min.);

Para iniciar o trabalho com o poema e os verbos, o título do poema será colocado no quadro, antes da entrega para os alunos, levantando todas as informações sobre o significado da palavra infância com os alunos. Após isso, será dito que a palavra é o nome de um poema e perguntaremos se eles já ouviram alguém declamar. Antes de iniciar a leitura silenciosa do poema, perguntaremos o que pode nos contar um poema com este título e de que assunto ele trata. Depois que os alunos expuserem suas opiniões, realizaremos uma leitura coletiva, comparando as ideias que eles tiveram sobre o título com o conteúdo do texto.

- Realização da atividade proposta (15min.)

- Rever as produções feitas nas aulas de Heloisa. (25min.);

Os alunos irão reler os poemas produzidos anteriormente, alterando eventuais inadequações. Após isso, os alunos lerão os seus poemas para serem afixados.

- Correção da atividade feita em sala. (10 min.)

Avaliação

- Avaliar se os alunos conseguiram conhecer a classe de palavras dos verbos.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

Módulo 12 (1h/a)

Objetivos específicos:

- Ler texto do gênero poema.

Conteúdos trabalhados:

- Gênero poema.

Estratégias metodológicas:

Nesse momento, os alunos irão apresentar os poemas feitos no módulo 10.

Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, para ajustar interesses dos alunos e da disciplina. Assim, a avaliação inclui a participação dos alunos nas aulas, a realização das atividades propostas, reescrita de textos e envolvimento com a disciplina.

Referências:

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercados das letras, 2004. p. 95 a 128.

ARMELIN, M. A.; ALTENFELDER, A. H. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.