

SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

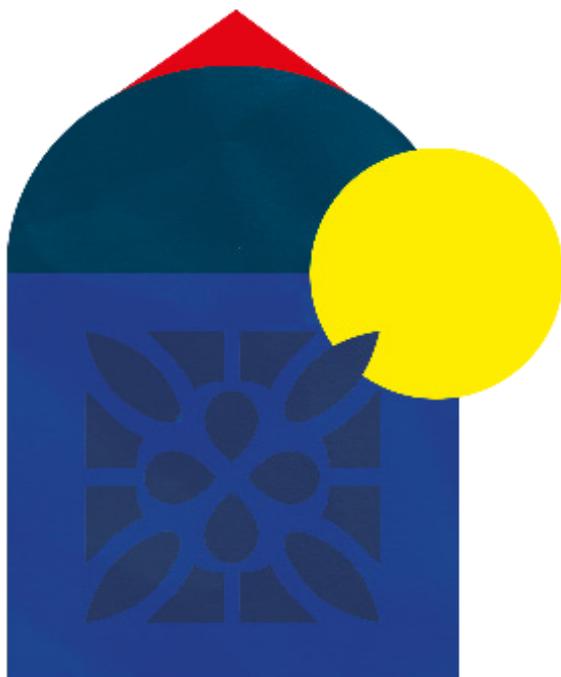
JANELAS ABERTAS PARA O APRENDIZADO: ROTEIROS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Organizadora:

Telma Ferraz Leal



JANELAS ABERTAS PARA O
APRENDIZADO: ROTEIROS DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

JANELAS ABERTAS PARA O APRENDIZADO: ROTEIROS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Organizadora:

Telma Ferraz Leal

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva, Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Telma Ferraz Leal

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Aline Grazielle Benitez. CRB-1/3129

Leal, Telma Ferraz

Janelas abertas para o aprendizado [livro eletrônico] : roteiros de sequências didáticas / Telma Ferraz Leal. -- 1. ed. -- Recife, PE : Ed. da Autora, 2024. -- (Coleção GEPIFHRI)

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-96592-6

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Escrita 3. Educação 4. Didática - Estudo e ensino 5. Leitura 6. Oralidade I. Título. II. Série.

24-197383

CDD-370.7

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar mais um livro da sua coleção. A ideia longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos de suas pesquisas ou disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais muito bons e que merecem ser divulgados. A prosposta que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasceu a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

Prefácio Telma Ferraz Leal	10
-------------------------------	----

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: O QUE SÃO? COMO SE CARACTERIZAM?	12
--	----

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: CONHECENDO ALGUNS RITMOS POPULARES PERNAMBUCANOS	25
--	----

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: HISTÓRICO DAS COMUNICAÇÕES NO BRASIL: DAS CARTAS ÀS REDES SOCIAIS	37
---	----

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: DIVERSIDADE CULTURAL	52
--	----

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: EXPLORANDO CONTOS DAS NARRATIVAS INDÍGENAS	64
--	----

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5: O QUE É ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL?	81
---	----

REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PROPOSTAS: TEORIZANDO O PLANEJAMENTO	98
---	----

ORGANIZADORA E AUTORES	105
------------------------	-----

Prefácio

O que dizer de um trabalho realizado a tantas mãos?

Não há dúvida de que significa um amplo espaço de debates e modos de conceber a prática educativa. Significa o espaço de diálogo, de aprendizagens, de construção conjunta, de colaboração.

Foi assim que se deu a produção dessa obra!

Estudantes de Pedagogia, envolvidos em uma tarefa de construção de propostas didáticas para o ensino da leitura e da escrita, dedicaram-se a estudar e planejar sequências didáticas que favorecessem, ao mesmo tempo, a formação humana crítica dos estudantes acerca de temas relevantes para suas vidas e as aprendizagens relativas à leitura, à escrita, à oralidade.

Os estudantes de Pedagogia que cursavam, no momento dessa produção, a disciplina Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa II na Universidade Federal de Pernambuco, participaram de atividades em que estudaram o que é uma sequência didática, analisaram algumas sequências disponibilizadas em materiais diversificados e, depois, passaram a, em equipes, seguindo as orientações durante as aulas e por meio de devolutivas de diferentes versões que entregavam do material solicitado, vivenciar as etapas previstas para elaboração das sequências didáticas:

- Definição do tema, a partir de objetivos gerais.
- Delimitação dos gêneros principais a serem mobilizados, ensinados.
- Definição do produto final, que pudesse favorecer as aprendizagens sobre o tema e os gêneros discursivos.
- Delimitação das habilidades, considerando o tema, os gêneros e o produto final.
- Definição das etapas a serem vivenciadas pelos estudantes, indicando o foco principal em cada uma delas, contemplando todas as habilidades previstas.

- Planejamento das atividades a serem vivenciadas em cada etapa, assim como os modos de participação dos estudantes e os materiais didáticos.
- Definição das estratégias de avaliação, contemplando a avaliação das aprendizagens durante a sequência; a avaliação da própria sequência, para investigar aspectos relacionados à motivação dos estudantes, relevância dos temas abordados, estratégias didáticas adotadas.

Nas aulas, também discutimos que, em situação de exercício docente, todas essas etapas deveriam ser vivenciadas a partir da avaliação diagnóstica, que deveria mapear os conhecimentos dos estudantes sobre o tema e/ou gênero discursivo, assim como orientar a delimitação das habilidades, considerando o tema, os gêneros e o produto final, assim como os resultados da avaliação diagnóstica. Ressaltamos, ainda, que, na vivência concreta da sequência, se, na avaliação final realizada na última etapa houver evidências de que alguns estudantes não se apropriaram dos principais conhecimentos previstos, seria preciso planejar outra sequência ou tratar os conhecimentos por meio de outras modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

Como essa produção ocorreu com estudantes em formação, foi necessário fazer algumas pressuposições e ficcionalização de uma sala de aula. Desse modo, é preciso considerar essa produção como um conjunto de exemplos de possíveis sequências didáticas a serem vivenciadas no Ensino Fundamental a partir da avaliação pelo docente, que precisaria adaptar, ampliar, reduzir, transformar, considerando suas intencionalidades pedagógicas, condições de ensino e perfil do grupo classe.

Enfim, este catálogo é fruto de intensos debates sobre o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva de formação humana crítica dos estudantes. Cada uma das cinco sequências traz as marcas singulares dos grupos que as produziram, ou seja, seus interesses, concepções, estilos e processos de aprendizagens vivenciados.

Disponibilizamos este material para que professores da Educação Básica, estudantes, formadores de professores possam utilizá-lo para auxiliar no planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica.

Telma Ferraz Leal

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: O QUE SÃO? COMO SE CARACTERIZAM?

Telma Ferraz Leal

Conceituar sequência didática é uma tarefa difícil, dada a frequência com que essa expressão vem sendo utilizada nos espaços institucionais de educação para designar propostas didáticas muito diversas. É uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico que tem definição aberta e modificável. É comum encontrar essa expressão, por exemplo, em sequências de atividades propostas em livros didáticos, ou em um conjunto de atividades propostas em plataformas de internet ou mesmo um planejamento de um dia de aula de uma professora. Termos como sequência didática, atividades sequenciais ou sequência de atividades são, muitas vezes utilizados como sinônimos, mas denominando situações bastante diferentes.

Ao delimitarmos o que entendemos como sequência didática, diferenciamos, de imediato, essa modalidade das atividades sequenciais e sequências de atividades, embora nas sequências didáticas sejam encontradas atividades sequências (ou sequências de atividades). Na realidade, temos utilizado a expressão atividades sequenciais para tratar de um conjunto de atividades que se articulam, mas que não demandam desdobramentos ou aprofundamentos que exigem a vivência de um conjunto mais ampliado de situações didáticas.

Podemos iniciar com o debate salientando a existência de diferentes autores que abordam o tema, tal como ilustrado a seguir:

Conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito (...) “com 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, SCHNEUWLY, 2004, P. 97)

Estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema. (LERNER, 2002, P. 89).

Pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. (NERY, 2007, P. 114)

Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p.18).

Todos os conceitos expostos destacam a necessidade de haver um planejamento em que, a partir de determinados objetivos de aprendizagem, as atividades sejam articuladas em uma progressão que considere a construção de conhecimentos pelos estudantes.

No caso do primeiro conceito propõe-se a organização de sequências cujas atividades são articuladas em função de um dado gênero discursivo; no segundo, indica-se que o elo de articulação seja um gênero, autor ou tema. Na conceituação proposta por Nery (2007) não há indicação de um critério único para articulação entre as aulas, assim como também ocorre na definição posta por Zabala (1998).

Concebemos, assim como Nery (2007) e Zabala (1998), que é possível construir sequências didáticas tendo como eixo articulador diferentes tipos de conhecimentos ou objetivos centrais. Podemos, sim, organizar um conjunto ordenado de atividades que tenham por objetivos centrais levar os estudantes a aprofundarem estudos sobre determinado tema ou conceito e, para isso, utilizem diferentes materiais de pesquisa e recursos didáticos. Em outra direção, podemos, sim, realizar um planejamento organizado para que os estudantes ampliem conhecimentos sobre determinado gênero discursivo, como notícia, por exemplo, refletindo sobre as práticas sociais em que circulam, parâmetros das interações que ocorrem por meio dele, aspectos composicionais e

recursos linguísticos típicos dessa espécie textual. Outra possibilidade é, sim, escolher determinado conhecimento específico, como uma regra ortográfica, por exemplo, e planejar atividades e ordená-las de modo que gradativamente tal regra seja apropriada pelos estudantes. Em qualquer um desses tipos, o que caracterizaria a modalidade organizativa como uma sequência didática seria a natureza progressiva das atividades, articuladas e demandadoras de níveis cada vez mais aprofundados de conhecimentos do objeto de aprendizagem. Além disso, consideramos que, independente do tipo de sequência didática escolhido, a possibilidade de contribuir com o estudante para que ele desenvolva suas habilidades de falar, ler e escrever não deve ser desperdiçada. A linguagem é ferramenta para qualquer aprendizagem e, portanto, qualquer situação de interação, mas ressaltamos a importância de, em sequências didáticas, haver intencionalidades, por parte dos professores, de favorecer a autonomia dos estudantes em leitura, escrita, oralidade.

Desse modo, considerando os postulados centrais desses diferentes autores e a intenção de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita, fala, escuta, adotamos uma concepção ampliada de sequência didática, na qual buscamos articular as atividades a partir de objetivos de aprendizagem gerais que, ao mesmo tempo contemplem algum(ns) gênero(s) principais e um tema de aprofundamento. Para isso, buscamos autores que defendem a sequência didática em uma perspectiva sociointeracionista, para delimitar os princípios que deveriam guiar a elaboração das sequências.

Em artigo publicado por Leal, Brandão e Correia (2009), elegemos quatro princípios centrais:

- ➔ Problematização na resolução de problemas.
- ➔ Ensino centrado na interação, através de atividades em pares.
- ➔ Ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal.
- ➔ Sistematização dos saberes em que são valorizados os conhecimentos dos alunos.

O primeiro princípio elencado diz respeito ao caráter reflexivo das situações didáticas que compõem uma sequência. Desde o início é fundamental que os estudantes tenham clareza acerca de quais são seus

objetivos, o que precisam aprender e quais serão os produtos concretos desse trabalho. Desse modo, eles precisam compreender que há problemas a serem resolvidos, considerando esse conceito de modo alargado. O problema pode ser “como organizar um debate sobre determinado tema”, ou “como construir um catálogo de brincadeiras”, ou como organizar uma campanha educativa para combater determinado preconceito social”. Em qualquer um desses exemplos, os estudantes precisarão conceber que é preciso pensar sobre o problema proposto e, coletivamente, chegar às conclusões.

O segundo princípio remete ao postulado de que aprendemos sempre na interação com o outro, tal como é proposto por Vygotsky (1984). Segundo esse autor, toda aprendizagem ocorre inicialmente a nível intersíquico (na relação com outra pessoa) e só posteriormente é interiorizado, passando a ser intrapsíquico. Ele defende que, no processo de aprendizagem, aos poucos, interagindo com pessoas em situações em que determinada atividade ou conceito é mobilizado, vão ocorrendo as apropriações. Ele descreve uma fase em que ocorre o que é denominado de zona de desenvolvimento proximal: o sujeito não domina determinado conhecimento e não consegue mobilizá-lo sozinho, mas, na interação, começa a utilizá-lo com a ajuda de outras pessoas. Afirma então que: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98). A partir desse postulado, defendemos a importância de priorizar nas sequências didáticas as atividades compartilhadas em grupos, em duplas e no coletivo geral da sala.

O terceiro princípio – “Ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal” tem relação com os dois anteriormente descritos, no entanto tem uma especificidade, que é o incentivo a que os estudantes, sejam estudantes ou jovens e adultos, falem sobre seus conhecimentos, sobre suas aprendizagens, sobre as estratégias que utilizam para resolver os problemas propostos. Uma autora importante, que aborda o papel da explicitação verbal na aprendizagem é Annette Karmiloff-Smith (1996). Essa autora diz que nossos conhecimentos são construídos gradativamente e se tornam progressivamente mais explícitos. Ela diz que aos poucos as pessoas vão se apropriando dos saberes, tornando-os mais conscientes,

explicitando-os. Tal abordagem tem interfaces com as reflexões de Brousseau (1996) sobre situações didáticas. Segundo esse estudioso, um tipo de situação didática extremamente importante na condução do ensino é o de “Formulação”, que é aquele tipo em que os docentes perguntam aos estudantes como eles resolveram determinado problema. Nesse caso, eles têm que explicitar verbalmente as estratégias utilizadas, de modo que mobilizam conceitos (conhecimentos prévios) e procedimentos que os ajudaram a aprender mais: formular novos conceitos ou teorias. Por outro lado, quando um estudante explica como fez para chegar a uma resposta de um problema em sala de aula, socializa com os seus colegas aquilo que sabe e o que aprendeu naquele momento, contribuindo para as aprendizagens dos outros estudantes.

A sistematização dos saberes em que são valorizados os conhecimentos dos alunos é o quarto princípio salientado por Leal, Brandão e Correia (2009). Nesse, o foco recai nas estratégias dos professores para auxiliar os estudantes a integrarem conhecimentos, a organizarem o saber. Diz respeito à ‘consolidação dos saberes e validação do que é coletivamente construído. Nesse tipo de proposta de sequência didática, o docente tem o papel de mediar de tal forma o processo que os estudantes possam, ao finalizar uma sequência, entender como os diferentes conhecimentos aprendidos podem ser integrados para a compreensão do problema estabelecido. Precisam ser capazes de avaliar o que vivenciaram e reconhecerem quais foram as principais aprendizagens que ocorreram.

Para ampliar as reflexões sobre essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico, buscamos reflexões oriundas de alguns estudos, como o que foi realizado por Lima (2011). Essa autora realizou uma pesquisa em que analisou os critérios utilizados por crianças do ano 5 do Ensino Fundamental para avaliar aulas de língua portuguesa, com foco nas estratégias didáticas adotadas em sequências didáticas. Na investigação, ela contactou duas docentes do 5º ano do Ensino Fundamental que ministravam aulas nas Redes Municipais de Ensino da cidade do Recife e de Jaboatão dos Guararapes, ambas em Pernambuco, e que estavam desenvolvendo uma sequência didática com reportagens. Ela observou as aulas em que a sequência estava sendo vivenciada e fez entrevistas com 51 crianças das duas turmas, para entender o que as crianças acharam daquela experiência. As entrevistas eram realizadas ao final da aulas.

Nas análises que Lima (2011) fez das situações didáticas vivenciadas nas duas turmas, constatou que as professoras contemplaram os princípios elencados por Leal, Brandão e Correia (2009) discutidos anteriormente e indicou mais três princípios que perpassaram as aulas observadas:

- Favorecimento da argumentação
- Incentivo à participação dos alunos
- Diversificação de estratégias didáticas

O primeiro tem forte relação com o princípio de explicitação verbal elencado por Leal, Brandão e Correia (2009), mas foi ressaltado pela autora para enfatizar não apenas a importância da explicitação verbal na aprendizagem dos estudantes, mas também a relevância de ajudá-los a desenvolver habilidades argumentativas que são extremamente necessárias para a vida delas. De fato, tal como foi discutido por Leal e Morais (2006) ensinar os estudantes a formular conceitos, ideias, exporem o que pensam, defenderem pontos de vista, analisarem pontos de vista opostos, mudarem seus posicionamentos, refutarem ideias com as quais não concordam é central em uma abordagem crítica de educação. Essas habilidades são desenvolvidas em situações que desafiam os estudantes a explicitar o que pensam, defenderem seus pontos de vista ou revisitá-los, modificando-os, a partir da análise de argumentos de posicionamentos opostos. Essas são algumas situações que favorecem o desenvolvimento de leitores críticos, que são capazes de ler o mundo e de posicionarem-se. Em uma perspectiva sociointeracionista de sequência didática, esse é um postulado central. Portanto, espera-se que as situações didáticas sejam configuradas de modo a que os estudantes sejam desafiados a argumentar e analisar argumentos daqueles com os quais interagem: professor, colegas, autores dos textos lidos.

O incentivo à participação dos alunos foi destacado por Lima (2011). A autora defende que,

Numa abordagem interacionista, acreditar na capacidade de cada um, motivar e investir de diferentes formas para que os estudantes sejam participantes ativos nas situações escolares de ensino é papel do professor. O resgate dos conhecimentos e o incentivo à participação nas aulas podem ser ótimas estratégias, pois o aluno se sentirá mais envolvido e com o

sentimento de pertencimento ao grupo, sendo responsável também por sua aprendizagem.

As análises que foram feitas das aulas observada mostraram que houve incentivo à participação pelas docentes em todas as aulas, seja em situações de atividade em duplas, em grupos, coletivamente. Havia, segundo Lima (2011), intervenções pelas professoras para evitar dispersão e apatia, diálogos para que os estudantes se sentissem mais envolvidos e motivados a adotar atitudes colaborativas e interagir com os colegas.

Para tratar do princípio diversificação de estratégias didáticas, Lima (2011) recorreu ao modelo de sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), afirmando que esse modelo,

permite momentos de modularização em que diferentes exercícios nos diferentes eixos do ensino são priorizados. Dessa forma os alunos podem se apropriar dos instrumentos e noções em diferentes momentos e de formas variadas (individual, em grupo, em dupla). Não há assim uma limitação das aprendizagens em determinada etapa. Esse modelo possibilita vivenciar diferentes estratégias de organização do ensino no decorrer da sequência.

O modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem como um dos postulados que é preciso realizar módulos de atividades, que sejam diversificadas o suficiente para dar conta dos conceitos envolvidos na aprendizagem de modo progressivo. Como esses autores propõem essa modalidade de organização do trabalho pedagógico para o ensino de gêneros textuais, então concebem que é preciso realizar diferentes tipos de atividades que contribuam para o estudante desenvolver variadas habilidades e compreender diferentes conhecimentos acerca das características do gênero que se deseja ensinar. Tal postulado pode ser generalizado para outros tipos de objetos de conhecimento.

Na pesquisa realizada por Lima (2011), como foi dito, ela perguntava aos estudantes se tinham gostado ou não da aula e conversava sobre os motivos para terem gostado ou não. Foi observado que as crianças perceberam diferentes aspectos da organização do ensino por sequências didáticas, apreciando positivamente esse modo de organizar o ensino. Elas reconheceram os resultados obtidos em termos de aprendizagem. A mediação docente foi enfaticamente citada pelas crianças. Desse modo,

os princípios da ação pedagógica aqui citados estiveram subjacentes às práticas das professoras e essas práticas foram consideradas como boas pelos estudantes.

Além dos objetivos citados nos dois estudos anteriormente citados, foram identificados mais quatro em uma lista de princípios com postulados defendidos por Ribeiro, Azevedo e Leal (2011), quando as pesquisadoras investigaram, através de entrevista semiestruturada, a opinião de dez docentes que atuavam em turmas de 1º e 2º Ciclos das redes municipais de Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, sobre o ensino organizado por sequências didáticas, focadas no trabalho com gêneros discursivos. Os princípios que foram acrescidos aos anteriormente descritos foram:

- Desenvolvimento atitudinal
- Favorecimento da metacognição
- Favorecimento da autoavaliação
- Aspecto formativo do processo de realização da sequência (planejamento e avaliação)

Em relação ao desenvolvimento atitudinal, no estudo citado é ressaltado que, ao promover atividades continuadas em que os estudantes precisam trabalhar coletivamente para a progressão de aprendizagens de todos, eles aprendem a conviver. Citam, por exemplo, uma professora que ao ser entrevistada afirmou o seguinte: “(...) teve desenvolvimento (...) atitudinal. A atitude de parar e ouvir o outro, levantar o dedo que não se tinha, falava todo mundo ao mesmo tempo” (RIBEIRO, AZEVEDO, LEAL, 2011, p. 188)

Outro princípio ressaltado, além de todos os outros anteriormente listados, é o do favorecimento do desenvolvimento da metacognição. Segundo as autoras, o fato de os estudantes serem desafiados a resolver problemas crescentes em termos de complexidade, serem incentivados a refletir sobre suas próprias estratégias para aprender contribui para que se tornem capazes de monitorar suas próprias atividades cognitivas. Citam, por exemplo, o depoimento de uma das professoras sobre esse princípio: “Ela ajuda é... nessa questão da segurança, da autonomia, porque a criança vai percebendo, né? Onde errou, né? Onde precisa melhorar, é... o que deixou de trazer pro seu texto, né?” (RIBEIRO, AZEVEDO, LEAL, 2011,

p. 188)

Em articulação ao princípio de desenvolvimento da metacognição, foi citado um outro princípio, que é o da autoavaliação. Na sequência didática em uma perspectiva sociointeracionista, além da avaliação da aprendizagem pelo professor, sugere-se que haja avaliação pelos discentes. A autoavaliação é uma das formas de responsabilizar os estudantes pela própria aprendizagem, incentivando-o a construir estratégias para aprender.

