



VIDAS, ESCOLAS E COMUNIDADE: JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL NA ESFERA ARGUMENTATIVA, UM TEMA TRANSVERSAL

Luan Feliciano dos Santos¹

Igor da Silva Araújo²

Marcos Gabriel Silva Gonçalves³

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues⁴

RESUMO

O presente trabalho é um relato de uma experiência relativa à construção e à aplicação de um projeto temático com base nas contribuições de Caretta (2016), intitulado “Vidas, Escolas e Comunidade: justiça socioambiental na esfera argumentativa, um tema transversal” na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, localizada na cidade do Recife. A atividade insere-se no âmbito do Projeto denominado “Produção de texto na Educação Básica: caminhos entre a escola e a universidade”, coordenado pela Professora Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues. O nosso objetivo principal foi ampliar os saberes relativos à argumentação dos estudantes a partir de discussões que envolvem a temática da justiça socioambiental no contexto escolar, comunitário, nacional e mundial. É relevante destacar que a proposta foi desenvolvida para a aplicação em uma turma do 3º ano do ensino médio, considerando os interesses dos discentes e os desafios observados na produção de textos em sala de aula, principalmente no que diz respeito a temas sociais relevantes e que permeiam o cotidiano deles. Nesse contexto, foi planejada uma sequência de aulas baseado no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) Seguindo a teorização de Cazden et al. (2021) sobre a multimodalidade, a qual integrou os eixos de leitura, análise linguística, produção textual e audiovisual, que buscou sensibilizar os alunos em relação à referida problemática. A articulação da transversalidade presente no ensino de português faz parte do projeto, ao tecer uma relação com a realidade dos alunos, valorizando seus repertórios socioculturais e promovendo o protagonismo juvenil. A experiência possibilitou a ampliação gradativa do engajamento dos alunos, o amadurecimento do olhar crítico sobre a temática e o aprimoramento dos domínios linguísticos (escritos, orais, interpretativos e semióticos). Como resultado, todas as produções desenvolvidas foram reunidas e compuseram uma edição da revista "Conecta" da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Palavras-chave: Justiça socioambiental, Projeto temático, Produção de texto.

¹Graduado pelo Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, luan.fsantos@ufpe.br;

²Graduando pelo Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, igor.silvaa@ufpe.br;

³Graduando pelo Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, marcos.gabrielg@ufpe.br;

⁴ Professora orientadora: Doutora pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE siane.gois@ufpe.br;





INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao inserir alunos de licenciatura nas salas de aulas públicas, o programa visa fomentar o desenvolvimento inicial da prática docente desses futuros professores. Nesse contexto, a Profa. Dra. Siane Gois, coordenadora de área do PIBID de Letras - Português da UFPE, estruturou o projeto denominado “Produção de texto na Educação Básica: caminhos entre a escola e a universidade”, o qual busca pôr em evidência os desdobramentos da produção de texto na educação básica. É nesse contexto que surge o presente subprojeto, intitulado “Vidas, Escolas e Comunidades: justiça socioambiental na esfera argumentativa, um tema transversal”, supervisionado pela Profa. Me. Mônia Cavalcanti de Souza, cujo objetivo é desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos do 3º Ano “A” da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte (EREMPCD).

O subprojeto teve como principal objetivo ampliar as competências comunicativas-interacionais dos alunos no campo da argumentatividade, alinhado a temas sociopoliticamente relevantes, visando à construção de sujeitos que atuam significativamente, usando a língua como instrumento para a participação ativa e transformadora no seu meio social. Como afirma Antunes (2003), esse objetivo deve orientar o ensino de língua para caminhar em direção a um ponto em comum. Tal escolha se justifica devido à urgência de trabalhar o ensino de língua de forma contextualizada, para que não se estimule o ensino da “língua ao contrário”, isto é, a linguagem que nada tem a dizer. A esse respeito, Antunes (2003, p.26) sustenta que:

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas "exercitam" a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social;

Além disso, trabalhar com projetos em sala de aula amplia a abordagem de temas relevantes da contemporaneidade, já que as práticas de linguagem se articulam com diferentes contextos sociais. Essa metodologia permite que os alunos entrem em contato com variados usos do texto, pessoais, públicos, acadêmicos e midiáticos, favorecendo a formação crítica e cidadã. Em consonância com a BNCC (2018), o Ensino Médio deve responder às rápidas





transformações sociais e tecnológicas, preparando os jovens tanto para o exercício da cidadania quanto para a inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, as práticas adotadas na constituição do projeto foram articuladas à justiça socioambiental, um tema que atravessa inúmeros gêneros textuais, juntamente com questões ambientais articuladas a contextos sociais vivenciados pelos discentes.