Por fim, em relação ao aspecto formativo do desenvolvimento das sequências didáticas, novamente foram construídos diálogos com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Esses autores, segundo Ribeiro, Azevedo e Leal (2011, p. 187) “salientam que a SD pode ser um instrumento de análise do trabalho realizado, pois, através dela, o professor pode avaliar o processo e as conquistas, a fim de buscar o que ainda não foi alcançado”. Para ilustrar os modos como as docentes reconheceram esse princípio no trabalho com sequências didáticas, transcrevem um trecho de entrevista de uma professora: “E... é assim... várias produções, pra gente ir acompanhando o processo, né? E pra que ele perceba também o quanto eles vão melhorando, né? A cada escrita. (...) A gente vai acompanhando o desenvolvimento dele e vai observando, né?” (RIBEIRO, AZEVEDO, LEAL, 2011, p. 187-188)

Com base nos princípios, sintetizamos alguns requisitos para o planejamento de sequências didáticas na perspectiva aqui adotada:

- ➔ Planejar as situações didáticas, contemplando etapas iniciais que incluam avaliação diagnóstica da turma; etapas com atividades para apropriação de, no mínimo, um gênero discursivo e dos temas abordados; e etapas de construção de um produto final para socialização dos conhecimentos produzidos e ações em que os conhecimentos e habilidades sejam mobilizados.
- ➔ Tratamento aprofundado do tema e do gênero, considerando os níveis de conhecimento da turma.
- ➔ Progressão das atividades / das aprendizagens, concretizada na organização sequencial das etapas a serem vivenciadas.
- ➔ Delimitação dos objetivos de aprendizagem, que devem perpassar a sequência de modo integral.
- ➔ Possibilidade de favorecer a introdução e consolidação das

principais aprendizagens durante a vivência da sequência, pelo menos por parte dos estudantes.

- Articulação clara entre as atividades propostas (não apenas quanto ao material utilizado, mas quanto às principais habilidades a serem aprendidas).
- Planejamento das atividades sequencialmente pelo professor, com monitoramento, de modo a haver replanejamento a partir da avaliação formativa.

O primeiro requisito citado na listagem acima explicita a necessidade de haver planejamento de situações didáticas, pois os improvisos, embora aconteçam, são vivenciados de modo mais produtivo quando há reflexão prévia acerca do fazer docente em atividade de planejamento, que impõem a explicitação de intencionalidades pedagógicas. O planejamento possibilita um trabalho mais focado e, portanto, com maior possibilidade de garantir aprendizagens.

No planejamento, tal como indicado, é preciso incluir a avaliação diagnóstica em diferentes momentos, para que as atividades planejadas possam ser reorganizadas, ressignificadas, reorientadas, para dar conta da heterogeneidade da turma. Nas etapas iniciais também deve-se incluir as conversas com os estudantes acerca do que vão aprender ao longo da sequência e combinar com eles como vão, posteriormente, socializar com outras pessoas suas aprendizagens. Também é benéfico o trabalho em que os estudantes possam mobilizar os conhecimentos e as habilidades para agir na sociedade, construindo produtos provoquem efeitos positivos. Por exemplo, em uma sequência sobre alimentação saudável, os estudantes podem combinar que ao final da sequência vão produzir um vídeo com instruções acerca de como fazer alimentos saudáveis.

Ao longo da sequência, pode-se planejar um conjunto de etapas, considerando que embora sejam interligadas, têm foco mais específico em determinado conceito ou tema, que será retomado nas etapas seguintes.

Nas etapas finais da sequência, é necessário reservar tempo para a produção do(s) produto(s) final(finais) combinado(s) no início com os estudantes. Consideramos que o fato de os estudantes se engajarem na elaboração de produtos para socializar e agir na sociedade mobilizando o que aprenderam dá mais sentido aos processos educativos.

Além desse primeiro requisito, como dito anteriormente, adotamos uma proposta de sequência didática que tem a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes quanto às habilidades de oralidade, leitura e escrita, para que possam ampliar suas capacidades de interagir em variadas situações sociais. Desse modo, concebemos que é extremamente importante que possam ser cada vez mais autônomos nas escolhas que fazem quanto às estratégias discursivas, quanto aos recursos linguísticos utilizados para se comunicarem em eventos em que buscam atender a um amplo leque de finalidades. Para isso, a reflexão sobre as práticas sociais em que a escrita faz-se presente é muito importante. No âmbito dessas reflexões, a apropriação de diversos gêneros discursivos (notícia, carta de reclamação, cartazes de campanha educativa, dentre outros) contribui para que as escolhas linguísticas sejam conscientes. No entanto, consideramos que não é suficiente que os estudantes se apropriem de forma aprofundada dos gêneros que circulam na sociedade. É necessário também que sejam capazes de pensar criticamente sobre temas variados, que digam respeito à vida em sociedade, à natureza, a eles próprios. Nesse sentido, as sequências didáticas possibilitam que, ao mesmo tempo, os estudantes ampliem suas habilidades de escutar com atenção, compreender textos orais e escritos, produzir textos orais e escritos e ampliem conhecimentos de mundo que favorecem a formação humana crítica dos mesmos e também as possibilidades de compreender e produzir textos, já que tanto para ler quanto para produzir precisamos mobilizar nossos conhecimentos prévios.

Ao propormos que as sequências didáticas abordem os temas em profundidade, consideramos, é claro, os perfis das turmas: idades, nível de escolaridade, conhecimentos já construídos no âmbito da escola, assim como, por meio da avaliação formativa, os conhecimentos que constroem em outros espaços em que convivem. Também consideramos indispensável consideramos a heterogeneidade dos estudantes, propiciando momentos em que possam interagir entre eles, socializar conhecimentos e aprenderem coletivamente.

A partir da avaliação diagnóstica periódica, também é preciso, em uma sequência didática tal como a concebemos, planejar as atividades de modo que haja progressão, ou seja, que, além de retomarem recorrentemente conhecimentos já abordados, sejam crescentes quanto ao nível de complexidade com que tais conteúdos são abordados. É necessário retomar

conceitos, habilidades garantindo a progressão e ampliando aos poucos as capacidades e saberes dos aprendizes. Dessa forma, nas sequências didáticas é preciso haver continuidade, com articulação entre as atividades e aprofundamento crescente dos conhecimentos, Geralmente, as situações didáticas são organizadas em etapas, com atenção em aspectos centrais em cada etapa, mas retomada dos aspectos tratados nas etapas anteriores.

É essa característica de continuidade, articulação e progressão que vai favorecer que conhecimentos e habilidades complexos, considerando a faixa etária e nível de escolaridade, sejam apropriados. Para isso, o docente precisa delimitar os objetivos de aprendizagem, os quais devem perpassar a sequência do início ao fim, ou seja, devem estar subjacentes às diferentes atividades vivenciadas pelo grupo classe. É assim que pode-se favorecer a introdução e consolidação das principais aprendizagens durante a vivência da sequência. Nos casos em que não houver consolidação por parte de alguns estudantes, é necessário planejar novas situações didáticas que garantam os direitos de aprendizagem dos aprendizes.

Essa continuidade durante toda a vivência da sequência quanto aos objetivos de aprendizagem e conceitos mobilizados deve ser respeitada sem, contudo, se incorrer em um ensino repetitivo. Desse modo, a diversidade de atividades é de fundamental importância, havendo, também, a articulação entre elas, como foi dito anteriormente.

Todos os postulados tratados neste capítulo guiaram o planejamento das sequências didáticas descritas nos capítulos a seguir. No capítulo final, algumas sistematizações serão feitas de modo a caracterizar os modos como cada uma buscou atender aos postulados citados.

Referências Bibliográficas

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; CORREIA, E. F. Prática docente e formação do leitor no ensino fundamental: análise de uma experiência com foco em reportagens In: XV Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v.1. p.2 – 13.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1. p.243.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre:

Artmed, 2002.

LIMA, Juliana de Melo. Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras. **Dissertação de Mestrado**. Recife: UFPE, 2011.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

RIBEIRO, Eleriza M.; AZEVEDO, Juliana L.; LEAL, Telma F. O ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do Ensino Fundamental In: BUNZEN, Clécio; PESSOA, Ana Cláudia R.G. **Formação e saberes docentes** [recurso eletrônico] : desafios para (re) pensar a prática pedagógica.1 ed.Recife: Ed. UFPE, 2020, p. 160-196.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

CONHECENDO ALGUNS RITMOS POPULARES PERNAMBUCANOS

Alvaro Bernardo de Souza
Alice Goggin Correia
Fanny Taisa Emidio de Lima
Lucas de França Leandro
Mariana Rebeka Santiago da Silva
Carolina Kelly

Etapa escolar: 5 ° ano do ensino fundamental

Tema: Conhecendo alguns ritmos populares pernambucanos.

Gênero Principal: Canção.

Outros gêneros trabalhados: Biografia, verbete e cartaz.

Produto final: Feira expositiva sobre o tema “Ritmos Populares de Pernambuco, apresentação Musical e folheto (contendo letra da canção, biografia de artista e glossário)

1. Apresentação

O tema escolhido nos permite abordar aspectos socioculturais e linguísticos. Podem ser abordadas diversas dimensões do currículo do Ensino Fundamental, podendo ser explorados conhecimentos musicais, regionais, ritmos, sotaques, entre outros, buscando-se instigar os alunos a pesquisarem, dialogarem e compreenderem fatores sociais como o preconceito linguístico na compreensão da diversidade cultural existente. Além disso, é importante possibilitar que os estudantes possam se apropriar de conhecimentos sobre os

gêneros discursivos principais a serem mobilizados na sequência, para que possam analisar aspectos relativos às interações que se estabelecem por meio dos textos, a forma composicional e os recursos linguísticos comumente utilizados, ou seja, identificar suas características, praticando a oralidade em conjunto nas rodas de diálogos, de forma que possam trazer criatividade no momento de aprendizagem individual. Ademais, os estudantes podem trazer os demais conhecimentos construídos na vida cotidiana, ampliando-se, o que pode contribuir para a formação como cidadão com relação à valorização da cultura popular local e a importância da diversidade cultural. Nesse sentido, o ato de explorar esse tema se faz essencial dentro da didática docente e na formação dos indivíduos no aspecto social e intelectual.

2. Breve contextualização sobre o tema da proposta

O tema escolhido para a sequência didática foi ritmos populares pernambucanos, especificamente o Coco, Forró, Frevo e o Maracatu. O conteúdo foi pensado para que fosse desenvolvido no período de seis aulas, em uma abordagem interdisciplinar entre Língua Portuguesa, História e Música. Além do tempo ofertado em sala de aula, sugere-se que os alunos também desenvolvam tarefas em suas casas.

Será previsto um tempo para cada atividade (apresentação, leitura, debates, resolução de atividades e outros), que deverá ser informado aos estudantes. Os estudantes formarão grupos de trabalho, que serão avaliados processualmente e pelo produto final pretendido.

A etapa escolar escolhida para essa sequência didática foi o 5º ano do ensino fundamental. Nesta fase, os alunos já possuem um breve conhecimento sobre o tema e conseguem desenvolvê-lo, cumprindo as demandas do projeto (trabalho em grupo, pesquisas em mídias, apresentações e outros).

3. Breve contextualização sobre o gênero central da proposta

A produção de canções populares brasileiras ao longo do séc. XX passou por diferentes momentos históricos, contribuindo para a formação da imagem coletiva do país, que há pouco tempo não era alfabetizado. A imagem coletiva do povo foi se constituindo por meio da oralidade, da escrita e de outras linguagens artísticas. Nesse sentido, as canções desempenharam

e desempenham importante papel. As marchas de carnaval, o início e transformação do samba em seus subgêneros, os frevos-canção, a bossa nova, a tropicália, o axé na Bahia, entre outros movimentos regionais nos mostram um mosaico de canções de um rico repertório nacional, capaz de nos contar histórias regionais e suas singularidades, compondo muito da nossa identidade cultural.

Como seres humanos, desde a mais tenra infância e ao longo de toda a vida nos comunicamos, seja pelo olhar, expressões faciais ou pelo choro, ao buscarmos o leite materno ou pedirmos colo. A linguagem permite as interações, a transmissão e apropriação de conhecimentos, e assim, nos constituímos como seres sociais.

Ao adotarmos a canção como gênero central nesta sequência, reconhecemos a sua importância na vida cotidiana. Como afirma Costa (2013), a canção é um “gênero híbrido[...] pois resulta da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical” (COSTA, 2013, p.18). Ao optarmos por esse gênero, consideramos a diversidade da música popular e a sua capacidade de informar sobre momentos históricos e culturais importantes, o que nos dá a possibilidade de, a partir dela, abordarmos tanto os aspectos que envolvem a forma composicional, sua semântica e variantes linguísticas, assim como aspectos histórico/geográficos. Acreditamos ser possível analisar relações entre os aspectos artísticos e seu contexto cultural, conectando a biografia de autores importantes com suas obras. Assim, podemos possibilitar que os estudantes possam desenvolver habilidades do campo artístico musical. Por fim, os estudantes terão a oportunidade de Relacionar as canções a fatos e contextos relevantes, o que nos dá a capacidade de trabalhar a partir de uma perspectiva interdisciplinar entre a história e a música.

3.1. Contextos sociais em que o gênero circula

A canção Popular brasileira foi amplamente difundida através do rádio, tv e hoje tem como maior espaço de difusão as plataformas digitais na rede mundial de computadores. A canção se tornou, em grande medida, o gênero artístico de maior alcance popular no Brasil, estando presente, além dos canais de reprodução, nas salas de espetáculos, teatro, cinema e espaços públicos nas mais diversas situações sociais.

O gênero Canção contempla diferentes finalidades, seja de entretenimento, comunicação, educação, registro e preservação cultural entre outros, sendo, na nossa sociedade, uma forte expressão da linguagem sociocultural nas mais diversas localidades. A canção popular atravessa a quase totalidade do espectro demográfico nacional, sejam crianças, jovens e adultos, criadores e ouvintes das mais diversas classes socioeconômicas em todas as regiões do país, constituindo-se como um elemento fundante da cultura nacional. No Estado de Pernambuco, tomemos como exemplo o manguebeat e o maracatu, gêneros musicais ricos em ritmos e elementos simbólicos característicos do nosso estado, como o chapéu de palha, o caranguejo, o caboclo de lança e o tambor alfaia. Nestes exemplos, entre tantos outros nos quais poderíamos nos referenciar, reside o valor da canção.

3.2. Forma composicional e o estilo (características linguísticas mais recorrentes)

Os ritmos populares aqui selecionados contém uma forma híbrida de música e escrita, mas que também atravessa a dança (outra importante linguagem possível de ser explorada no processo educativo). São estilos com características linguísticas marcantes, por exemplo, no Frevo a música é marcada por instrumentos de sopro, metais, dança e um estilo marcado por vestimentas coloridas. Analisando a estrutura textual dos demais ritmos escolhidos e seus gêneros musicais, reconhecemos variantes como a poesia, prosa, contos e as cantigas de parlendas como as mais recorrentes.

4. Objetivos de aprendizagem gerais da proposta segundo a BNCC

4.1. Língua Portuguesa

EF15LP01: Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

EF35LP11: Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas

e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

EF15AR06: Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

EF35LP20: Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

EF35LP21: Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.

EF35LP23: Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

EF35LP24: Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e da cena.

EF35LP25: Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

EF01LP20: Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.

4.2. Artes

Conhecer e comparar ritmos pernambucanos: Coco, Forró, Frevo e o Maracatu

Relacionar ritmos populares pernambucanos com a cultura local.

Conhecer e manipular instrumentos musicais

EF15AR06: Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

EF15AR16: Explorar diferentes formas de registro musical não

convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional

EF05HI09: Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

EF05HI10: Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo

4.3. História

Conhecer a história de ritmos pernambucanos

Conhecer o conceito de cultura popular

EF05HI06: Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

5. Sugestões de atividades

Etapa 1

Momento 1 - Conceito de cultura popular e cultura popular pernambucana.

Através de perguntas geradoras, o professor, utilizando o quadro branco, elaborará com os estudantes o conceito de cultura popular a partir da etimologia da palavra. Em seguida, apresentará um vídeo sobre a cultura brasileira e cultura regional (<https://www.youtube.com/watch?v=MGALB4b3O5I>). Após a exibição, o professor dialogará com os estudantes sobre o vídeo exposto.

Momento 2 - Ritmos pernambucanos: introdução

O professor dividirá os estudantes em grupos de trabalho, sorteando quatro textos, um para cada grupo, para que descubram o gênero (poema,

conto ou letra de música).

Forró: [Forró do Bom](#)

Maracatu de baque virado: [Dança Rainha - Maracatu Nação Estrela Brilhante](#)

Coco: [Mestre Galo Preto - Homem com homem. Mulher com mulher](#)

Frevo: [Claudionor Germano - Hino do Elefante de Olinda \(Com Letra\)](#)

Depois, o professor exibirá o vídeo ou áudio com as canções, dialogando sobre os textos e ritmos de cada gênero.

Momento 3 - Proposta de realização da sequência didática

Após a segunda etapa, a proposta de uma sequência sobre o tema ritmos pernambucanos será apresentada aos estudantes, assim como a proposição do trabalho final (produção de uma paródia a ser apresentada no final da sequência), além de outros produtos finais a serem elaborados nas aulas. Cada grupo escolherá a canção que utilizará para fazer a paródia.

Momento 4 - Encaminhamentos para casa

Após esse momento, seria sorteado a ordem de apresentação dos grupos por aula, sendo um gênero para cada aula. E será mandado como atividade para casa que eles elaborem seu tema, com uma descrição sobre a história do gênero da canção, para que escolham um artista de referência, trazendo uma canção deste para a próxima aula com curiosidades e ideias.

Etapa 2

Momento 1 - Refletindo sobre canções

A aula será iniciada com a cantoria da música Nagô, Nagô ([Nago, Nago](#)) e vivência de uma ciranda com as crianças. Em seguida, a música Maracatu Atômico ([Chico Science & Nação Zumbi - Maracatu Atômico \(New Remastered Copy\)](#)) será tocada. Em seguida, haverá uma conversa sobre as letras das canções, com exploração das palavras contidas nas

duas letras de música: Nagô, Nagô, e Maracatu Atômico. Será realizada a comparação das palavras Nagô e Anamaúê, com questionamentos sobre seus significados. Em seguida, será debatido com os alunos o significado das palavras e haverá discussão sobre como estes ritmos e canções se originaram, quais são seus instrumentos e se eles já escutaram canções com palavras diferentes.

Momento 2 - Refletindo sobre os ritmos e suas canções

Será perguntado aos estudantes se eles já conheciam algumas das canções que foram apresentadas nas aulas, questionando se eles diferenciam um ritmo do outro. Serão entregues em formato impresso as duas letras tocadas na atividade anterior para os alunos lerem e, em seguida, produzirem um texto imitando o estilo de escrita dos textos lidos.

Momento 3 - Interpretação de texto Eu Sou Lia (Ciranda de Lia)

Será entregue um exemplar impresso do texto Eu Sou Lia ([Ciranda de Lia - Lia De Itamaraca - Eu Sou Lia, Minha Ciranda e Preta Cira](#)) e a música será tocada para as crianças ouvirem. Será solicitado aos os alunos que respondam as questões expostas no quadro:

Quem é a compositora?

A que lugar Lia está se referindo?

O que Lia faz neste lugar?

Vocês conhecem a Ilha de Itamaracá?

Como é esse lugar?

Após a discussão acerca dessas questões, serão apresentadas fotografias da Ilha de Itamaracá.

Depois, serão discutidas outras questões:

Qual o título da canção?

A que ritmo a música se refere?

É uma canção feliz?

De que forma o texto da canção está escrito?

Quais são os instrumentos?

Após os estudantes responderem as questões, poderão conversar sobre cirandas que existem em Pernambuco.

Momento 4 - Pesquisa sobre maracatu

Será realizada uma conversa sobre a música *Maracatu Atômico*, buscando construir sentidos sobre o texto. Neste momento, é importante perguntar se eles já viram algum maracatu, solicitando a pesquisa sobre esse ritmo (instrumentos, temas que são abordados nas canções) e para que localizem uma canção. O professor solicitará que busquem informações com os familiares e pessoas da comunidade sobre maracatu, para que possam fazer uma exposição sobre o ritmo escolhido.

Etapa 3

Momento 1 - Apresentação do tema forró

Os estudantes que ficaram responsáveis, por sorteio, pelo ritmo forró terão a oportunidade de socializar com a turma, no formato de apresentação, o que foi pesquisado e organizado por eles, trazendo a história, curiosidades e grupos de forró importantes no Nordeste que ficaram conhecidos nacionalmente.

Momento 2 - Reflexão sobre o ritmo forró

No segundo momento, acontecerá uma troca/compartilhamento de informações entre o professor e a turma. O docente fará questionamentos com o objetivo de gerar reflexões, curiosidades e para ter a participação de todos ao longo da aula. Os alunos também terão oportunidade de compartilhar suas músicas preferidas do gênero. Algumas canções serão reproduzidas pelo professor com auxílio da plataforma do Youtube.

Momento 3 - Dinâmica instrumental

No terceiro momento acontecerá a dinâmica dos instrumentos musicais: o professor colocará os instrumentos espalhados em cima de uma mesa e os alunos terão liberdade de manuseá-los. Baseados na apresentação, os estudantes deverão definir quais são os instrumentos utilizados para

aquele ritmo apresentado.

Etapa 4

Momento 1 - Apresentação do tema Frevo

A equipe responsável pelo ritmo Frevo fará sua apresentação. Logo após, o professor fará alguns comentários sobre o que for apresentado.

Momento 2 - Socialização do tema

O professor mediará uma conversa para que os estudantes da turma exponham suas considerações sobre o tema abordado pela equipe, se necessário, com perguntas norteadoras como: "Vocês já tinham ouvido alguma canção deste ritmo?", "Já tinham conhecimento de alguma personalidade do frevo?"

Momento 3 - Escuta e análise da canção “Madeira do Rosarinho”

Para finalizar a aula, o docente entregará a cada aluno uma folha contendo a letra da música *Madeira do Rosarinho* e colocará a música para tocar. Registrará 5 questões no quadro para que os alunos respondam em seus cadernos.

Perguntas:

- Qual o título do texto?
- Qual assunto principal do texto?
- Quem é o autor principal do texto?
- Quais são os sentimentos expressos na música?
- "A canção foi composta no contexto de uma tradição no carnaval recifense, a disputa de blocos de frevo. Que palavras na letra da canção indicam isso? Podemos saber o que aconteceu com o bloco do compositor?"

Etapa 5

Momento 1 - Avaliação coletiva das atividades realizadas

Inicialmente, será realizada uma síntese das atividades realizadas, de o início, por meio de conversar com a turma, de maneira dinâmica, sobre cada ritmo que foi apresentado, observando o que é dito e se eles de fato internalizaram e entenderam a proposta das atividades e o que aprenderam.

Momento 2 - Feedback individual com cada grupo

Haverá uma troca/compartilhamento de informações entre o docente e cada grupo. De grupo em grupo, o professor vai chamar para realizar um feedback individual, perguntará se há alguma dúvida, além disso fará questionamentos sobre o ritmo de cada um e suas características e curiosidades e o que eles aprenderam sobre cada ritmo e suas opiniões. Logo após, o professor fará comentários e sugestões de ajustes necessários de cada grupo.

Momento 3 - Feedback geral com a turma

O docente dará rapidamente um feedback geral sobre todos os trabalhos e distribuirá uma folha de papel ofício para cada um dos estudantes, para que eles coloquem seus nomes, a música de escolhida de cada apresentação e que identifiquem cada ritmo e suas características.

Etapa 6

Momento 1 - Exposição oral sobre os temas trabalhados aos pais e comunidade escolar.

Haverá uma culminância, que consistirá de uma exposição dos conhecimentos sobre os ritmos estudados pelos estudantes, com barracas ornamentadas, contendo cartazes, objetos típicos, artefatos e instrumentos musicais. Os estudantes ficarão à disposição do corpo escolar, para expor oralmente sobre o trabalho realizado ao longo da sequência e prestar informações solicitadas pelos visitantes, distribuindo folhetos contendo a letra de uma canção que represente o ritmo, uma biografia sobre o compositor, além de um glossário contendo palavras características de cada

manifestação musical abordado.

Produto a ser socializado pelos estudantes:

Ao longo de toda a sequência, os estudantes organizarão uma exposição sobre os estilos musicais estudados, contemplando a sua história e utilizando objetos, cartazes, áudios e vídeos. Ademais, compartilharão com os visitantes da feira um folheto sobre o gênero trabalhado contendo letra de uma canção popular do gênero, biografia do autor e um glossário com palavras-chaves presentes naquele contexto rítmico.

Referências Bibliográficas

COSTA, Nelson Barros. **Canção Popular e Ensino da Língua Materna: O Gênero Canção Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.** Nelson Barros Linguagem em (Dis) curso, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003

FALCÃO, Fernanda Scopel. **O poema e a canção: uma aproximação intergêneros.** In: SODRÉ, Paulo Roberto (Org.). *Multi Teorias: correntes críticas, culturalismo e transdisciplinaridade.* Vitória - ES: PPGL/MEL, 2006, p. 1-7

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

HISTÓRICO DAS COMUNICAÇÕES NO BRASIL: DAS CARTAS ÀS REDES SOCIAIS

Ana Lúcia Silva do Nascimento
Ana Maria da Silva
Deiviane Reis de Melo Freire
Gibson Nunes da Silva
Priscila de Santana Melo
Rebeca Mirelli da Silva

Etapa escolar: 4º ano do ensino fundamental

Tema: História das comunicações no Brasil

Gênero Principal: carta pessoal, carta do leitor, cartão-postal, carta de reclamação e e-mail

Produto final: Exposição no pátio da escola, com exibição de cartazes

Apresentação

A presente Sequência Didática explora, numa perspectiva interdisciplinar entre História e Língua Portuguesa, o histórico dos meios de comunicação no Brasil, buscando contribuir para o reconhecimento das diferentes estratégias comunicacionais utilizadas no decorrer do percurso histórico brasileiro de maneira contextualizada, almejando se distanciar de uma perspectiva tradicional de aula de História, baseada no ensino memorístico e apenas apreciativo. Segundo Kátia Abud (2012), o ensino de

História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

[...] Forjou uma concepção de História que desde cedo ficará marcada nos alunos, como o apelo à memorização de uma listagem de nomes e de datas, especialmente das chamadas datas cívicas, comemoradas nas escolas, mas pouco pensadas como apoio para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (p.558).

No decorrer do desenvolvimento da Sequência, serão contemplados alguns gêneros textuais, como carta pessoal, carta do leitor, cartão-postal, carta de reclamação e e-mail, oportunizando aos estudantes momentos de compreensão de suas características, tais como finalidades, contextos de uso e maneiras de produção, uma vez que os gêneros são importantes ferramentas culturais e estão presentes em inúmeras situações no cotidiano.

Sugere-se que a Sequência Didática seja trabalhada em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, no período de três semanas, sendo realizadas duas aulas semanais com duração de 4 horas cada. O produto final será uma exposição no pátio da escola, com exibição de cartazes, e exposições orais sobre a temática. Nesse evento, serão expostas as atividades realizadas no decorrer da Sequência.

Estratégias avaliativas:

- Participação nas discussões e atividades realizadas em sala;
- Produção em dupla de uma carta para o rei Dom Manuel I;
- Produção individual de uma Carta do leitor;
- Produção individual de um Cartão-postal;
- Produção individual de uma Carta de reclamação;
- Produção em grupo de um e-mail, falando brevemente sobre os aprendizados construídos nas aulas;
- Produção coletiva dos cartazes para a culminância.

1. Objetivos de aprendizagem

- Conhecer o histórico dos meios de comunicação no Brasil.
- Conhecer o surgimento dos gêneros carta pessoal e cartão postal no Brasil.
- Conhecer o surgimento dos jornais no Brasil;

- Conhecer o surgimento e a importância do rádio e da televisão no Brasil;
- Conhecer o surgimento do telégrafo e telefone no Brasil.
- Conhecer o advento do computador e suas influências no Brasil.
- Entender e comparar a dinâmica de comunicação por meio de telégrafo e do telefone.
- Compreender as principais características dos gêneros carta pessoal, carta do leitor, cartão-postal, carta de reclamação e e-mail, identificando as semelhanças e diferenças.
- Compreender as relações entre o jornal, reportagem e carta do leitor.
- Identificar as semelhanças e diferenças entre cartas e cartões-postais e entre carta e e-mail.
- Identificar as relações que podem ser estabelecidas entre o gênero carta, o telégrafo e o telefone.
- Compreender e produzir textos epistolares, adequando-os às finalidades, destinatários e situação de interação.

2. Principais habilidades contempladas

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

3. Histórico das comunicações no Brasil: das cartas às redes sociais

O Brasil tem uma rica e importante história dos meios de comunicação, do Período Colonial até os dias atuais, com o advento da internet e das redes sociais. Com o passar do tempo, os gêneros de correspondência evoluíram bastante e, de certa forma, se adaptaram aos instrumentos comunicativos, às mudanças tecnológicas e à cultura do

país.

A carta pessoal, por exemplo, foi uma das primeiras formas de comunicação escrita. Elas eram usadas para manter contato com parentes e amigos que viviam longe uns dos outros, bem como para fins comerciais e oficiais. Na época colonial, as cartas eram a principal forma de comunicação entre Portugal e o Brasil, e eram enviadas por navios que atravessavam o Oceano Atlântico. As cartas pessoais eram escritas à mão e muitas vezes levavam semanas ou até meses para chegar ao seu destino final. Com o tempo, elas foram sendo substituídas por outros meios de comunicação.

Outras formas de comunicação foram se desenvolvendo e, a partir do século XIX, a imprensa começou a se consolidar no Brasil; jornais e revistas passaram a se constituir como importantes formas de comunicação e obtenção de informações. Nessa época, surgiu a carta do leitor, um gênero de correspondência publicado em suportes públicos, que permite aos leitores expressar suas opiniões e participar do debate público acerca do que é discutido nesses veículos comunicativos.

Outro gênero de correspondência que se tornou popular no Brasil foi o cartão-postal. No início do século XX, os cartões-postais eram muito utilizados para enviar mensagens curtas e imagens de lugares bonitos ou exóticos. Eles se tornaram um símbolo de turismo e viagens, permitindo que as pessoas compartilhassem suas experiências com amigos e familiares. O cartão-postal era vendido em lojas especializadas e em quiosques nas ruas e as pessoas produziam seus textos no verso, expressando sentimentos, desejos, emoções.

No contexto socioeconômico do Brasil do século XX, com o crescimento do consumo e dos direitos do consumidor, as pessoas começaram a enviar cartas de reclamação para empresas e órgãos governamentais, buscando reivindicar soluções e compensações, contribuindo, dessa forma, para disseminação desse gênero textual na sociedade. Concomitantemente, o rádio e a televisão se tornaram as principais fontes de informação e entretenimento para a população, oportunizando, novamente, o contexto fecundo para a consolidação das cartas de reclamação, uma vez que também poderiam ser enviadas às emissoras de rádio e TV.

Chegando à atualidade, entramos em contato com a era digital, na qual a comunicação se tornou ainda mais eficaz. As redes sociais se configuram como principais agentes facilitadores nas buscas por novos saberes, na ampliação dos acessos e eficiência em propagar informações,

trazendo consequências positivas e, em alguns casos, negativas diante dessa praticidade.

De modo geral, o histórico dos meios de comunicação no Brasil possui mudanças e evoluções que refletem as transformações tecnológicas, culturais e sociais que ocorreram ao longo dos séculos. Das cartas às redes sociais, as formas de comunicação se adaptaram e se reinventaram para atender às necessidades e demandas da sociedade brasileira, e continuam a evoluir à medida que novas tecnologias e plataformas surgem.

Diante do que foi exposto, é possível notar a pertinência de contemplar a temática dos meios de comunicação que atravessam a história do nosso país nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assumindo o compromisso de que os estudantes conheçam mais sobre os aspectos sócio-históricos que trouxeram e ainda trazem influências para a sociedade.

4. O gênero carta e sua importância no itinerário educativo

Como foi exposto no tópico anterior, a sociedade, durante todo seu percurso sócio-histórico, buscou desenvolver diversas ferramentas e estratégias comunicativas para garantir o compartilhamento de informações, bem como a ampliação de conhecimentos já existentes. Para atender às diferentes necessidades e condições de interação na sociedade, gradualmente foram surgindo diversos gêneros discursivos, que modificaram as práticas de comunicação. Os gêneros, portanto, são instrumento criados na sociedade para mediar os processos de interação. No entanto, nas sociedades desiguais, as pessoas têm oportunidades desiguais de se apropriarem desses instrumentos. Para Bakhtin (2003):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (p. 285).

Com o objetivo de garantir o domínio de diferentes modos de se comunicar que circulam na sociedade, o estudo dos gêneros no ambiente escolar se torna imprescindível para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades comunicativas, entender as amplas situações de uso

e produção, como também compreender e saber desenvolver as diversas estratégias discursivas que atravessam os inúmeros contextos e finalidades sociais. A Base Nacional Comum Curricular (2018) afirma que:

[...] A centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (p.67).

Dentre os muitos gêneros que utilizamos para interagir estão as cartas, que devem ser trabalhados na Educação Básica em seus diferentes tipos.

A carta é um gênero textual que permite que dois ou mais interlocutores se comuniquem de maneira eficiente, estabelecendo uma conversa entre as pessoas. É pertinente enfatizar que os interlocutores podem ser uma pessoa física ou entidade jurídica, tendo em vista que a carta pode ser endereçada a uma instituição, carregando dessa forma uma responsabilidade crítico social.

No decorrer da Sequência Didática serão contemplados alguns tipos de carta: carta pessoal, carta do leitor, cartão-postal, carta de reclamação, bem como o e-mail, considerando que são textos epistolares que têm especificidades quanto aos contextos de uso, forma composicional e estilo.

Algumas das características principais da maior parte das cartas são a delimitação explícita de um remetente (também pode ser chamado de signatário), que é o responsável por escrever a carta (locutor), bem como o destinatário, aquele que recebe a carta. Lembrando que pode ser uma pessoa ou grupos sociais e instituições; no entanto, tal característica não se aplica às cartas de leitores, que são destinadas a um público plural em um suporte público (revistas, jornais, sites...).

Quanto à forma composicional, as cartas geralmente são textos escritos em prosa, podendo ser predominantemente narrativo, dissertativo ou descritivo, permitindo estabelecer um diálogo formal ou informal entre os interlocutores. Apresenta, em grande parte dos exemplares, outros elementos estruturais, como data, vocativo, assunto e despedida, privilegiando-se essa ordem. Tais características, no entanto, não são elementos obrigatórios, pois o principal fator de caracterização de um gênero é a finalidade e o tipo de interação que se estabelece entre interlocutores.

Nesse sentido, pode-se reconhecer algumas especificidades em cada tipo citado anteriormente:

Carta pessoal: É um tipo de texto epistolar, como o próprio nome indica, que trata de temas e assuntos pessoais. Geralmente privilegia a narração ou a descrição de fatos ocorridos. Sua principal finalidade é transmitir uma mensagem a algum destinatário conhecido. Atualmente, ela é pouco utilizada devido à praticidade das redes sociais, porém ainda existem pessoas que optam pelo uso deste gênero. As cartas são inseridas em um envelope, onde estarão as informações relativas ao local de envio da carta, o nome do destinatário e endereço completo. Escrita por um remetente (locutor) e direcionada a um destinatário (interlocutor), a carta pessoal geralmente possui textos breves, escrita em primeira pessoa, e no contexto histórico atual, utiliza predominantemente linguagem informal. Sua forma composicional segue, na maior parte das vezes, a organização: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Carta do leitor: Esse gênero epistolar destina-se a discutir temas tratados em jornais, revistas, sites de internet, estabelecendo debates e registrando opiniões sobre os assuntos. Frequentemente, faz referência a matérias publicadas, em forma de *feedback*. Possui texto expositivo e argumentativo, privilegia a objetividade, além de ser escrita em primeira pessoa e fazer uso, geralmente, da linguagem formal. É direcionada ao escritor da matéria comentada ou ao editor do suporte textual, mas tem como intencionalidade expor os pontos de vista para público maior, de leitores do suporte textual onde é publicada. Assim, é um importante instrumento comunicativo de interação que tem como finalidade principal assegurar uma resposta dos leitores. Geralmente segue a formatação: Vocativo; introdução, com explicitação de um ponto de vista (opinião) sobre um tema, acontecimento ou matéria lida; desenvolvimento com a argumentação acerca da opinião exposta; conclusão, com a síntese do ponto de vista e, muitas vezes, sugestões relativas à questão comentada; assinatura, que aparece com alguma informação que caracteriza o autor, como profissão, idade ou outro dado.

Cartão-postal: Também conhecido como bilhete-postal, este gênero, de certa maneira, simplifica a carta pessoal, tendo em vista que

circula sem a necessidade de um envelope, e permite o registro de uma pequena mensagem, além de fazer uso de uma imagem localizada no seu verso. Assim como o gênero carta pessoal, é escrito em primeira pessoa e possui geralmente linguagem informal, tendo como finalidade registrar impressões pessoais e tecer comentários sobre experiências vividas num passeio.

Carta de reclamação: Tem como finalidade central externar alguma insatisfação e solicitar uma resolução para um possível problema, por isso, possui forte teor argumentativo. Busca legitimar e registrar uma insatisfação diante de algo, almejando uma ação interventiva, proporcionando uma interação entre os interlocutores sem relação próxima ou pessoal. Vale destacar também que é comum encontrar cartas de reclamação com sugestões sobre como resolver o problema. Além disso, geralmente possui linguagem formal, podendo ainda encontrar a tipologia narrativa nos relatos descritos pelo remetente. Quanto à forma composicional, geralmente informa o local e a data em que foi produzida; vocativo (neste caso é a instituição ou setor que será feita a reclamação); contextualização da problemática (objeto alvo da reclamação); argumentos que comprovem sua consistência e responsabilidade do destinatário quanto ao que está sendo reclamado, podendo ter também sugestões de como resolve o problema; despedida e assinatura.

E-mail: O e-mail é uma mensagem enviada eletronicamente, tendo como finalidade central a comunicação online entre pessoas de forma rápida, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Nos dias atuais, o Gmail, vinculado ao Google, e o Outlook, vinculado à Microsoft, são as ferramentas mais conhecidas. Através dos softwares desenvolvidos por tais empresas, é possível enviar mensagens e anexos de maneira simplificada, e não precisa ser apenas um destinatário. A plataforma permite também o envio para um número grande de pessoas, que podem também encaminhar as mensagens para outros grupos, propagando ainda mais as informações circuladas. A linguagem utilizada depende do propósito dos textos enviados, podendo ser informal, em casos de interações pessoais cotidianas, bem como formal, em se tratando de comunicações voltadas à área profissional. Além disso, é viável fazer uso de textos multimodais, podendo anexá-los durante o envio. Sua forma composicional é bastante variada, podendo

aproximar-se de qualquer um dos gêneros citados anteriormente, dependendo da finalidade do texto escrito. O remetente, o destinatário e assunto tratado não informados no cabeçalho do e-mail. O assunto é informado por meio de uma pequena frase ou palavra que indica sobre o que se trata o e-mail. O vocativo também é frequente neste gênero, sendo necessário principalmente para os e-mails mais formais. O corpo do texto é, como foi dito, muito variável, predominando os textos mais curtos. A despedida é comum nesses textos, mas nem sempre é explicitado ao final do texto o remetente, pois ele é informado no cabeçalho. Frequentemente há anexos relativos ao conteúdo do texto.

5. Sugestões de atividades

Etapa 1

1º Momento - Faça uma breve apresentação da Sequência Didática, falando um pouco sobre a importância da temática estudada, os conteúdos que serão trabalhados e o produto final da sequência.

2º Momento - Realizar uma avaliação diagnóstica, solicitando que os alunos escrevam uma carta para a professora/ou professor falando sobre suas expectativas para a aula do dia. Por meio dessa atividade, será possível perceber e avaliar algumas habilidades dos estudantes, como a de produzir textos epistolares, adequando-os às finalidades, destinatários e situação de interação.

3º Momento - Em dinâmica de exposição dialogada, iniciar a exploração do contexto histórico em que as cartas surgiram no Brasil, destacando a chegada dos portugueses às terras brasileiras. Com auxílio de um projetor multimídia ou um cartaz, expor para a turma a carta do escrivão Pero Vaz de Caminha, documento responsável pelo advento do gênero textual no contexto brasileiro, e fazer uma discussão em sala sobre o que diriam a Pero Vaz de Caminha quanto ao que ele disse em sua carta.

4º Momento - Posteriormente, deve ser produzida uma carta coletiva para a comunidade escolar, a ser exposta em um painel, em resposta à carta de Pero Vaz de Caminha. Pode-se sugerir que os estudantes “façam

de conta” que Pero Vaz de Caminha está vivo e comentem sobre sua carta. Durante o desenvolvimento da atividade, a professora / o professor deve ser o escriba. Deve pedir que os estudantes ditem a carta (conteúdo e forma de se expressar) e após cada pedaço escrito deve reler o que foi registrado, revisando e modificando, quanto necessário, para que os estudantes aprendam a monitorar a atividade de produção textos (planejamento e revisão em processo). A escrita deve ser no quadro e é interessante que sejam utilizados pilotos coloridos para que fiquem destacadas as partes que compõem a carta, possibilitando a melhor visualização da forma composicional do gênero.

5º Momento - Distribuir as folhas sulfite coloridas, solicitando que os estudantes formem duplas para produção de uma carta respondendo a seguinte pergunta: Se vocês fossem um escrivão, como Pero Vaz de Caminha, como vocês falariam do Brasil para o rei Dom Manuel I? As cartas produzidas serão apresentadas pela dupla na exposição que acontecerá no final da Sequência Didática.

Etapa 2

1º Momento - Disponibilizar no meio da sala jornais impressos e fazer algumas perguntas: Vocês já leram um jornal? Qual a função dele? Quais as principais características do jornal? Qual a diferença entre o jornal impresso e o jornal online? Através dessa conversa introdutória, será possível mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática.

2º Momento - Iniciar as primeiras discussões sobre o surgimento do jornal no Brasil, destacando os aspectos sociointerativos do gênero (finalidade, suporte, destinatário, espaço de circulação, etc.). Após isso, serão distribuídos diversos jornais pela sala de aula, solicitando que procurem uma matéria de seu interesse para que recortem e coleem no caderno, pois servirá de suporte para outra atividade.

3º Momento - Separar a turma em dois grandes grupos e distribuir três cartas do leitores para cada grupo, solicitando que leiam, identifiquem os remetentes, os suportes onde foram publicadas, os temas tratados, as finalidades dos textos. Pedir também que verifiquem as semelhanças e

diferenças entre os textos quanto aos propósitos, bem como sua forma composicional. Pedir que anotem todas as informações discutidas no caderno para posterior socialização.

4º Momento - Após essa atividade, os estudantes devem discutir sobre os textos lidos (assunto, opiniões dos autores, argumentos utilizados...) assim como apresentar suas descobertas acerca do gênero analisado, oportunizando um momento de reflexão em sala de aula. É pertinente enfatizar que o docente deve mediar o debate, auxiliando, inclusive, na complementação da discussão e suprimindo possíveis dúvidas e dificuldades.

5º Momento - De maneira individual, os alunos devem escrever uma carta do leitor sobre a matéria que colaram no caderno anteriormente. Posteriormente, podem socializar as cartas com a turma e verificar se podem enviar a carta para o jornal de onde ela foi retirada. Nesse momento, é importante discutir sobre a data de publicação e a necessidade de proximidade temporal entre o texto lido e a carta produzida.

Etapa 3

1º Momento - Exibindo a imagem de um telégrafo no projetor multimídia ou em um cartaz, iniciar a aula perguntando se os alunos sabem o que é e para que serve. A partir das respostas deles, o professor pode começar o diálogo sobre o surgimento desse meio de comunicação no Brasil e suas principais características.

2º Momento - Realizar uma atividade de simulação de telegrafia, em que os estudantes devem escrever uma mensagem para um colega no caderno, e depois terão que reduzir essa mensagem em apenas uma frase curta, como se fosse um telegrama, e entregar ao colega. Em seguida, peça para que compartilhem suas frases com a turma e discuta as diferenças entre as informações completas e as reduzidas.

3º Momento - Distribuir aos alunos os materiais necessários para a produção, em dupla, de um telefone sem fio. Expor um vídeo do Youtube (<https://youtu.be/9c9za2jGgj0>) onde será ensinado o passo a passo para a

produção do material. O docente deve circular pela sala buscando auxiliar os estudantes na atividade. Após isso, as crianças podem brincar um pouco com o telefone produzido.

4º Momento - Depois de brincarem simulando um atendimento telefônico com o material, pedir aos alunos, em duplas, que respondam no caderno as seguintes perguntas: O que tinha em comum em todas as ligações telefônicas? Qual o objetivo de ligar para o colega? Quais as diferenças entre o telégrafo e o telefone? Posteriormente, discutir as respostas com toda a turma.

5º Momento - Discutir com os alunos as comparações que podem ser feitas entre o gênero carta, o telégrafo e o telefone, argumentando que as cartas geralmente são mais extensas, de modo que o conteúdo é mais detalhado, o telégrafo, como foi visto no início da aula, preza por uma forma mais concisa de comunicação, exigindo uma síntese da mensagem a ser transmitida. E o telefone, por sua vez, permite uma comunicação oral mais dinâmica.

Etapa 4

1º Momento - Espalhar na mesa textos de diversos gêneros e solicitar que os alunos encontrem um cartão-postal. Ao acharem, fazer algumas perguntas para iniciar a discussão: Por que isso é um cartão-postal? Quais são as características de um cartão postal? Sobre o que ele fala? Também pode conversar sobre o surgimento do cartão-postal no Brasil, destacando a presença das imagens de pontos turísticos, cidades e monumentos brasileiro como importante fonte de informação sobre a cultura e a história do nosso país. Nesse momento, podem ser expostos vários cartões postais.

2º Momento - A sala será dividida em dois grandes grupos; ambos receberão uma carta pessoal e um cartão-postal, para que elaborem um esquema no caderno sintetizando as principais características, as semelhanças e diferenças entre os textos. Depois, deverão socializar com toda a turma as anotações e as conclusões que chegaram.

3º Momento - Conversar com a turma, propiciando um momento em que cada aluno possa recordar algum lugar que já visitaram e que tenha marcado de alguma forma, para elaborar, individualmente, um cartão-postal.

4º Momento - Iniciar as primeiras atividades relativas ao produto final da Sequência Didática, solicitando que os estudantes formem 6 grupos para a realização do sorteio dos temas que cada grupo irá apresentar na exposição. Formados os grupos, os estudantes deverão produzir os cartazes com as imagens dos meios de comunicação e definir a dinâmica de apresentação.

5º Momento - Pedir aos alunos todas as produções feitas até o momento e guardar em uma pasta específica para, no fim da Sequência, encontrá-las com mais facilidade, tendo em vista que serão expostas na culminância (as produções das aulas seguintes também serão arquivadas no mesmo local).

Etapa 5

1º Momento - Realizar uma atividade de Brainstorm com a turma, pedindo que os alunos listem tudo o que sabem sobre rádio e TV, bem como suas influências no Brasil. Anotar todas contribuições no quadro e discutir sobre as informações apresentadas.

2º Momento - Dividir a turma em 4 grandes grupos para que compartilhem sobre seus gostos e informações com os colegas, oportunizando um momento de socialização entre os alunos. Para auxiliá-los, pode escrever um pequeno roteiro no quadro: Vocês assistem TV com frequência? O que mais gostam de assistir? Vocês costumam ouvir programas de rádio? Se sim/se não, por quê? Na sua casa, alguém ouve programas de rádio? O que vocês não gostam quando estão assistindo TV ou ouvindo rádio?

3º Momento - Conversar sobre o que eles não gostam na TV ou rádio e o que poderiam fazer para dizer isso para a emissora de TV ou rádio. Perguntar: Vocês já ouviram falar em carta de reclamação? Quais as principais características dela? Aproveitar o ensejo para discutir as

principais características do gênero.

4º Momento - Após discutir sobre as principais características do gênero carta de reclamação, e a mobilizar os conteúdos vistos anteriormente, contar uma história hipotética para os alunos: Uma emissora de TV chamada ETGN está recebendo muitas críticas, devido ao número elevado de anúncios em sua programação. Solicitar que, individualmente, cada aluno escreva uma carta de reclamação à emissora, argumentando sobre o desconforto causado pelo excesso de propagandas. Posteriormente, os alunos podem socializar suas produções com a turma. É fundamental que o docente fique atento às cartas produzidas para que os estudantes não mudem o propósito do texto, transformando-o em uma carta de solicitação.

5º Momento - Neste último momento de aula, dirigir-se ao pátio da escola com os alunos para decorar o ambiente onde ocorrerá a culminância ao final da Sequência Didática. A listagem dos recursos necessários para decoração encontra-se no tópico *Materiais* deste mesmo plano.

Observação: Solicitar que os alunos que tiverem celular, levem na próxima aula, pois haverá uma atividade que necessita de sua utilização. Recomendar que tomem cuidado para não perder ou quebrar.

Etapa 6

1º Momento - Exibir o vídeo “Histórico das comunicações no Brasil” (<https://youtu.be/dMyJAi9YdP8>), que apresenta brevemente as mudanças ocorridas nos meios de comunicação no contexto brasileiro, permitindo que os estudantes revisem os conteúdos vistos nas aulas anteriores.

2º Momento - Conversar com os estudantes sobre o surgimento do computador no Brasil e suas influências na atualidade. Aproveitar a oportunidade para discutir também outros aspectos, como os pontos positivos e negativos da internet para as crianças, *fake News*, falta de acesso de alguns grupos sociais, etc.

3º Momento - Realizar um momento de reflexão sobre o gênero Email, destacando que ele é um gênero e um suporte textual ao mesmo

tempo, e que em sua formatação há fortes semelhanças com o gênero carta pessoal. Nesse momento é interessante revisar suas características principais.

4º Momento - Organizar a turma em grupos de quatro estudantes, para a elaboração de um e-mail que será enviado para a direção da escola ou a professora deles do ano anterior, contando brevemente sobre os aprendizados construídos nas aulas sobre os meios de comunicação.

5º Momento - Realizar a culminância no pátio da escola, com as apresentações dos alunos, bem como a exibição de todas as atividades realizadas.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História nos Anos Iniciais**: como se pensa, como se faz. Antíteses, Londrina, Vol.5, n.10, Jul./Dez., 2012, p.555-565.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

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

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

DIVERSIDADE CULTURAL

Alexsandro Barboza de Oliveira
Clarice Costa Cavalcanti
Hemily Thaízy dos Santos
Maria Vitória Alves Vidal de Negreiros
Paula Gabriella Costa Belo da Rocha

Etapa escolar: 5º ano do ensino fundamental

Tema: Diversidade cultural

Gênero Principal: História em quadrinhos

Produto final: produção de um gibi com as produções da turma; Feira cultural com exposição dos gibis.

Apresentação

O tema da sequência didática escolhida foi a diversidade cultural; o gênero principal é histórias em quadrinhos. É indubitável a importância de trabalhar a diversidade cultural em sala de aula desde os anos iniciais, pois, quando trabalhada de forma correta, responsável e articulada com o contexto do aluno, o assunto em questão auxilia na formação de cidadãos que respeitam e reconhecem as diferenças existentes na sociedade.

Nos dias atuais, torna-se cada vez mais importante que as crianças tenham acesso a questões e debates voltados para a diversidade como um todo, para que possam exercer de maneira significativa seu papel de indivíduos conscientes e responsáveis. É importante também trabalhar a criatividade e criticidade dos alunos, através dos quadrinhos, que

abordam temas importantes da sociedade, que auxiliam na formação das personalidades dos educandos, tendo em vista que os personagens, na maioria das vezes, representam tipos humanos e comportamentos das pessoas.

A etapa escolar a ser trabalhada nesta sequência será o 5º ano do ensino fundamental. O tempo proposto consiste numa sequência de quatro módulos; cada módulo poderá ser vivenciado em duas aulas. Desse modo, o tempo estimado para a realização da sequência será de oito aulas, cada uma dividida em momentos específicos, pautados no desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão do tema proposto, levando em média de 1 a 2 horas. A proposta final será que os/a alunos/as, organizados em grupos de três integrantes, criem histórias em quadrinhos, que abordem questões relacionadas ao tema da diversidade cultural.

Ao final, o professor irá reunir todas essas histórias e montar um gibi com as produções da turma. Em seguida, será realizada a exposição do gibi e, conseqüentemente, de cada uma das histórias produzidas pelos alunos. A culminância consistirá em apresentar as criações para os familiares e também à comunidade escolar em um dia todo voltado para a leitura e exposição cultural na escola, tratando da questão do respeito à diversidade cultural (Exibição/feira cultural).

1. Contextualização do tema

Moacir Gadotti (1992) diz que no contexto atual vivemos uma explosão do reconhecimento das diferenças - étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc. - que provoca a questão das identidades sociais. Cada vez mais nos perguntamos: quem somos nós?" Desse modo, falar sobre a diversidade cultural é de grande importância e é essencial iniciar o diálogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois as crianças estão se construindo enquanto seres de identidade e de representação com o outro.

O ideal de cultura está atrelado ao estudo de diversidade, assim como ao conceito de identidade. Por conta disso, é difícil falar sobre um desses aspectos sem mencionar os outros. Tudo se envolve e se complementa. De acordo com Paulo Freire (1983, p. XX),

“A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu

trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.”

Logo, para Freire, a cultura é parte fundamental nos mais diversos processos da vida. Ela tem sido tema de debates em estudos da filosofia, antropologia, sociologia, política, economia, psicologia, linguística, entre outros.

As culturas estão em constante transformação e são altamente dinâmicas. Atualmente, é cada vez mais desafiador identificar uma cultura que não esteja de certo modo conectada e interdependente com outras (GADOTTI, 1992). A cultura é tudo aquilo que representa o pertencimento de algo específico para um grupo de pessoas. Quando falamos de Brasil, por exemplo, temos uma vasta gama de culturas espalhadas por cada canto e é aí que surge a questão da diversidade cultural. A mesma engloba religião, gastronomia, moda, vestuário, artes como um todo, aspectos musicais, linguísticos etc. São muitas vertentes que estão presentes dentro da diversidade cultural e existem ainda diversas questões que podem ser pontuadas nesse segmento.

A formação cultural de um povo expressa-se em bens materiais e imateriais, que podem ser identificados com facilidade e, por isso, é importante que as crianças estejam inseridas em situações em que possam refletir sobre esses bens a partir de suas próprias vivências e situações do dia a dia. Vale ressaltar que falar abertamente com as crianças sobre as diferentes culturas existentes auxilia na formação humana crítica, sendo essencial para uma vivência saudável e harmônica.

A empatia, o respeito e a solidariedade são desenvolvidos mais facilmente a partir do conhecimento de situações que são diferentes daquelas que estamos acostumados a lidar em nossas vidas. É importante saber que existem outras culturas e que está tudo bem ser diferente ou ter um pensamento diferente, entre outros. Então, conhecer as diversas manifestações culturais no Brasil pode contribuir para que os/as alunos/as

tenham um repertório cultural em expansão e, conseqüentemente, possa desenvolver senso de respeito, valorização da cultura local, regional, entre outros.

Os alunos podem ter a oportunidade de conhecerem melhor os outros e a si mesmos, interagindo de maneira respeitosa com todos aqueles que apresentarem aspectos diferentes ou ideias divergentes.

2. Contextualização sobre o gênero História em Quadrinhos

As Histórias em quadrinhos são um tipo específico de arte, é a junção de várias expressões artísticas que acabam por formar uma arte que se diferencia das demais, é a chamada nona arte (Paiva, Fábio, 2017).

Na construção de uma história em quadrinhos é essencial que a narrativa possua alguns elementos: personagens, localização, trama e tempo. Uma outra característica importante é que nos quadrinhos a comunicação ocorre tanto verbalmente quanto por outras linguagens (imagens, notações gráficas). Predomina a linguagem por imagens. Os personagens geralmente se comunicam por meio de expressões faciais e suas falas são dispostas em diferentes balões que possuem significados distintos e dão entonações diferentes. Existem balões que possuem bordas pontiagudas; esses sugerem gritos. Os com bordas pontilhadas expressam sussurros. Os com formato de nuvem indicam pensamento e os balões de fala são arredondados. Nos balões, também são representadas as onomatopeias, figuras de linguagem muito utilizadas nos quadrinhos, que representam sons..

A história em quadrinhos trata de uma perspectiva de textos onde existe o diálogo entre a escrita e imagens, que constroem os sentidos do texto. Reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (2017), seu caráter é singular. Os quadrinhos estão citados nas descrições de habilidades por relacionar características de humor, imagens, palavras e recursos gráficos num texto. Geralmente são encontradas histórias em quadrinhos em gibis, jornais, revistas e até em livros próprios. É um gênero antigo que está presente no cotidiano de muitas crianças, jovens e adultos:

Pode-se remontar a origem das HQs, há muito tempo, afirmando que surgiram na necessidade pré-histórica de passar a registrar as histórias, através do desenvolvimento de uma nova técnica de comunicação, colocando desenhos rupestres em sequência simulando movimento, ou nas

instintivas representações de falas através de desenhos, feitas por crianças antes da alfabetização, por exemplo. Mas as histórias em quadrinhos surgem, oficialmente, no final do século XIX, com a introdução de “balões” de fala nos personagens e a sequência de imagens, algo que caracterizou e ainda caracteriza as HQs. (Paiva, Fábio, 2011, p. 16).

Como foi dito, as histórias em quadrinhos têm seu suporte em livretos, mídias cibernéticas, materiais didáticos etc. e sua circulação em vários espaços sociais, como por exemplo escolas, bibliotecas, parques e afins. A finalidade desse gênero é promover o entretenimento do leitor, apesar, também, de ter a função de se trabalhar a criticidade das informações sociais, alertar a população e contribuir em campanhas de conscientização sobre determinado aspecto da vida social, como os gibis sobre conscientização do sono, turma do fonfom sobre o trânsito etc. Desse modo, dependendo do tema e da história a ser contada, mudam os tipos de interlocutores.

3. Objetivos de aprendizagem gerais

A Base Nacional Comum Curricular, salienta o uso dos quadrinhos na Educação Infantil e na área de Linguagens no campo artístico-literário para o Ensino Fundamental, campo este “relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (2020, p. 96). Foram identificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) algumas habilidades que fazem referência a esse gênero, tais como:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF67LP28).

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (EF69LP44).

Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias). (EF15LP14).

Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF15LP04).

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (EF67LP30).

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (EF69LP51).

Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (EM13CHS104)

Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento,

valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF15LP15).

4. Objetivos gerais

- Identificar e conhecer as características do gênero quadrinhos, e reconhecer sua importância.
- Identificar os elementos que compõem uma história em quadrinhos (personagens, ambiente, tempo, enredo, linguagem verbal e não verbal, onomatopeias, tipos de balões...);
- Compreender histórias em quadrinhos mobilizando conhecimentos sobre o gênero e utilizando estratégias de leitura variadas (elaborar inferência, relacionar texto verbal e imagens, apreender sentidos gerais...).
- Expressar opinião sobre textos lidos e, especificamente, histórias em quadrinhos que abordam o tema diversidade humana.
- Compreender os efeitos de sentido produzidos por onomatopeias em HQs..
- Produzir história em quadrinhos, utilizando recursos próprios do gênero, adequando o texto às finalidades e forma composicional, assim como diversificando vocabulário.
- Revisar textos quanto aos sentidos produzidos, características do gênero histórias em quadrinhos e quanto aspectos linguísticos.
- Relacionar as histórias em quadrinhos com a realidade social.
- Conhecer as diversidades culturais do Brasil;
- Valorizar as diferentes culturas existentes no Brasil.
- Refletir sobre como a mídia, especialmente nas HQs, pode influenciar a sociedade.

5. Sugestões de atividades

Etapa I

Momento 1 - Apresentar um vídeo sobre o gênero textual história em quadrinhos disponível em: [HISTÓRIA EM QUADRINHOS - Que gênero é esse?](#), Logo depois, fazer perguntas abertas à turma, objetivando fomentar uma discussão compartilhada em relação aos conhecimentos dos

alunos acerca do tema abordado.

Momento 2 - Ler com as crianças algumas histórias em quadrinho, levando-as a apreciarem os textos e se deleitarem com as narrativas. Depois, conversar sobre elementos que compõe as histórias em quadrinhos, dando enfoque a apenas um elemento por vez, objetivando um melhor entendimento por parte dos alunos acerca da importância e do papel que cada elemento específico exerce dentro da história. Para isso, pode-se utilizar diversos exemplos de histórias em quadrinhos para comparar tais elementos, trabalhando, dessa maneira, com os alunos, atividades referentes às habilidades de identificar, reconhecer e comparar.

Momento 3 - Disponibilizar diversas histórias de diferentes gêneros no chão da sala de aula, incluindo algumas histórias em quadrinhos. Após isso, os alunos serão convidados a identificar e selecionar as histórias em quadrinhos presentes entre as histórias dispostas. Em seguida, sugerir que os alunos leiam as histórias, se deleitem com elas. Depois, solicitar que eles analisem as características estruturais das histórias em quadrinhos, como a presença de quadros (ou painéis), balões de fala, onomatopeias e outros elementos distintivos. Os alunos deverão argumentar sobre os elementos encontrados, identificando os personagens envolvidos, o cenário e o contexto temporal em que a história se desenrola. O docente também poderá oferecer orientações e exemplos adicionais para enriquecer a análise das HQs.

Momento 4 - Propor a criação de histórias em quadrinhos, seguindo a estrutura de maneira adequada. Sugerir que os estudantes comecem utilizando temas do cotidiano, assuntos mais simples e que estão presentes em suas vidas diariamente.

Momento 5 - Disponibilizar histórias em quadrinhos para as crianças lerem à vontade e depois perguntar quais eles mais gostaram e por que. Depois, mostrar algumas histórias e conversar sobre os textos focando no uso de recursos visuais, objetivando chamar a atenção das crianças, utilizando vídeos e histórias em quadrinhos que tratem do tema diversidade e respeito às diferenças. Depois, abrir uma roda de diálogo em que os discentes relatem algum episódio que já vivenciaram

e se este se enquadra, partindo dos exemplos dos materiais apresentados, num exemplo de aceitação e respeito às diferenças. Caso o episódio seja contrário à ideia do tema, dialogar com os alunos que tipo de intervenções poderia ser feito para que esse quadro mudasse.

Momento 6 - Pedir para que as crianças produzam, de maneira própria e criativa, uma história em quadrinhos com o tema recém abordado na aula, fazendo as devidas revisões.

Momento 7 - Realizar uma roda de conversa com os alunos, para que compartilhem ideias e opinem sobre as histórias de seus pares, de maneira construtiva e respeitosa. Os colegas serão incentivados a ouvir atentamente e oferecer opiniões construtivas sobre as histórias apresentadas, destacando os pontos positivos e a relevância da abordagem do tema da diversidade. Nesse sentido, o docente mediará a conversa, promovendo um ambiente respeitoso e acolhedor para que todos se sintam à vontade para participar.

Para o final desta aula o docente pode propor uma atividade de exposição intitulada “Nossa galeria da diversidade”, onde o objetivo seria estimular a criatividade e a expressão artística dos alunos, promovendo a valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

O docente inicia a atividade explicando que os alunos irão criar uma "Galeria da Diversidade" com o objetivo de valorizar a diversidade de pessoas, culturas, interesses e habilidades.

Em um primeiro momento, pode-se realizar um brainstorming coletivo com a turma, onde os alunos sugerem diferentes elementos que poderão ser incluídos na galeria. Exemplos: pessoas de diferentes etnias, representantes de várias profissões, esportes, hobbies, animais e paisagens variadas. Após isso, os alunos também podem propor mensagens ou palavras-chave relacionadas à diversidade e ao respeito.

Num segundo momento, depois dos alunos receberem diversos materiais artísticos, podem começar a criar suas representações da diversidade na galeria. Podem desenhar, pintar, colar imagens e escrever mensagens relacionadas à temática. As obras de arte são fixadas nas paredes da sala de aula ou em um espaço comum da escola, para que todos possam apreciar a diversidade de forma coletiva.

Por fim, cada aluno ou grupo apresenta sua obra de arte e

compartilha o que o inspirou a criar sua contribuição para a galeria e o docente pode conduzir uma reflexão coletiva sobre a experiência, discutindo a importância da diversidade, o respeito às diferenças e como a arte pode ser uma poderosa ferramenta de expressão e conscientização. Tal atividade além de promover a reflexão sobre a diversidade e o respeito, também pode contribuir para fortalecimento do senso de comunidade e inclusão na escola, ao criar um espaço coletivo de expressão artística.

Etapa 2

Momento 1 - Organizar a sala em forma de círculo e realizar leitura de histórias em quadrinhos. Depois, entregar várias histórias em quadrinhos para que, em duplas ou trios, leiam e identifiquem as principais características do gênero para discussão em sala.

Momento 2 - Solicitar que cada um/a leia a história em quadrinhos que foi construída no módulo I e será analisada, com perguntas escritas no quadro: O texto tem características de histórias em quadrinhos? Está relacionado com o tema da diversidade cultural? De que forma podemos identificar que o que está sendo apresentado é uma história em quadrinho? Quais são os elementos que definem as histórias em quadrinhos? A partir destas perguntas ao grande grupo-sala, debater sobre a proposta da atividade que é diversidade cultural em histórias em quadrinhos. Caso alguma história em quadrinhos esteja fora do contexto ou desviando da temática, o/a docente irá realizar intervenção, auxiliando as crianças.

Momento 3 - Neste momento, será de uma forma individual a correção junto com o/a docente referente a produção escrita/gramatical, o/ professor/a irá ler e pontuar, junto com o/a estudante, erros ortográficos e explicar o porquê está errado, incoerente etc. (Tempo: 1 hora).

Etapa 3

Momento 1 - Organização da sala

Organizar a sala, colocando as bancas no formato de círculo, para ajudar na visibilidade dos alunos, como também favorecer a dinâmica de participação da roda de diálogo durante a aula.

Momento 2 - Vídeo

Exibir um vídeo disponível em: [ONOMATOPEIA | BNCC EF15LP14 | VÍDEO EDUCATIVO](#) com a finalidade de mostrar para os estudantes o que é uma onomatopeia e qual a sua função na história em quadrinhos.

Momento 3 - Explicação

Fazer um breve momento de diálogo para complementar o que os alunos entenderam acerca do vídeo, bem como mostrar algumas onomatopeias presentes em uma história em quadrinhos. Falar acerca da importância das onomatopeias, quais são recursos presentes nas HQs; falar das finalidades de ter as onomatopeias nas histórias em quadrinhos.

Momento 4 - Atividade

Realizar individualmente uma atividade descrita no quadro da sala de aula a partir da montagem de uma tabela com duas colunas, em uma das colunas estarão as onomatopeias (tic-tac, bi-bi, zzzz). Na outra coluna da tabela, os significados das onomatopeias. Depois, fazer uma correção coletiva, dialogando com o que cada um escreveu,

Momento 5 - Leitura de histórias em quadrinhos

Organizar a sala com as bancas no formato de círculo para ajudar na visibilidade dos alunos como também favorecer a dinâmica de participação e fazer a leitura compartilhada dos quadrinhos.

Momento 6 - Retomada da aula anterior

Depois de organizar a sala, fazer um breve resumo do que ocorreu na aula anterior, retomando o que foi proposto para ser trabalhado na aula.

Momento 7 - Leitura compartilhada das histórias em quadrinhos feita pelos alunos

Ler, de forma compartilhada, em slides todas as histórias produzidas pelos alunos. Ao final de cada leitura, fazer questionamentos: Do que a história fala? Existem personagens nessa história? Quem são os personagens? O que mais chamou a atenção de vocês? O que vocês mais gostaram nessa história? O que vocês não gostaram na história? O que

vocês mudariam no decorrer da história? O que há em comum na história ficcional com a realidade? Em que espaço social essa história está? Quais são as mudanças ocorridas em cada história após a reescrita?

Momento 8 - Escolha da melhor história em quadrinhos lida
Fazer votação sobre a história em quadrinhos que eles mais gostaram.

Etapa 4

Momento 1 - Organizar um gibi com as produções de todos os estudantes.

Momento 2 - Organizar, junto com os estudantes, os espaços onde ocorrerá a culminância. Reunir as histórias em quadrinhos lidas, dentro da temática trabalhada, e subtemas em comum, dispondo-as em um mesmo espaço.

Momento 3 - Culminância

A culminância consistirá em apresentar os textos produzidos pelas crianças para os familiares e também à comunidade escolar em um dia todo voltado para a leitura e exposição cultural na escola, tratando da questão do respeito à diversidade cultural (feira cultural). Os estudantes individualmente podem fazer a leitura e exposição do material confeccionado no espaço que organizaram para as pessoas que estiverem presentes na hora, em formato de feira de conhecimentos. Ao final das apresentações, os materiais poderão continuar dispostos na biblioteca, para que os demais alunos e comunidade escolar possam interagir com eles.

Referências Bibliográfica

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14.ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

PAIVA, Fábio. **Educação e violência nas histórias em quadrinhos de Batman**. Salvador: Quadro a Quadro, 2017.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

EXPLORANDO CONTOS DAS NARRATIVAS INDÍGENAS

Beatriz Ferreira da Silva

Evellyn Karoline Felix dos Santos Moura

Larissa Lima de Freitas

Natali Pereira de Miranda

Yvine Lais Alves Candido

Etapa escolar: 5º ano do ensino fundamental

Tema: Cultura indígena

Gênero Principal: Conto indígena

Outros gêneros textuais: Notícia e biografia

Produto final: Livro de contos e Sarau literário

Apresentação

A temática indígena é um assunto extremamente relevante para a sociedade brasileira, uma vez que a história e a cultura desses povos têm sido, por muito tempo, ignoradas, subjugadas e até mesmo suprimidas. Apesar de ser uma parte fundamental da história e da identidade brasileira, a cultura indígena ainda é vista por muitos como algo exótico, primitivo e inferior. Nesse sentido, a data comemorativa do "Dia do Índio - 19 de Abril" pode reforçar essas concepções equivocadas e estereotipadas, em vez de promover a valorização e o respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, a presente sequência didática tem como objetivo apresentar estratégias e atividades que possam auxiliar os professores na abordagem da temática indígena de forma adequada e respeitosa, com

o intuito de desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade cultural desses povos. Para isso, serão discutidos conceitos e perspectivas acerca da temática indígena, bem como atividades que possam auxiliar os alunos na compreensão desses conceitos e na realização de análises críticas sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

O público alvo são os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, já que nessa fase eles estão em transição para os Anos Finais, e torna-se ainda mais necessário nessa etapa tornar cidadãos críticos e conscientes das diferentes culturas. Por fim, é importante destacar que a abordagem da temática indígena na sala de aula é uma questão de justiça social e respeito à diversidade cultural brasileira. A educação é um importante meio para combater o preconceito e a discriminação, e a valorização da diversidade cultural é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1. Desconstruindo estereótipos e valorizando a história dos povos indígenas na formação cultural dos estudantes

O “Dia do Índio”, 19 de abril, teve como marco o Primeiro Congresso indigenista interamericano que ocorreu em 1940. O mesmo tinha como propósito discutir a respeito da situação dos povos indígenas e reuniu vários representantes de diversas etnias, tornando-se assim um marco inicial para as políticas públicas sobre as pautas indígenas e tornando-se o dia que homenageia os povos originários em diversos países. No Brasil, esse dia foi instituído por meio de um Decreto, no ano de 1934, com o Presidente Getúlio Vargas, para celebrar a diversidade cultural indígena.

A comemoração do “Dia do Índio” é interpretada de maneira folclórica. As escolas, muitas vezes, realizam pinturas que estereotipizam esses povos e dessa maneira geram preconceitos e deseducam as crianças. Em 2008, a Lei 11.645 foi criada para que as escolas abordassem o estudo da história da cultura indígena, isso viabiliza a abordagem sobre o tema, fomenta a atualização dos professores sobre a temática. O termo “índio” representa uma série de estereótipos e preconceitos históricos, pois a designação foi atribuída pelos colonizadores europeus que, ao chegarem na América, acreditaram ter chegado às Índias. Esse equívoco histórico gerou uma série de ideias sobre esses povos que se perpetuam até os dias atuais, resultando nas discriminações e desvalorização das identidades

culturais. Na atualizada busca-se ressaltar que existe uma pluralidade de comunidades indígenas e, portanto, de identidades culturais indígenas. Desse modo, para se referir aos povos indígenas, é recomendável utilizar os nomes das etnias ou grupos específicos, valorizando suas identidades e respeitando suas culturas, pois cada povo tem sua religião, costumes e língua.

Nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente valorização da cultura e da história dos povos indígenas. Diversos autores têm se dedicado a estudar para divulgar de forma ampla esse conhecimento cultural. Na Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, destaca-se o trabalho de Oliveira (2004) e Santos (2012), pois eles relatam que os estudos etnográficos sobre as culturas indígenas devem levar em conta a diversidade e complexidade desses grupos, evitando-se generalizações e estereótipos que possam desvalorizar as suas tradições e modos de vida. Destaca-se também a importância de se reconhecer os direitos dos povos indígenas, respeitando suas formas de organização social e política e valorizando a sua participação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Historiadores relatam que existiam quatro agrupamentos linguísticos principais: tupi-guarani, jê, aruaque e caribe. Os mesmos organizam-se socialmente por meio do coletivismo, não existem trocas mercantis e suas religiões são politeístas, com culto à natureza e seus valores são repassados de geração em geração por comunicação oral.

Visando um aprofundamento mais detalhado sobre a cultura pernambucana, compreende-se que existe uma riqueza e diversidade com diferentes etnias e tradições culturais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o estado de Pernambuco possui uma população indígena de cerca de 8.000 pessoas, distribuídas em diversas regiões do estado. Dentre as principais etnias, destacam-se os Fulni-ô, que vivem na região de Águas Belas e são reconhecidos como um dos povos mais antigos do país; e os Pankararu, que habitam a região do Sertão do São Francisco e se destacam pela sua luta e demarcação de terras, como também a preservação de suas tradições culturais.

Para além dessas etnias, há também a presença de grupos indígenas de outras regiões do país que migraram para Pernambuco em busca de melhores condições de vida. Entre eles estão os Xukuru, oriundos de Alagoas, que vivem na região de Pesqueira, e os Truká, que vieram do Piauí

e se estabeleceram na região de Cabrobó. Esses grupos também enfrentam uma série de desafios, como a falta de reconhecimento de seus direitos territoriais, a violência e a discriminação. A luta pela demarcação de terras é uma das principais demandas desses povos, que buscam garantir a preservação de suas tradições e modos de vida.

O estudo sobre esses povos é importante para compreender a relação desses grupos com a sociedade brasileira, marcada por conflitos, preconceitos e desigualdades. A partir do estudo dessas relações, é possível identificar as causas dos problemas enfrentados pelos povos indígenas. Uma outra razão é a preservação da biodiversidade e do meio ambiente, já que muitos deles possuem conhecimento aprofundado sobre a natureza. A partir disso, é possível desenvolver estratégias de preservação ambiental mais eficientes e sustentáveis.

A relevância dessa proposta de sequência didática é que, para além de analisar as características temporais das narrativas (contos indígenas), pode-se refletir sobre o fato de serem passadas de geração em geração por meio da oralidade, não desvalorizado o fato de que na atualidade há muitas obras escritas que veiculam obras indígenas importantes.

Portanto, ter uma visão aprofundada sobre os povos indígenas é importante para se construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que se respeitem as diferenças culturais e se promova a diversidade. A partir do conhecimento e reconhecimento da história e das tradições, é possível criar políticas mais efetivas para a promoção da inclusão e valorização desses grupos.

2. Contextualização sobre o gênero central da proposta

2.1 Breve história do conto

Os contos têm raízes na tradição oral. Essa foi a principal forma de compartilhar histórias e os conhecimentos dos povos. O mesmo estende-se para os contos indígenas, pois eles foram recontados e ecoam tradições que possibilitam não apenas preservar as narrativas culturais, como também as dimensões únicas de autenticidade e vitalidade. É importante ressaltar que os contos, ao transitarem da oralidade para a expressão escrita, durante a Idade Média, ganharam novos contornos. No entanto, tal passagem não ocorreu com todos os tipos de contos, sobretudo devido

às desigualdades quanto ao acesso à escrita. Nas disputas sociais pelos bens materiais e imateriais, muitos direitos foram negados a populações que distanciavam-se dos grupos sociais de prestígio. Foi a partir do século XIX, por causa da imprensa escrita, que as primeiras histórias curtas começaram a ser lidas com mais frequência, sendo os contos dos irmãos Grimm mais difundidos mundialmente. No entanto, muitos grupos sociais que produziam histórias ficaram fora das práticas de escrita.

Na esfera nacional, deste mesmo século, o Brasil vivenciava as expansões urbanas do processo de industrialização, nas décadas de 1950-1970, como também a ampliação da escolaridade, demandando uma produção autônoma do papel, tendo em vista o crescimento e modernização do país, de modo que houve “(...) o desenvolvimento do mercado editorial do livro no país”, fato que foi fundamental “para a configuração do conto moderno brasileiro.” (VALENTIN, p.10, 2020), uma vez que se tinha mais leitores. Para seguir o fluxo de crescimento deste público, a imprensa, como meio de maior veiculação de informações, disponibilizou um número maior de colunas para os escritores publicarem seus contos, caracterizando essa época como o “boom do conto no sistema literário brasileiro” (IBID p.10). Ainda assim, grupos sociais excluídos na sociedade continuavam tendo dificuldades para publicar seus contos, como foi o caso das comunidades indígenas no Brasil. Assim, continua sendo extremamente importante garantir na escola que essas obras sejam divulgadas e apreciadas.

2.2 Características dos contos

A classificação dos diferentes tipos de contos pode ser um pouco extensa. Além disso, um mesmo conto pode pertencer a várias categorias ao mesmo tempo. Para um detalhamento mais assertivo essas categorias serão expostas em dois grupos principais:

1. Contos populares: São narrativas transmitidas por diferentes meios: Oralidade; Escrita; Livros e Literatura; Artes Visuais e Performances; Mídia Eletrônica e Digital; Tradições Culturais e Religiosas; Educação Formal e Informal.
2. Contos literários: Os textos são escritos em prosa de ficção, com uso de linguagem literária, recorrendo a recursos expressivos e estéticos próprios dessa esfera, contendo cenário, tempo,

personagens, enredo, seguindo uma forma composicional em que há uma situação de equilíbrio, uma trama ou conflito, tentativas de resolução do conflito (episódios), desfecho.

Em relação aos contos populares, no Brasil, por exemplo, o contista Câmara Cascudo, citado por O’Sagae (2022), define que eles constituem um campo ligado à afetividade tanto do ouvinte quanto do contador. Compreende-se também que ele se diferencia dos demais textos literários pelo contexto em que está inserido. É comum que eles sejam transmitidos ao longo do tempo,. Além disso, pode ter uma variação das narrativas, tendo uma natureza efêmera, sendo sujeitos a mudanças. Muitas vezes podem ter uma conexão com a cultura e identidade de uma comunidade específica. O autor também afirma que as expressões do ouvinte e contador podem influenciar na entonação e na progressão dos fatos, omitindo episódios, emendando ou recriando. Aplicado no âmbito escolar, não tomamos isso como ponto negativo, mas positivo, sendo possível criar o conto a cada episódio esquecido sempre que for contado, exercitando o imagético. Ao analisarmos sua estrutura, é possível reconhecer em muitos contos populares as características atribuídas aos contos literários. No entanto algumas peculiaridades podem ser citadas: “Sucessão de episódios; episódios subordinados ao personagem; visão maravilhosa; realidade reduzida; situação noutro tempo e noutro espaço; busca resolver problemas; e possui caráter impessoal da linguagem”. (LOPES, p.55, 1990)

De modo geral, a função social dos contos é: criar um universo no qual os interlocutores possam recriar o mundo real no imaginário, a partir de sua participação como ouvinte (receptor) e/ou subsequentemente como locutor (emissor). Em síntese, configurando-se como uma prosa de discurso livre, o conto possui os seguintes elementos:

- Espaço: Onde o acontecimento se dará, que é caracterizado em três tipos:
 - Físico, com os elementos detalhados;
 - Social, no qual as condições socioeconômicas dos personagens são identificadas;
 - Psicológico, no qual as lembranças e emoções dos personagens são conhecidas.

- Tempo: Marca a duração dos acontecimentos. Ele pode ser:
 - Cronológico: indica a ordem que ocorrem (exemplo: data, horas, dias);
 - Psicológico: um tempo retomado por lembranças.
- Narrador: aquele que narra a história. Ele pode participar da narrativa em 1ª pessoa (narrador personagem), observar e contar os acontecimentos em 3ª pessoa sem participar (narrador observador) e narrador onisciente, que é aquele que conhece os pensamentos e ações das personagens.
- Enredo: compõe a estrutura do conto e se dá por meio de partes de uma trama, ou seja, é a sequência de acontecimentos da narrativa que está sendo contada. Em outras palavras, são os episódios que o personagem vive.
- Personagens: são aqueles que participam da história. Podem ser:
 - Protagonistas: mocinhos;
 - Antagonistas: vilões;
 - Secundárias: coadjuvantes que aparecem para ajudar os protagonistas;
 - Figurantes: aparecem momentaneamente apenas para compor o espaço.

Partindo desse contexto, pretendemos trabalhar na presente sequência didática com contos populares e literários que retratam a visão de mundo dos povos indígenas.

3. Objetivos de aprendizagem

- Reconhecer a multiplicidade e diversidade dos sujeitos históricos brasileiros, respeitando e valorizando a cultura e as línguas de diferentes povos.
- Conhecer a história da cultura dos povos indígenas do Brasil em diferentes regiões do Brasil.

- Verificar como essa diversidade é abordada na culinária brasileira.
- Respeitar as opiniões e a fala dos interlocutores de uma situação de interação
- Conhecer o gênero conto: forma composicional, elementos de narrativas (cenário, tempo, narradores, personagens)
- Identificar personagens de narrativas
- Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de texto
- Compreender contos e biografias, localizando palavras e inferindo significados de acordo com o contexto.
- Expressar opinião sobre textos lidos
- Produzir biografia que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com diferentes interlocutores.

4. Habilidades segundo a BNCC

Língua Portuguesa:

- Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (EF67LP30).
- Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos

pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (EF69LP51).

História:

- Reconhecer a multiplicidade e diversidade dos sujeitos históricos e suas identidades étnicas, culturais, sociais, de gênero, geracionais, religiosas, entre outras. (EF05HI06).
- Compreender as relações de poder e as desigualdades sociais, econômicas e culturais na história do Brasil e do mundo. (EF05HI08).

Geografia:

- Analisar as formas de apropriação e transformação da natureza em diferentes sociedades e culturas, compreendendo suas implicações na vida econômica, social e ambiental. (EF05GE09).
- Identificar os modos de vida e as transformações socioculturais e econômicas em diferentes territórios, reconhecendo a diversidade cultural e regional do país. (EF05GE11).

Artes:

- Identificar e diferenciar características de diferentes gêneros e formas artísticas, em suas estruturas e modos de produção, e reconhecer artistas e obras representativas dessas linguagens. (EF05AR02).
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como LIBRAS, por exemplo), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com diferentes interlocutores. (EF05AR05).

5. Sugestões de atividades

Etapa 1 - Conhecendo a cultura

1º Momento - Organizar a turma em círculo para uma roda de

conversa sobre a temática: “indígena”, indagando:

É possível ter apenas um povo dentro do país;
O que podemos dizer sobre os indígenas;
Será que o Brasil possui apenas uma cultura.

2º Momento - Socializar com os alunos conceitos de cultura e de povos e solicitar que os alunos ditem palavras para formar no quadro uma nuvem de palavras sobre o que os estudantes já conhecem dos povos indígenas. Logo após, passar o vídeo: Povos indígenas do Brasil. (https://www.youtube.com/watch?v=unkNJF_mlnQ), para realizar um debate acerca das impressões dos alunos diante da narrativa presente, e das palavras anteriormente ditas. Também pode-se aproveitar para refletir sobre elementos da narrativa, buscando identificar quem narra os fatos.

3º Momento - Conversar com as crianças a partir de questões como: É errado usar fantasia de indígena no carnaval? É errado falar “programa de índio”? Após a conversa, ler com as crianças o texto “É errado usar fantasia de indígena no carnaval? E falar de “programa de índio” (<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2023/02/e-errado-usar-fantasia-de-indigena-no-carnaval-e-falar-programa-de-indio.shtml>). Após a discussão, solicitar que as crianças redijam um texto, em seus cadernos, sobre a importância do respeito aos elementos culturais de um povo, a partir de um debate com os colegas acerca das questões apresentadas sobre a temática de desmistificação do “índio”. Em seguida, conversar sobre o que os alunos aprenderam no decorrer da aula, solicitando que cada um fale algo significativo sobre a experiência vivenciada e que escrevam do outro lado do quadro palavras que remetam ao que foi aprendido. O objetivo é que os estudantes possam visualizar o que eles já sabiam e comparar com o que assimilaram após os debates.

Etapa 2 - Descobrimo a história dos povos indígenas e influências na cultura brasileira

1º Momento - Apresentar o livro “Tem Cor na História” (<https://drive.google.com/file/d/1uCvVes-kSOM8yAw9306W2xE7Q4T2RAWa/view>) e perguntar aos alunos o que eles sabem sobre os Povos Indígenas do Brasil. Em seguida, explicar que eles terão a oportunidade de aprender

mais sobre esses povos por meio da leitura do livro e da produção de biografias.

2º Momento - Distribuir uma cópia das páginas do livro para os alunos e solicitar que eles leiam sobre os Povos Indígenas, a história do povo, a luta e suas principais influências culturais. Orientar para que eles façam anotações sobre os principais pontos que acharem relevantes para a produção das biografias.

3º Momento - Solicitar que os alunos escolham uma pessoa apresentada no livro para escrever uma biografia sobre sua vida, como, por exemplo, a cantora Djuena Tikuna, e contribuições para sua comunidade ou para sociedade. Orientar as crianças a usar as informações que coletaram do livro e fazer investigações por meio da internet sobre a pessoa em específico e organizar as informações em um texto claro e organizado.

Orientações ao professor: Caso a turma sinta dificuldades com a organização das informações, sugerimos a passagem do minidocumentário: Povos, identidade e tradição (<https://www.youtube.com/watch?v=wp4rMHJzlqc>)

Etapa 3 - Conhecendo um conto

1º Momento - Retomar os conceitos de cultura e povos indígenas já discutidos e os elementos de um texto narrativo.

2º Momento - Falar sobre o significado do gênero como conto popular na cultura dos povos originários, de como as narrativas deles contribuem para a permanência de sua cultura. Ler o conto: “Como nasceu o rio”, conversar sobre a história e depois refletir coletivamente sobre os elementos presentes no conto, instigando uma conversa para melhor detalhar as partes que o constitui. Para finalizar, organizar as crianças em fileira, propondo a dinâmica: “Quem conta um conto aumenta um ponto”, adaptada da brincadeira telefone sem fio. Pedir que o primeiro aluno reconte o conto lido no ouvido do colega e assim por diante, até que a história chegue ao último da fileira, refletindo assim a característica central do gênero, que é a narrativa.

3º Momento - – Retomar o conto lido, identificando com os estudantes os elementos de tempo, espaço, tipos de narradores, enredo e personagens. **Depois**, pedir que os alunos, em duplas, escolhem um dos contos presentes no livro “Contos índios¹” de Ruth Guimarães (<https://faroeditorial.com.br/site2020/wp-content/uploads/2020/09/Miolo-Contos-indi%CC%81genas-OGF-02.pdf>), para produzir um final diferente. Para tal, terão disponíveis a consulta ao dicionário. Por fim, pedir que as crianças leiam para a turma suas produções.

Etapa 4 - Conhecendo contos indígenas

1º momento - Apresentar o livro “VAKEHU SHENIPAHU - Contos Infantis do povo Yawanawa” (<https://padlet.com/carineuendland/materiais-pedag-gicos-ind-genas-bewwg059yn6j53xe/wish/21252712840>), informando que ele é composto por contos dos Povos Indígenas Yawanawa². Questionar aos alunos: Todos os povos indígenas possuem a mesma língua? Mostrar como esses contos estão sendo apresentados no livro, como uma tradução para a nossa língua, pois foram escritos na língua dos Yawanawa, que tem a escrita diferente da nossa, logo cada povo indígena tem sua própria língua.

2º momento - Distribuir a cópia do conto “Crianças-Grilo”, na obra “VAKEHU SHENIPAHU - Contos Infantis do povo Yawanawa”, já citada, para cada estudante e solicitar que leiam seguindo a ordem do círculo. A depender da quantidade de estudantes, cada um lerá um parágrafo, e ao final da página 1 e 2, questionar:

- O que vocês acham que vai acontecer?
- Será que eles irão conseguir comer a comida que caçaram?
- Será que conseguirão chegar em casa?

Ao final da leitura dos estudantes, ler novamente para que os estudantes compreendam a narrativa do conto. Questionar se eles gostaram e o que acham da atitude dos pais e das crianças.

3º momento - Distribuir os estudantes em quatro grupos e entregar

¹ Embora o livro possua o nome “índio”, a autora justifica exemplificando que isso é uma ferramenta utilizada para causar impacto ao leitor. Sendo assim, a obra se encaixa na temática dessa sequência.

uma cartolina com o Quadro de Sistematização abaixo, orientando que eles discutam e respondam em grupo na cartolina, o que está sendo pedido, podendo consultar o conto. Por fim, comparar as respostas dos grupos, corrigindo quando necessário.

Quadro de sistematização (modelo recomendado para a cartolina);

NOMES DOS PERSONAGENS	COMO O CONTO INICIA?	ONDE É REALIZADO?	COMO O CONTO TERMINA?

Etapa 5 - Saberes indígenas

1º momento - Ler o conto “ A lenda da mandioca” (<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/jogo/lenda.asp>), conversando com os estudantes sobre como a agricultura é importante na vida desses povos, assim como a raiz da mandioca, contextualizando com a agricultura familiar que conhecemos nos dias atuais.

2º momento - Chamar os alunos para tatear os materiais levados à sala de aula, como a folha de bananeira, a palha de milho, a colher de pau, a panela de barro e perguntar numa roda de conversa se eles sabem para que servem esses itens, dialogando sobre as comidas típicas da nossa região originárias da cultura indígena.

3º momento - Realizar uma pesquisa na internet, junto com os estudantes, sobre como a mandioca é conhecida no nosso estado e em outros estados brasileiros, mostrando aos estudantes o mapa do Brasil e executando com eles a colagem dos diversos nomes que a mandioca tem de acordo com a região.

Etapa 6 - Dia da diversidade indígena - Culminância

1º momento - Orientar as crianças sobre a produção artística das capas dos livros de contos que irão produzir. Os alunos podem utilizar folhas, canela em pau, flores, pedaços de madeira, frutos, sementes, vários

materiais que remetem à natureza, que é objeto de vivência e estudo dos indígenas. Com esses materiais em mãos, as crianças, além de produzirem as capas, também podem decorar o cartaz que será exposto no sarau literário.

2º momento - Orientar e ajudar as crianças a construir os contos que vão ser expostos no sarau literário. A primeira versão (rascunho) pode ser feita em um papel normal e utilizando lápis, com auxílio de dicionários para consulta de palavras que os alunos tenham dificuldades. Após a primeira, orientar a etapa de revisão/edição e reescrita, observando as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos produzidos. Podem ser discutidos com os alunos alguns critérios para a revisão dos textos:

- 1 - O texto possui um título criativo?
- 2 - É fácil identificar os personagens, o local e o tempo em que a história acontece?
- 3 - Você está inserido como personagem no seu conto? Tem outros personagens, quais?
- 4 - O seu texto possui um conflito (momento de maior tensão na história)?
- 5 - O conto tem início, desenvolvimento dos acontecimentos e fim?
- 6 - Seu conto tem narrador?

3º momento - Organizar a sala, junto com as crianças, para que outras turmas e a comunidade escolar possam visitar e conhecer um pouco das suas produções.

4º momento - Vivenciar o sarau literário.

Introdução ao sarau (10 min): Iniciar a apresentação explicando que o sarau literário será uma celebração das produções artísticas e literárias dos alunos, com a presença de outras turmas e da comunidade escolar. O evento terá início com a exposição das capas dos contos produzidos, que serão colocadas em um mural decorado com materiais naturais como folhas, canela em pau, flores, pedaços de madeira, frutos e sementes representando o respeito pelos elementos naturais importantes

da cultura dos povos indígenas.

Exibição das apresentações (50 min): Os alunos apresentarão seus contos de forma criativa e envolvente, utilizando recursos como leitura dramatizada e expressões artísticas, se os grupos acharem interessante, desde que seja avaliado com antecedência pelo professor. O docente irá auxiliar na organização das apresentações, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de mostrar seus trabalhos. Ao final das apresentações, o docente vai agradecer a presença dos visitantes.

Finalização do sarau (60 min): Ao final do evento, os alunos serão convidados a avaliar suas próprias produções e a refletir sobre o processo de criação literária e artística que passaram durante as aulas. O sarau literário será uma oportunidade única de valorizar e reconhecer o trabalho dos alunos, incentivando a criatividade e a expressão artística em um ambiente de aprendizado colaborativo, além de uma forma clara e objetiva de conscientizar sobre os povos indígenas para os demais integrantes da comunidade escolar. Como a sala de aula foi desorganizada para a construção do sarau, por fim, os alunos vão organizar a mesma.

Referências Bibliográfica

ASSOCIAÇÃO SOCIOCULTURAL YAWANAWA. **Vakehu shenipahu: contos infantis do povo Yawanawa.** Amazonas, AM. 2016. 68 a 75 p. ISBN.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 05 abril 2023

GUIMARÃES, R. **Contos Índios.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://faroeditorial.com.br/site2020/wp-content/uploads/2020/09/Miolo-Contos-indi%CC%81genas-OGF-02.pdf>. Acesso em: 15 abril 2023

G1. **Primeira edição dos contos dos irmãos Grimm completa 200 anos.** Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/12/contos-dos-irmaos-grimm-continuam-notaveis-200-anos-depois.html#:~:text=No%20dia%2020%20de%20dezembro,dos%20mais%20conhecidos%20do%20mundo>. Acesso em: 05 abril 2023.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/26007-censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-dos-indigenas.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KOPENAWA, D. **Survival Brasil.** Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/davibiografia>. Acesso em: 14 mar 2023.

LOPES, M.A.G. O conto como gênero literário. In: **Revista Educação e tecnologia**. nº VI, Fev/ 1990. Disponível em: [http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/742/1/revista%20N%C2%BA6%20-%20Lopes%20\(1990\).pdf](http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/742/1/revista%20N%C2%BA6%20-%20Lopes%20(1990).pdf). Acesso em: 05 abril 2023.

OLIVEIRA, J. P. **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. In: BARREIRA, C.; CASTRO, C.; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). **Amazônia, indígena e quilombola**: direitos e cidadania. Belém: Editora da UFPA, 2004. p. 57-67.

O' SAGAE, P. **O que são os contos populares?** In: Blog quindim. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/o-que-sao-os-contos-populares/> Acesso em: 05 abril 2023.

PROOP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/310329/mod_resource/content/1/Propp%20MORFOLOGIA%20DO%20CONTO%20MARAVILHOSO.pdf. Acesso em: 16 abril 2023

SANTOS, M. S. **Índios do Nordeste**: temas e problemas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

VALENTIN, L. H. A. **Da imprensa periódica aos livros: o boom do conto brasileiro entre as décadas de 1950 e 1970**. 2020. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193989/valentin_lha_dr_sjrp_par.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 05 abril 2023.

Sugestões de vídeos e textos:

Vídeo: Povos indígenas no Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=unkNjF_mIQ Acesso em: 16/04/2023

Notícia: É errado usar fantasia de indígena no carnaval? E falar de “programa de índio”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2023/02/e-errado-usar-fantasia-de-indigena-no-carnaval-e-falar-programa-de-indio.shtml>. Acesso em: 01/04/2023

Livro: **Tem cor na história**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uCVes-kSOM8yAw9306W2xE7Q4T2RAWa/view>

Minidocumentário - Povos, territórios, identidade e tradição. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wp4rMHjzlc>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Livro - Contos índios de Ruth Guimarães Disponível em: <https://faroeditorial.com.br/site2020/wp-content/uploads/2020/09/Miolo-Contos-indi%CC%81genas-OGF-02.pdf> Acesso em 01/04/2023.

Livro completo “VAKEHU SHENIPAHU - Contos Infantis do povo Yawanawa”; Disponível em: <https://padlet.com/carinewendland/materiais-pedag-gicos-ind-genas-bewwg059yn6j53xe/wish/2125271284>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Conto Crianças-grilo do livro “VAKEHU SHENIPAHU - Contos Infantis do povo Yawanawa”

Mapa do Brasil por regiões. Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/quantos-estados-tem-o-brasil-veja-a-resposta/>. Acesso em: 16/04/23.

O conto: A lenda da Mandioca. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/jogo/lenda.asp>. Acesso em: 11/04/23.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

O QUE É ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL?

Jessica Maria de Lima

Maíra Barcellos Silva

Raíza da Rocha Barbosa Xavier

Stephany Souza Carvalho de Andrade

Valentina Lima Cavalcanti dos Santos

Etapa escolar: 5º ano do ensino fundamental

Tema: Alimentação saudável

Gênero textual principal: Receita culinária

Outros gêneros textuais: canção, lista

Produto final: Livro de receitas

Apresentação

A lei 11.346/06 cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com o propósito de garantir o direito humano à alimentação adequada e dá outras resoluções, como a produção de conhecimentos e o acesso à informação. Desse modo, o presente trabalho tem como proposta o incentivo e a conscientização dos estudantes a respeito dos hábitos saudáveis de alimentação, seu contexto e suas implicações, levando-se em conta o que diz a lei citada, no respectivo parágrafo:

Art. 3º A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer

o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006, p.1)

Nesse sentido, a etapa escolar sugerida é o 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que é neste momento que a disciplina de Ciências, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla habilidades essenciais cujo conteúdo em questão pode ser trabalhado, além de atender aos objetos de conhecimento “nutrição do organismo” e “hábitos alimentares”, bem como “compreensão em leitura” e “forma de composição do texto”, da disciplina de Língua Portuguesa.

Em vista disso, a modalidade desta proposta é uma sequência didática em que tanto o conteúdo quanto as atividades serão organizados de forma contínua para favorecer a aprendizagem dos educandos, considerando que as aulas vão se aprofundando à medida em que o assunto vai sendo assimilado, até culminar na execução de uma receita de salada de frutas (produto final) seguindo as orientações do texto — momento em que os conceitos deverão estar internalizados.

Assim, o plano gira em torno da questão “O que é alimentação saudável?”, tema que foi escolhido levando-se em consideração os índices de obesidade infantil, decorrentes do alto consumo de produtos industrializados, e os de desnutrição infantil, resultado do aumento dos números de pobreza no país. Isto posto, o objetivo é que as crianças aprendam desde cedo os motivos pelos quais devem ter uma alimentação nutritiva.

Finalmente, a sequência contemplará os gêneros textuais canção, lista e receita, este último sendo o mais importante deles. A escolha decorreu de que a receita culinária é gênero central fundamental a ser trabalhado nessa etapa escolar. Nessa perspectiva, considerando toda a estrutura do gênero textual receita, caracterizado como texto injuntivo, faz-se necessário o seu uso nas salas de aulas, dado que exige o exercício da escrita e da leitura, possibilitando ainda que o docente consiga identificar as hipóteses de escrita desses estudantes.

1. Breve contextualização sobre o tema

A alimentação é um tema estruturante da sociedade, não apenas por

ser a base da manutenção da vida, mas também pelo seu papel sociopolítico na cadeia de produção e consumo, políticas da saúde, identidade cultural e consciência ambiental. Tendo em vista sua importância, que não se esgota nesta breve contextualização, este é um assunto de elevada prioridade a se tratar nos currículos escolares. Deste modo, a presente sequência didática tem como objetivo provocar as crianças sobre a questão da alimentação saudável, considerando as implicações que a sua falta no cenário epidemiológico a nível global apresenta, o que reafirma a necessidade de projetos de educação em saúde.

Discussões em torno da alimentação saudável reverberam tanto nos debates sobre o direito à alimentação, sobretudo no que se refere à forma e subnutrição, quanto os problemas relativos à obesidade.

De acordo com o mapa da obesidade, realizado pela Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel) em 2019, apenas no Brasil, 55,4% da população está acima do peso e 19,8% apresenta IMC igual ou maior que 30, o que já é considerado obesidade. Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS) garante que esse é um dos problemas de saúde mais graves que precisamos enfrentar, levando em conta que a estimativa é de que, até o ano de 2025, 700 milhões de indivíduos estejam obesos.

A obesidade, portanto, é uma doença crônica que merece atenção. Considerada uma das doenças mais perigosas do mundo, é extremamente preocupante porque colabora com o aparecimento de outros problemas de saúde, como o colesterol alto, que pode causar um problema ainda mais grave, de entupimento das artérias e aumento dos riscos de infarto; diabetes tipo 2, cujo tratamento deve ser levado à risca, pois não tem cura e pode causar desde cegueira, até mesmo amputação; hipertensão, doença silenciosa que pode causar AVC e infarto; artrose, capaz de atrapalhar bastante a qualidade de vida de quem sofre com o problema e depressão. A partir dessas evidências, percebe-se que a má alimentação causa problemas sistêmicos na vida de um indivíduo e seu coletivo.

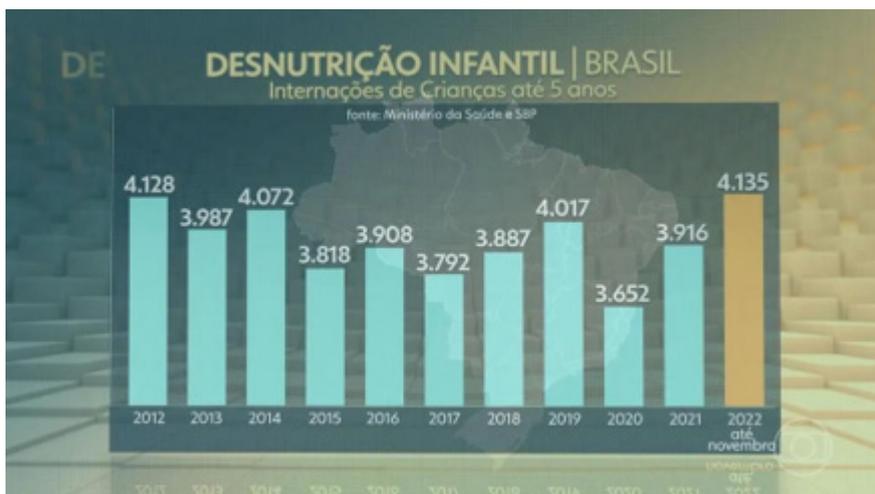
Mesmo os que não sofrem com a obesidade, podem apresentar vários desses problemas ocasionados pela alimentação inadequada. Nesse sentido, as crianças não estão imunes a esses problemas e apresentam o agravamento de estarem em plena fase de desenvolvimento, o que afeta diretamente a evolução delas. Assim, este cenário se configura pelo atual adoecimento dos hábitos alimentares sociais, decorrentes da

alta industrialização da produção alimentar e do incentivo predatório ao consumo deste mercado.

Nos tempos modernos, em que as pessoas vivem em ritmo altamente acelerado, as escolhas têm sido feitas com base na praticidade, como os fast-foods ou em decorrência dos impactos que as propagandas provocam nos desejos de crianças, jovens e adultos. Dessa forma, quando ocorre com determinada frequência, as crianças acabam desenvolvendo vícios paladares no alto teor de açúcar, gorduras, sódio e realçadores de sabor artificiais, presentes nos produtos alimentícios e, conseqüentemente, perdendo o hábito (ou sequer adquirindo) de se alimentar adequadamente, com frutas, verduras e comidas que realmente nutrem e fortalecem o seu crescimento. Este quadro se dá, geralmente, de maneira coletiva, considerando que os hábitos alimentares dos pais terminam influenciando nos dos filhos, que se espelham nos adultos. Nesse sentido, Mello, Luft e Meyer (2004) afirmam que:

Os pais exercem uma forte influência sobre a ingestão de alimentos pelas crianças. Entretanto, quanto mais os pais insistem no consumo de certos alimentos, menor a probabilidade de que elas os consumam. Da mesma forma, a restrição por parte dos pais pode ter efeito deletério. Na primeira infância, recomenda-se que os pais forneçam às crianças refeições e lanches saudáveis, balanceados, com nutrientes adequados e que permitam às crianças escolher a qualidade e a quantidade que elas desejam comer desses alimentos saudáveis. (Ibid., p. 178)

Como dito anteriormente, além dos problemas de obesidade, deparamo-nos com os problemas de subnutrição. Os dados apontam que os índices de desnutrição infantil também têm aumentado no país. A crise econômica que levou ao aumento do preço dos alimentos, resultou em uma insegurança alimentar que está associada ao crescimento dos números de pobreza e extrema pobreza no Brasil. Isso fez com que a taxa de internações de crianças com desnutrição crescesse no país, conforme aponta o gráfico abaixo:



Fonte: G1 (com base nos dados do Ministério da Saúde e SBP)

Segundo um levantamento realizado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), com base nos dados do Ministério da Saúde, diariamente cerca de 11 crianças com menos de 5 anos de idade são internadas por desnutrição no país. O cenário de pobreza e escolhas alimentares inadequadas faz com que a ingestão dos nutrientes seja insuficiente, o que compromete o desenvolvimento, baixo peso ou ganho de peso e crescimento dos pequenos a longo prazo.

Portanto, considerando ambos os contextos, trabalhar este tema na comunidade escolar e nas salas de aula se apresenta como uma necessidade de saúde pública, em que:

A escola inicia uma reflexão por meio dos conteúdos ministrados durante as séries do ensino fundamental, sobre os problemas causados por uma má alimentação e as consequências de uma vida sedentária, acabando por ter um grande destaque no processo de reestruturação do estilo de vida. De certa forma os professores ajudam seus alunos a adquirirem conhecimentos necessários e dar base a bons hábitos alimentares, conhecimento este que perdura a vida toda. (VERA E SANTOS, 2019, p. 2)

Diante disso, a escola exerce um papel fundamental na promoção interdisciplinar de reflexões sobre hábitos alimentares saudáveis, à medida em que apresenta os alimentos importantes para uma boa nutrição,

explicando as funções de cada vitamina no organismo, associando-as às frutas e suas cores, bem como o contexto de produção desses alimentos, dado que o princípio da alimentação saudável é, também, uma alimentação sustentável. Isto posto, incorporar o percurso do alimento ao “prato” favorece o trabalho integral e multidisciplinar através do alcance da cadeia produtiva, que deve ser igualmente saudável do ponto de vista social, ecológico e cultural.

Nesse sentido, a sequência traz, também, os conceitos da classificação NOVA, presentes no Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014), desenvolvido pelo NUPENS da USP, que categorizam os alimentos nos seguintes termos: in natura, minimamente processados, processados e ultraprocessados, sendo os alimentos in natura de origem natural, como o nome sugere, e responsáveis por constituir a base da dieta alimentar, respeitando modos de produção sustentáveis e humanamente salubres. Estes conceitos permitem o diálogo sobre os diferentes percursos dos alimentos, como o campesino e agroecológico, além da monocultura e do uso de agrotóxicos — o que envolve tratar da responsabilidade do consumidor acerca do que e onde comprar, pois esta escolha implica a qual cadeia se financiará, bem como a saúde da própria família.

A partir da vivência dessa sequência, espera-se contribuir para que os estudantes possam produzir livros de receitas saudáveis, a partir das aprendizagens acerca do que é um alimento saudável. Ao mesmo tempo, espera-se que possam desenvolver / ampliar capacidades de leitura, uso e produção de receitas.

A construção desse plano visa à transformação da curiosidade ingênua das crianças em uma curiosidade epistemológica, como sugere Paulo Freire. Assim, com base na Base Nacional Comum Curricular, considera-se que os conteúdos se encaixam na unidade temática Vida e Evolução, da disciplina de Ciências, e os objetos de conhecimento, mobilizados para a abordagem didática planejada, são nutrição do organismo e hábitos alimentares. Dessa forma, a partir das motivações e da responsabilidade pública, tratar da alimentação saudável se mostra um conteúdo relevante para ser estudado no espaço escolar, de maneira que surge com o objetivo de promover a consciência de todo o contexto envolvido no ato de alimentar-se, além de estimular a prática de hábitos alimentares adequados à saúde e que estes também alcancem as famílias.

2. Breve contextualização sobre o gênero central

A receita é o gênero textual que tem a função de orientar uma pessoa no preparo de diversos pratos. Com partes bem definidas (título, ingredientes e modo de fazer), ela caracteriza-se por apresentar uma lista de ingredientes que, muitas vezes, são acompanhados pela indicação das medidas. Além disso, é classificada como gênero de texto injuntivo, uma vez que fornece instruções para a realização de algum tipo de ação. De acordo com Koch e Elias (2009), esses gêneros apresentam indicação de comportamentos ou ações organizadas em sequência. Em vista disso, junto ao docente, os alunos entenderão a razão pela qual os ingredientes são descritos em ordem e em formato de lista, além de compreender a explicação acerca do modo de fazer, assinalando numeração e ordenação e com verbos no imperativo ou infinitivo, ou seja, os textos instrucionais contam com uma organização fixa e marcadores discursivos que demonstram enumeração e ordenação — comum de ser observado nas receitas culinárias, pois indicam a sequência correta das ações a serem realizadas.

Levando em conta que o problema abordado será “O que é alimentação saudável?”, o gênero central a ser trabalhado pelo grupo será a receita culinária, tendo em vista que o seu estudo se faz necessário, dado que está presente na vida cotidiana dos estudantes e tem relevância por contribuir para que as pessoas possam variar a alimentação, saborear e, ao mesmo tempo, cuidarem da saúde. Ademais, uma sequência didática focada neste gênero textual pode mobilizar conhecimentos como a compreensão da função social de receita, aprimoramento de habilidades de leitura e escrita, identificação de formatos e estilos de receitas, além do trabalho do gênero textual lista e aprendizados interdisciplinares, como as unidades de medida.

Em suma, conforme Matos (2013) explicam,

O trabalho em sala de aula com esse gênero textual possibilita ao aluno dominar mecanismos e recursos que facilitarão a forma de interpretar e representar a escrita, compreendendo suas funções e também o desenvolvimento de estratégias que vão proporcionar a fluência na leitura e aprimorar a capacidade de interpretar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses. (Ibid., p.6)

Portanto, é nítida a relevância desse gênero textual para os educandos, de modo que essa sequência didática contribui para o desenvolvimento/aprendizagem de habilidades diversas descritas na BNCC.

3. Objetivos de aprendizagem

- Refletir sobre os benefícios de uma alimentação saudável, identificando as vitaminas contidas nas frutas.
- Compreender receitas culinárias, assim como suas funções sociais.
- Conhecer características do gênero receita culinária: suportes textuais, forma composicional, estilo.

- **(EF05CI09):** Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física).
- **(EF15AR04)** Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais;
- **(EF01LP02)** Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
- **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos;
- **(EF12LP04)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade;
- **(EF15LP06)** Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontua

- (EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- (EF03LP11): Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico- visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- (EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
- (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
- (EF03LP14): Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
- (EF03LP16): Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").

Ademais, pode-se garantir também, por meio da vivência dessa sequência, o estreitamento de laços entre os alunos e seus familiares, levando em conta que muitas atividades e dinâmicas podem envolver receitas de família, como da avó, por exemplo.

4. Sugestões de atividades

Etapa 1 - O que você come?

1º momento - Conversar com as crianças sobre a importância de uma alimentação saudável para a manutenção da saúde do nosso corpo.

2º momento - Separar a sala em grupos, entregar revistas de supermercado e folha de papel ofício para que as crianças recortem e colemb os alimentos que gostam e costumam consumir. Essa atividade ajudará a entender seus hábitos alimentares.

3º momento - Convidar os alunos para analisar os alimentos presentes na merenda escolar, de modo a refletir e comparar se são semelhantes aos consumidos em seus outros espaços de vivência.

4º momento - Falar sobre as diferentes categorias de alimentos, a partir da classificação NOVA (desenvolvida pelo NUPENS USP), sendo elas: in natura, minimamente processados, processados e ultraprocessados, a fim de que os estudantes possam classificar os alimentos por eles ingeridos.

5º momento - Solicitar que os estudantes se separem em grupos para a construção coletiva de um cartaz dividido em 4 partes, referentes às categorias de alimentos; cada criança deve escrever o nome de um alimento no quadrante adequado, com base em suas respectivas colagens criadas no segundo momento da aula.

Etapa 2 - Conhecendo algumas vitaminas

1º momento - Compartilhar a música Melô da Vitamina — Tia Cecéu (<https://www.youtube.com/watch?v=PejYNp2mOMQ>); entregar a letra da música para que possam acompanhá-la enquanto estiverem ouvindo.

2º momento - Conversar com as crianças sobre a música, destacando que as frutas também possuem vitaminas e que as próximas aulas tratarão desse assunto.

3º momento - Reler a letra da música e pedir que as crianças circulem apenas as palavras que correspondem às vitaminas.

4º momento - Distribuir imagens impressas do livro Na cozinha com as frutas, legumes e verduras, do Ministério da Saúde em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cozinha_frutas_legumes_verduras.pdf), e solicitar que os estudantes identifiquem nas cartelas, quais frutas possuem as vitaminas citadas na canção e as escreva no caderno.

5º momento - Pedir para que cada aluno escolha uma das frutas do cartão entregue anteriormente para, em casa, perguntar a um familiar se ele conhece alguma receita com aquela fruta para trazer na aula seguinte.

Etapa 3 - Trabalhando com o gênero receita

1º momento - Conversar sobre a devolutiva da tarefa de casa (pesquisar receitas com as frutas), mobilizando os conhecimentos prévios sobre o gênero receita culinária. Solicitar que as crianças socializem suas receitas e pedir que comparem com as dos colegas, a fim de identificar as semelhanças na diagramação delas.

2º momento - Explicar de maneira detalhada sobre a forma composicional das receitas culinárias, utilizando os textos trazidos pelas crianças para exemplificar. Ressaltar que é um texto instrucional; com indicação de passos a serem seguidos; ingredientes em formato de lista, além do modo de fazer com verbos no imperativo ou infinitivo.

3º momento - Solicitar que os alunos troquem suas receitas uns com os outros, para que identifiquem as vitaminas presentes na receita, a partir da análise dos ingredientes, relacionando com os conhecimentos da aula anterior.

4º momento - Entregar uma receita personalizada de **Espetinho de Frutas** ([Receita de espetinho de frutas para tornar o seu dia mais nutritivo \(receitinhas.com.br\)](http://receitinhas.com.br)), visando interligar os assuntos trabalhados — frutas,

vitaminas e o gênero receita — para que os alunos pintem os alimentos que contém vitaminas que aparecem no texto.

5º momento - Dividir a turma em grupos, para jogar o “**Jogo das Vitaminas**”, que é um jogo da memória no qual o objetivo é que os participantes achem, não uma fruta duplicada, mas a fruta e a sua vitamina correspondente.

6º momento - Explicar aos alunos que a culminância deste tema será um livrinho com todas as receitas produzidas por eles e avisar que, a partir deste momento, eles produzirão uma receita ao final de cada aula da sequência. Solicitar que escolham uma ou mais frutas do Espetinho de Frutas trabalhado anteriormente e pedir que criem uma receita saudável. Para ajudar na criação, o professor deve sugerir algumas possibilidades: bolo, torta, suco, vitamina etc.

Etapa 4 - Vamos às compras?

1º momento - Exibir o vídeo **Comida que alimenta** (<https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>) para o momento deleite.

2º momento - Discutir com os estudantes sobre a importância das feiras agroecológicas e perguntar se eles conhecem ou frequentam esses espaços.

3º momento - Mostrar imagens impressas de frutas presentes em uma feira, colá-los no quadro e distribuir uma lista de compras para que os estudantes escrevam o que levariam (dessa forma é possível trabalhar a hipótese escrita dos estudantes).

4º momento - Realizar a contação da história do livro “**Cesta de Dona Maricota**” de Tatiana Belinki, a fim de reforçar a importância da higienização dos alimentos e de bons costumes alimentares.

5º momento - Distribuir uma atividade da **Cruzadinha de Legumes e Verduras** e realizar uma correção coletiva em seguida.

6º momento - Produzir uma receita culinária, criando uma receita de sopa com os legumes que mais gostam. O professor deverá guiar os alunos, dando indicações de ingredientes necessários para que uma sopa dê certo: água, sal, os legumes precisam ser picados etc.

Etapa 5 - Um reforço à alimentação saudável

1º momento - Perguntar o que os estudantes entendem por cardápio, a fim de introduzir a discussão acerca de sua função e locais de uso, além da importância do profissional nutricionista para a criação de um cardápio pautado em uma alimentação saudável.

2º momento - Apresentar aos estudantes alguns cardápios pré-selecionados pelo discente — cardápio hospitalar, escolar local e de algum restaurante — para que identifiquem qual deles mais se assemelham com o serviço da instituição. O professor deverá guiar esse momento, para levar os alunos a refletirem os motivos da escolha de determinados alimentos em detrimento de outros, bem como quem pensa nesse cardápio.

3º momento - Compartilhar a música “Paródia Alimentação Saudável”, de Aline Bauab (<https://www.youtube.com/watch?v=rZw3IIAeKmM>) e depois conversar com as crianças sobre a letra da canção.

4º momento - Conversar com os estudantes acerca do tema, associando a alimentação saudável à absorção de nutrientes e vitaminas das frutas e legumes.

5º momento - Compartilhar novamente a canção, a fim de que os alunos prestem atenção na letra. Em seguida, entregar uma atividade com a letra da música escrita, mas com lacunas de palavras a serem preenchidas em duplas. Assim, as crianças podem lembrar da letra da música ou usar do conhecimento construído para completar a paródia.

6º momento - Solicitar que os estudantes pensem em uma receita de um alimento/prato saudável que eles gostariam que fosse inserido no cardápio de suas escolas. A receita deverá ser elaborada passo a passo e

entregue durante a aula.

7º momento - Distribuir e solicitar que realizem uma atividade com questões de verdadeiro ou falso e discursivas, relacionadas ao conteúdo de alimentação saudável, sobretudo ao gênero receita, com o intuito de diagnosticar os conhecimentos adquiridos até então.

Etapa 6 - Fazendo meu livro de receitas

1º momento - Mostrar no quadro um esquema que represente a forma composicional de uma receita culinária (retângulos cobrindo as partes da receita). Perguntar o que os estudantes acham que deveria estar no lugar dos desenhos: título, ingredientes e modo de preparo.

2º momento - Entregar fichas contendo pedaços de uma receita culinária (Texto Fatiado), para que os estudantes organizem o texto e escrevam no caderno, organizadamente, as informações do texto (título - nome da receita, ingredientes - em formato de lista, e modo de fazer.

3º momento - Socializar as respostas entre os estudantes e questionar: foi difícil? O que dificultou? Foi fácil? Por qual razão? A partir disso, será possível descobrir se restaram dúvidas relacionadas ao conteúdo.

4º momento - Solicitar que os estudantes releiam as receitas que fizeram, produzam novas receitas, se considerarem necessário, elaborem uma capa, ilustrando e pintando da forma como quiserem, definam um nome para os seus livros.

O professor pode dar algumas sugestões, como “Livro de receitas de (nome da criança)”, “Receitas saudáveis por (nome da criança)” etc.

5º momento - Solicitar que os estudantes releiam as receitas produzidas, façam revisão dos textos e montem os seus próprios livrinhos.

A produção poderá ser levada para casa, a fim de que as crianças coloquem em prática suas receitas.

5. Avaliação

A avaliação se dará de forma processual, por meio das atividades realizadas em sala de aula, bem como das discussões acerca do conteúdo. Além disso, deverão ser registrados em uma caderneta informações sobre cada estudante: a participação oral, compreensão e desempenho relacionado às fichas de atividades, realização das pesquisas solicitadas pelo professor, a organização da receita culinária, a produção das receitas solicitadas e a criação dos livros de receitas.

Estratégias de avaliação:

- Diagnose baseada nos conhecimentos prévios dos alunos;
- Participação oral;
- Leitura de imagens;
- Compreensão e realização das fichas de atividades;
- Sondagem de escrita;
- Realização das pesquisas solicitadas;
- Produção da atividade de recorte e colagem;
- Diagramação/organização da receita culinária;
- Elaboração de receitas no decorrer das aulas;
- Produção do livro com as receitas elaboradas.

CrITÉrios de avaliação:

- Compreensão acerca da temática da alimentação saudável;
- Compreensão da função da receita;
- Reflexão sobre os benefícios de uma alimentação saudável;
- Estruturação da receita concedida;
- Identificação dos tipos de vitaminas que têm nas frutas.

Instrumento de registro:

- Caderneta.

Finalidade da avaliação:

- Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos;
- Avaliar as aprendizagens adquiridas a partir das experiências das atividades;
- Avaliar as atividades, sobretudo as produções das receitas, realizadas no decorrer da sequência;
- Analisar a participação dos estudantes.

Referências Bibliográfica

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E SÍNDROME METABÓLICA. **Abeso**. Mapa da obesidade. [S.l.]. Abeso, 2019. Vigitel. Disponível em: <https://abeso.org.br/obesidade-e-sindrome-metabolica/mapa-da-obesidade/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.346**, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2.ed. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Universidade Federal de Minas Gerais. **Na cozinha com as frutas, legumes e verduras**. 2016. Minas Gerais. – Brasília: Ministério da Saúde. 116p.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Folha**. São Paulo: FOLHA, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2023/03/brasil-pode-ter-ate-um-terco-das-criancas-vivendo-com-obesidade-em-2035-segundo-atlas-mundial.shtml>. Acesso em: 11 mar. 2023.

KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. 2009. São Paulo: Editora Contexto. 220 p.

MATOS, Geni Maria de. **O gênero receita como instrumento para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula**. In: Secretaria de Educação do Paraná. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos. Paraná: [s. n.], 2013. v. 1, ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_p_de/2013/2013_unicentro_port_artigo_geni_maria_de_matos.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

MELLO, Elza D. de; LUFT, Vivian C.; MEYER, Flavia. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes?. **Jornal de pediatria**, [s. l.], v. 80, n. 3, p. 173-182, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/GftqBGnnCyhvZ89C9M4Pqsv/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

NÚMERO de internações de crianças por desnutrição no Brasil é o maior desde 2012, diz levantamento. G1, [s. l.], 13 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/02/13/numero-de-internacoes-de-criancas-por-desnutricao-no-brasil-e-o-maior-desde-2012-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 16 de abr 2023.

SOARES, José Roberto Vera. OLIVEIRA, Ginarajadaça Ferreira dos Santos. **O papel da escola na construção de uma alimentação saudável**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 01, pp. 176-186. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Nota de alerta: a desnutrição infantil voltou?** Departamento Científico de Nutrologia. 28 de outubro de 2022. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/23785a-NA_A_Desnutricao_Infantil_Voltou.pdf. Acesso em: 18 abr 2023.

VEIGA, Miriam. **A cesta de Dona Maricota - Atividade**. Alfabetização blog, 2020.
Disponível em: <https://miriamveiga.com.br/a-cesta-de-dona-maricota-atividade/>.
Acesso em: 15 abr 2023.

REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PROPOSTAS: TEORIZANDO O PLANEJAMENTO

Telma Ferraz Leal

O título dessa obra - JANELAS ABERTAS PARA O APRENDIZADO: ROTEIROS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – retrata bem a intenção dos autores: contribuir para que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se inspirem e possam construir propostas pedagógicas que motivem os estudantes a participar da vida escolar, reconhecendo-a como parte significativa de suas vidas. Que os professores cada vez mais propiciem situações didáticas em que os saberes escolares aproximem-se daqueles que são gerados, mobilizados e transformados no cotidiano de cada um.

Para melhor caracterizar e sistematizar o que foi feito pelos autores, elaboramos os quadros a seguir, com algumas informações básicas acerca das sequências.

No primeiro quadro, buscamos evidenciar as possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar com crianças da primeira fase do Ensino Fundamental. As cinco sequências contemplaram habilidades / conhecimentos relativos a diferentes componentes curriculares, que se concretizam em ações a serem vivenciadas em diferentes atividades. É importante ressaltar que a abordagem interdisciplinar, como é discutido por Fourez (2003, p. 14), não é “o desdém das disciplinas, mas ao contrário, a utilização destas para esclarecer uma situação”, ou seja, não há a negação dos saberes oriundos das diferentes áreas de conhecimento, e sim uma integração, tal como aparece em reflexões realizadas por Freire (1987), ao ressaltar que por meio da interdisciplinaridade busca-se relacionar os conhecimentos com o contexto, a realidade, a cultura dos estudantes. Dois

movimentos dialéticos são ressaltados por Freire (1987): a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Na mesma direção, Babilacqua (2017, p. 43) assevera que é o “caminho para promoção da construção, reconstrução e contextualização de saberes, a partir do diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo.

A perspectiva da interdisciplinaridade nas sequências propostas surge das temáticas a serem abordadas, que, sem dúvida, contribuem para a formação integral dos estudantes. Os cinco temas escolhidos revelam o compromisso dos autores com os sentidos da escola inclusiva, que busca contribuir para o fortalecimento de identidades sociais, valorização da diversidade humana e melhores condições de ser / estar no mundo.

Os ritmos pernambucanos são abordados na primeira sequência de modo a despertar os estudantes para a importância de conhecer as expressões culturais do lugar onde vivem, as quais são carregadas de histórias e saberes populares. O coco, o forró, o frevo, o maracatu não são simplesmente ritmos musicais; são expressões de modo de viver de um povo. O trabalho com esse tema contribui para a construção de identidades sociais não só da região, mas também religiosas e étnicas.

As identidades sociais e a diversidade humana foram também objeto de reflexão nas sequências 3 e 4. No caso da terceira sequência é o próprio tema, cuja intencionalidade primeira é justamente a consciência de que somos diversos sob diferentes aspectos e que a diversidade tem que ser valorizada; os diferentes modos de ser, os diferentes estilos de vida precisam ser respeitados e seus direitos precisam ser garantidos. Desse modo, os autores escolheram um tema que é o coração das currículos inclusivos.

Também tendo como eixo central o respeito e valorização das identidades sociais e, portanto, da diversidade humana, os autores da quarta sequência escolheram abordar narrativas indígenas, para pro em evidência a cultura indígena.

Também em uma perspectiva interdisciplinar, o tema da segunda sequência – história das comunicações – reveste-se de particular importância por resgatar a história da humanidade. É uma proposta que favorece a consciência da historicidade de nosso cotidiano. É uma oportunidade de os estudantes entenderem que o que eles vivem na atualidade é fruto de uma sequência de descobertas e inovações

tecnológicas ao longo da história. Também contribui para que se percebam como sujeitos históricos que vivem uma realidade mutável. A noção de tempo articula-se à noção de espaço e de cotidianidade.

Por fim, a quinta proposta tem como tema alimentação saudável, que, integrando, sobretudo, os componentes Língua Portuguesa e Ciências, busca contribuir para que os estudantes tenham uma visão crítica acerca da cultura alimentar incentivada por propagandas e se apropriem de conhecimentos que favoreçam mudanças de atitudes quanto a cuidar de si e do outro.

Enfim, são quatro propostas bem diversas mas que têm em comum uma visão de educação comprometida com a formação integral dos estudantes, sem abrir mão da necessidade de ampliação de conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares.

As sequências foram produzidas tendo como horizonte o perfil de uma turma de 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, destacamos que são perfeitamente possíveis de acontecer em outras etapas escolares, havendo, é claro, adaptações e ajustes para adequação às necessidades de aprendizagem das turmas e aos conhecimentos por elas já construídos. Mesmo que se deseje vivenciar alguma dessas sequências em turmas do 4º ou 5º ano, a avaliação diagnóstica é indispensável para que sejam feitas as alterações consideradas necessárias pelo ou pela docente.

Quadro 1: Temas e componentes curriculares contemplados nas sequências didáticas

Título	Etapas escolar	Tema	Componentes curriculares envolvidos
Conhecendo alguns ritmos populares pernambucanos	5º ano	Ritmos pernambucanos: coco, forró, frevo, Maracatu	Língua Portuguesa, História, Arte
Histórico das comunicações no Brasil: das cartas às redes sociais	4º ano	História das comunicações no Brasil	Língua Portuguesa, História
Diversidade cultural	5º ano	Diversidade humana	Língua Portuguesa, História
Explorando contos das narrativas indígenas	5º ano	Cultura indígena	Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte
O que é alimentação saudável?	5º ano	Alimentação saudável	Língua Portuguesa, Ciências, Arte

Como foi dito anteriormente, as cinco sequências estabeleceram articulações entre componente curriculares, mas todas elas tinham foco no ensino de habilidades relativas ao componente curricular Língua Portuguesa. Tal característica é comum nesta modalidade organizativa do trabalho pedagógico pois, como é defendido por Sá (2003, p. 58), “a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.”

Considerando o que é exposto por Sá (2003), pode-se apontar que a oralidade, a leitura e a escrita necessariamente estão presentes em qualquer proposta que incorra em construção de conhecimentos. No entanto, é importante ressaltar que, para que, de fato, as contribuições sejam efetivas nessa área, é necessário haver intencionalidade por parte dos docentes. Essa foi uma das características das cinco sequências propostas.

No caso da sequência 1, que tematizou os ritmos pernambucanos, os estudantes realizaram muitas atividades de escuta, canto e reflexão de canções, que foi o gênero discursivo principal da sequência. Desse modo, há intencionalidade nesta proposta de que a Língua Portuguesa seja objeto de atenção de modo aprofundado. Os estudantes leram textos de diferentes gêneros, como biografias, verbetes e cartazes, mas houve aprofundamento acerca de canções representativas dos ritmos escolhidos para estudo. Além desses gêneros, também foi contemplado o gênero exposição oral, pois há uma proposição de que os estudantes organizem uma feira expositiva sobre o tema “Ritmos Populares de Pernambuco”, na qual foi proposto uma apresentação musical e entrega de folhetos, contendo letra de uma canção, biografia de artista e glossário. Enfim, é possível reconhecer intencionalidades relativas aos conhecimentos acerca de diferentes gêneros discursivos em situações significativas de escuta, leitura, produção, culminando em uma exposição oral sobre o tema.

A exposição oral também foi o gênero escolhido pelos autores da segunda sequência, ao sugerirem como produto final uma exposição no pátio da escola, com exibição de cartazes, acerca do tema a ser estudado. Na proposta, o gênero exposição e cartaz aparecem como ferramentas para socialização dos saberes construídos, havendo, ao longo da sequência,

variadas atividades envolvendo reflexões sobre gêneros epistolares com a finalidade de problematizar a história das comunicações: carta pessoal, carta do leitor, cartão-postal, carta de reclamação e e-mail.

Nas sequências 3 e 4 houve prioridade a gêneros da esfera literária. No caso da sequência “Diversidade cultural”, as histórias em quadrinhos são objetos de reflexão em diferentes atividades. Ler, pensar sobre e produzir são os pilares do trabalho focado nos gêneros discursivos na perspectiva sociointerativa. Nessa sequência, as crianças são convidadas a produzir um gibi com histórias em quadrinhos a ser lançado na Feira Cultural da escola. Literatura, desse modo, articula-se ao ensino de História e Arte.

No caso da sequência 4, o texto literário escolhido é conto, especificamente, contos indígenas. Assim, análise de contos indígenas é realizada tanto com foco na cultura indígena quanto com foco na caracterização do gênero conto. Atividades de análise linguística, leitura e produção de contos são vivenciadas, contribuindo para aprendizagens importantes relativas a esses eixos de ensino. No entanto, outros gêneros também são mobilizados nas atividades, como a notícia e a biografia, ambos escolhidos pela potencialidade para as reflexões sobre a cultura indígena. O produto final desta sequência é a construção de um livro de contos e organização de um sarau literário. Desse modo, os saberes construídos são mobilizados em uma situação em que os estudantes podem exercer protagonismo de modo participativo e dinâmico.

Por fim, a sequência sobre alimentação saudável também contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes de oralidade, leitura e escrita, assim como análise linguística com foco mais aprofundado em receita culinária, que é um gênero muito apropriado para o tema escolhido: alimentação. Para dinamizar a sequência também são propostas atividades com o gênero canção, assim como a realização de produção de listas, que é um gênero importante na organização do cotidiano.

Como é sintetizado no Quadro 2, diferentes gêneros discursivos foram contemplados nas proposições de sequências didáticas expostas, mas em cada uma delas as escolhas foram oriundas das possibilidades de articulação com os temas propostos, assim como com os produtos a serem elaborados pelos estudantes.

Título	Etapa escolar	Gêneros discursivos principais	Gêneros discursivos secundários na sequência	Produto a ser elaborado pelos estudantes
Conhecendo alguns ritmos populares pernambucanos	5º ano	Canção, biografia, verbete, cartaz, exposição oral	Biografia, Verbetes e cartaz	Feira expositiva sobre o tema “Ritmos Populares de Pernambuco, apresentação Musical e folheto (contendo letra da canção, biografia de artista e glossário)
Histórico das comunicações no Brasil: das cartas às redes sociais	4º ano	Carta pessoal, carta do leitor, cartão-postal, carta de reclamação e e-mail, exposição oral, cartaz de apoio à exposição oral	Exposição oral; cartaz de apoio à exposição oral	Exposição no pátio da escola, com exibição de cartazes
Diversidade cultural	5º ano	História em quadrinhos	Vídeo expositivo	Gibi com histórias em quadrinhos; Feira Cultural com exposição dos gibis
Explorando contos das narrativas indígenas	5º ano	Conto, notícia, biografia	Notícia e biografia	Livro de contos e Sarau literário
O que é alimentação saudável?	5º ano	Receita culinária, canção e lista	Canção e lista	Livro de receitas

Para finalizar essa obra, ressaltamos que todos os esforços envidados pelos autores que compuseram as sequências didáticas tiveram como horizonte a defesa de uma escola inclusiva, democrática, viva, que proporcione aos estudantes possibilidades variadas de aprender e de agir na sociedade, compreendendo as práticas sociais como expressões da cultura e da história.

Desejamos que a leitura tenha contribuído para inspirar muitas ações transformadoras nas escolas de nosso país.

Referências Bibliográfica

BEVILACQUA, Gabriela Dias . Ciências e Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental: uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem destas disciplinas / Gabriela Dias Bevilacqua. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2017. Rio de Janeiro, 2017.

FOUREZ, G., Crise no Ensino de Ciências? Investigações em Ensino de Ciências, v.8, n.2, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993. Interdisciplinaridade: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2006.

Sá, C. M. (2003). Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade e C. M. Sá (orgs.), A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas. (pp. 55 – 63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ORGANIZADORA E AUTORES

ORGANIZADORA

TELMA FERRAZ LEAL

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

AUTORES

ALEXSANDRO BARBOZA DE OLIVEIRA

Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui cursos de formação de Assistente de Secretaria Escolar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, e Auxiliar pedagógico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas. Além disso, é Técnico em Logística pelo Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Igarassu. Atualmente, trabalha como estagiário no Departamento

de Educação Inclusiva como monitor de AEE (Atendimento Educacional Especializado) pela Prefeitura de Abreu e Lima/PE e, também, atua em atividades de monitoria na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação.

E-mail: alexsandro.barboza@ufpe.br

ALICE GOGGIN CORREIA

Discente no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Já foi monitora na disciplina de PPP 3. Atua como estagiária em escolas privadas desde o segundo período do curso, onde pratica a pedagogia com a supervisão de professores com mais experiência.

E-mail: alice.goggin@ufpe.br

ÁLVARO BERNARDO SILVA DE SOUZA

Graduado em Licenciatura plena em Filosofia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduando de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Foccus. Atua como Apoio de Educação Especial (AEE), desenvolvendo com alunos do ensino fundamental I nas redes do município de Olinda e Recife (PE), o acompanhamento estratégico da educação inclusiva, para alunos com deficiência.

E-mail: alvaro.bernardo@ufpe.br

ANA LUCIA SILVA DO NASCIMENTO

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Atua como voluntária no Programa Institucional de bolsas de iniciação à Docência - PIBID desenvolvendo atividades de inclusão de alunos do Espectro Autista na alfabetização em uma parceria entre a UFPE e a prefeitura do Recife e coordenada pela prof^a Dra Rafaela Asfora. É estagiária da rede privada do Recife onde desenvolve atividades na coordenação do ensino médio no Colégio Terceiro Milênio no bairro do espinheiro.

E-mail: analucia.nascimento@ufpe.br

ANA MARIA DA SILVA

Estudante do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica do CNPq, pesquisando na área de educação literária e políticas públicas curriculares, sob orientação do professor Clecio Bunzen. Além disso, faz parte do Grupo de Pesquisas sobre Educação Literária (GPEL).

Email: maria.silva8@ufpe.br

BEATRIZ FERREIRA DA SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do programa de Residência Pedagógica no projeto de Alfabetização e Letramento tendo como orientadoras as professoras Eliana Borges e Andrea Brito Ferreira. Atuou como Jovem Protagonista pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), com acolhimento em escolas públicas integrais pelo Brasil, Formação de professores e estudantes em Protagonismo.

Email: beatriz.fsilva2@ufpe.br / bfsilva03@gmail.com

CAROLINA KELLY DA SILVA SANTOS

Acadêmica em Pedagogia pela Universidade federal de Pernambuco, foi estagiária na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes por um ano e seis meses como apoio pedagógico e atualmente atua em rede privada. Possui curso de formação em Acompanhante Terapêutico.

E-mail: carolina.kelly@ufpe.br

CLARICE COSTA CAVALCANTI

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pibidiana em Estratégias de ensino e aprendizagem para a inclusão

educacional de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) orientada pela Profa. Dra. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima.
Email: clarice.ccavalcanti@ufpe.br

DEIVIANE REIS DE MELO FREIRE

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como Residente na Residência Pedagógica com o Subtema de Alfabetização e Letramento Tendo como Orientadoras as Professoras Eliana Borges Albuquerque e Andréa Brito Ferreira. É membro da Equipe que Desenvolve a Pesquisa Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: Currículo e Prática Docente no Contexto da Heterogeneidade das Escolas Brasileiras e das Relações com Outros Componentes Curriculares, Comandado Pelas Professoras Telma Leal Ferraz, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa e Maria Lúcia Ferreira Barbosa.
E-mail: deiviane.mfreire@ufpe.br

EVVELYN KAROLINE FELIX DOS SANTOS MOURA

Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Realizou atividade de monitoria na cadeira de Fundamentos psicológicos da educação, como também estagiou na rede privada de ensino no 3º, 4º e 5º ano. Atualmente é bolsista do programa de Residência Pedagógica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) no projeto de Alfabetização e letramento realizando estudo sobre inclusão e heterogeneidade no ciclo de alfabetização tendo como orientadoras as professoras Andreia Brito e Eliana Borges.
E-mail: evvelyn.kfsantos2@ufpe.br / evvelyn.kfsmoura@gmail.com

FANNY TAISA EMÍDIO DE LIMA

Discente do curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco e bacharel em fisioterapia pelo Centro Universitário Brasileiro. Possui experiência ampla em neuropediatria com maior foco em crianças com TEA, traumatologia ortopedia e esportiva no Retro FC, dermatologia

funcional, gerontologia, e também na área de educação possui experiência como apoio escolar de crianças com TEA. Também faz cursos de extensão e atualmente está cursando ABBA.

E-mail: fanny.taisa@ufpe.br

GIBSON NUNES DA SILVA

Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atua como bolsista da Coordenação de Gestão e Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco, auxiliando nas atividades administrativas. É estudante do curso técnico em Secretaria Escolar do Instituto Monte Horebe Asa Sul.

E-mail: gibsonnunes12@gmail.com / gibson.silva@ufpe.br

HEMILY THAÍZY DOS SANTOS

Acadêmica em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem passagem pela graduação em Biblioteconomia, na mesma instituição. É formada como Auxiliar Pedagógico pelo Curso de Formação Inicial e Continuada ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba. Se formou no Curso de Extensão em Psicologia da Aprendizagem pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, tem certificado em diversos cursos na área da educação e outras áreas, ofertados pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atua como influenciadora digital, na área da comunicação e marketing, trabalhando na internet como bookstan, onde faz críticas literárias, divulgação de obras e outros trabalhos voltados para o mesmo nicho.

E-mail: hemily.thaizy@ufpe.br

JESSICA MARIA DE LIMA

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como monitora na disciplina TE763 - Educação das Relações Étnico-Raciais, ministrada pelo prof^o Dr. André Mendes Salles,

e como extensionista voluntária do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdicos-Educacionais Inclusivos (LIPLEI) coordenado pela prof^a Dra. Viviane de Bona. Também é estagiária dos anos iniciais da rede municipal de Camaragibe (PE), na Escola Municipal José Collier.

E-mail: jessica.marialima@ufpe.br

LARISSA LIMA DE FREITAS

Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e do curso técnico em administração pela Secretaria-executiva de Educação Integral e Profissional. Desempenha um papel ativo como membro da Liga Acadêmica de Estudos em Precocidade, Altas Habilidades e Superdotação (LAEPAHS), dedicando-se ao estudo aprofundado das necessidades e desafios enfrentados por indivíduos com altas habilidades e superdotação no contexto educacional. Também assume a função de Trainee Educacional no Programa Coletivo Educar, contribuindo ativamente para a formação de estudantes, professores e gestores, promovendo uma abordagem educacional ativa e relacional.

E-mail: larissa.lfreitas@ufpe.br

LUCAS DE FRANÇA LEANDRO

Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, atualmente está como bolsista do CNPq pelo PIBIC na área de inclusão, projeto relacionado a autismo e alfabetização, sob a orientação da professora Tícia Ferro. Também faz curso de extensão " Escrita e Leitura do Sistema Braille e Adequações de materiais para estudantes com deficiência visual " (nível básico) no CEI e é monitor na disciplina de PPP2 em Gestão Educacional e Escolar.

E-mail: lucas.franca@ufpe.br

MAÍRA BARCELLOS SILVA

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de

Pernambuco. Atua como bolsista no Programa Institucional de bolsas de iniciação à Docência - PIBID desenvolvendo atividades de inclusão de alunos do Espectro Autista na alfabetização, em uma parceria entre a UFPE e a Prefeitura do Recife e coordenada pela prof^a Dra Rafaela Asfora. É auxiliar pedagógica da rede privada do Recife, onde desenvolve atividades na educação infantil e anos iniciais na Escola Conecta – escola de pensamento global, no bairro da Madalena.

E-mail: maira.barcellos@ufpe.br

MARIA VITÓRIA ALVES VIDAL DE NEGREIROS

Graduanda do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal De Pernambuco, possui os cursos de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento humano e educação pela UEMA (Universidade Estadual Do Maranhão), além de possuir o curso referente ao Uso da Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI) pelo Laboratório De Estudos E Pesquisa Em Economia Social (LEPES) da Universidade De São Paulo. Ademais, faz parte do projeto de extensão (PIBEX) referente a abordagem Pikler na educação infantil, orientado pela professora e coordenadora do curso de pedagogia Ana Paula Mota. Por fim, atua em atividades de monitoria na UFPE, no Centro de Educação.

E-mail: mariavitoria.negreiros@ufpe.br

MARIANA REBEKA SANTIAGO DA SILVA

Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui cursos na área da educação de Acompanhante Terapêutico e Dificuldades e transtornos na leitura e na escrita, reconhecidos pelo Ministério da Educação. Atualmente, trabalha como estagiária na rede privada de Recife, na sala de aula dos anos iniciais.

E-mail: mariana.ssilva@ufpe.br

NATALI PEREIRA DE MIRANDA

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco, atualmente é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade. Atuou na educação inclusiva como estagiária de uma escola privada no Recife, Mazzarelo; também foi estagiária do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais no Colégio Marista São Luís, onde atualmente é auxiliar de sala e trabalha com crianças na educação infantil. Realizou monitoria na disciplina de Didática no Centro de Educação.

E-mail: natali.miranda@ufpe.br

PAULA GABRIELLA COSTA BELO DA ROCHA

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui cursos de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, pelo Ministério da Educação. Além disso, em 2022 foi colaboradora do Sistema de Avaliação Educacional de PE, SAEPE, e também, participou como monitora do Congresso Internacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Bahia. Recentemente, concluiu a formação no curso de Inclusão Digital e Aplicações Pedagógicas, pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Atualmente, realiza o estágio no Departamento da Educação Inclusiva, no município de Abreu e Lima.

E-mail: paula.belo@ufpe.br

PRISCILA DE SANTANA MELO

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Atua como bolsista no Programa de monitoria da Pró-Reitoria de Graduação na disciplina TE697 - Fundamentos do Ensino de Artes do departamento de Ensino e Currículo da diretoria do Centro de Educação ofertada pelo professor Dr Everson Melquiades Araújo Silva. É estagiária da rede privada do Recife onde desenvolve atividades na educação infantil no Centro Educacional Lubienska no bairro do Zumbi - Recife/PE.

E-mail: priscila.smelo@ufpe.br

RAÍZA DA ROCHA BARBOSA

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como extensionista do projeto de catalogação das referências culturais da Comunidade do Arruado, como também outros trabalhos no território. É pesquisadora do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) acerca da Tinturaria Natural, da arte têxtil e da formação docente. Também é estagiária da rede pública da Prefeitura do Recife (PE), no CMEI Paulo Rosas.

E-mail: raiza.rocha@ufpe.br

REBECA MIRELLI DA SILVA

Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco. Atua como estagiária da Educação Infantil pela rede municipal na cidade de Jaboatão dos Guararapes - Pe, onde desenvolve atividades como Auxiliar de Professora e assistência geral para realização de atividades pedagógicas inerentes ao PPP na Creche Professora Silvia Cristina Botelho.

E-mail: rebeca.mirelli@ufpe.br

STEPHANY SOUZA CARVALHO DE ANDRADE

Graduada em Jornalismo pela Uninassau (2017) e discente do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Certificada como Agente de Desenvolvimento Infantil pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (2023), atua como revisora de textos para web, redatora de conteúdos (ghostwriter) relacionados à educação e estagiária de Apoio Educacional Especializado da rede municipal de Recife, na Escola Municipal de Tempo Integral Complexo Luís Vaz de Camões.

E-mail: stephany.andrade@ufpe.br

VALENTINA LIMA CAVALCANTI DOS SANTOS

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de

Pernambuco. Atualmente, é voluntária de Iniciação Científica do CNPq, pesquisando na área de Interdisciplinaridade e transversalidade no ensino de língua portuguesa. Também é extensionista voluntária do projeto socioambiental da UFPE EcoMangue, atuando como educadora ambiental em favor da conservação do ecossistema de manguezal e dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ONU).

E-mail: valentina.santos@ufpe.br

YVINE LAÍS ALVES CANDIDO

Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal De Pernambuco(UFPE). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), contribui com pesquisas nas áreas de alfabetização, letramento e a leitura e escrita na Educação Infantil, sob orientação da professora Eliana Borges Correia. Além disso, participa do Grupo de Estudos em alfabetização, prática docente e formação de professor (GEALPRAFOR/UFPE).

E-mail: yvine.alves@ufpe.br

Título Janelas abertas para o aprendizado
Subtítulo Roteiros de sequências didáticas
ISBN 978-65-00-96592-6
Organização Telma Ferraz Leal

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book
Tipografia Minion Pro (miolo)
Noto Mono (títulos)