A escolha do tema foi impulsionada por se tratar da temática anual da Secretária do Estado de Pernambuco “Vidas, Escolas e Comunidades: educar para a promoção da justiça socioambiental”. Somado a isso, a partir do processo de observação não-participativa, observou-se a pluralidade de origens que constituem o alunado da escola parceira. Foi possível notar o modo como a injustiça socioambiental permeia o cotidiano dos estudantes, refletida em suas vivências e em suas comunidades. Além disso, a própria cidade do Recife, de modo mais geral, é marcada por diversas situações de desigualdade ambiental, o que afeta diretamente as partes da população que estão em maior grau de vulnerabilidade social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra em diálogo: sentidos e formas nos gêneros do discurso

Em seu ensaio intitulado “Gênero do Discurso” (2016), que integra a obra “Estética da Criação Verbal”, Mikhail Bakhtin tece críticas às teorias filosóficas que subestimavam, no contexto sócio histórico em que viveu, a função comunicativa da linguagem. Como exemplo, o teórico faz alusão aos pensamentos de filósofos como Wilhelm Humboldt, Kass Vossler e seus partidários. O primeiro atribui papel central à função da linguagem na formação do pensamento humano; já o segundo considera, em primeiro lugar, a função expressiva da linguagem, a qual serviria, nessa perspectiva, para o ser humano se auto-expressar e auto-objetivar.

Em ruptura com essas linhas de pensamento, o filósofo russo enfatiza como primordial a função comunicativa da linguagem, concebendo-a como fenômeno vivo, presente na dimensão social e intencional dos indivíduos, realizado nas práticas sociais comunicativas por meio de enunciados. O autor dissocia objetivamente o conceito de “Enunciado” de classificações abstratas acerca da interação verbal, ao afirmar que:





[...] aquele ouvinte que, com sua compreensão passiva, é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não

corresponde ao participante real da comunicação discursiva. Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante). (Bakhtin, 2016. p. 26)

À luz desse raciocínio, o autor salienta que tal perspectiva é perfeitamente justificada, visto que é entendida unicamente como abstração científica, e não como fenômeno concreto e real da comunicação discursiva. Assim, Bakhtin inaugura o conceito de “enunciado”, que consiste na manifestação concreta da linguagem em uma dada situação comunicativa, marcada pela responsividade, intencionalidade e inserção em um contexto sócio-histórico.

Portanto, no cerne dessa concepção real do uso da linguagem, cada enunciado particular é individual, mas, em meio ao contexto real no uso da língua, elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados; esses que o autor nomeia como “Gêneros do discurso”. Desse modo, o sujeito expressa sua vontade discursiva por meio da escolha de um gênero discursivo apropriado à situação comunicativa.

A partir das considerações anteriores acerca do dialogismo bakhtiniano, entende-se que a linguagem é prática social, logo, o ensino deve refletir essa natureza. A escola deve ser vista como um espaço dialógico em que múltiplas vozes, opiniões e interpretações coexistem. Ao reconhecer a importância das vozes que constituem a sala de aula, o professor deve atuar como mediador do diálogo, não como mero transmissor de conhecimento.

É importante salientar que, no ato comunicativo, a intenção do falante é um elemento indispensável para a concretização da interação. Ou seja, para comunicar, é inegável que a intenção do sujeito é um determinante para a produção de sentidos no discurso. Essa intenção, contudo, não acontece isoladamente, ou seja, está sempre orientada para o outro, para o interlocutor e para as condições sociais de comunicação. Acerca disso, Bakhtin (2016, p. 37) afirma que:

Abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. [...] Essa intenção determina tanto a escolha do objeto [...] quanto a forma do gênero na qual será construído o enunciado.





Com base nessa reflexão, pode-se afirmar que a intenção não é apenas algo psicológico, mas uma força social e discursiva que orienta o dizer e determina o modo como o sujeito se posiciona, molda a sua posição na interação. Assim, é nítido que cada ato de fala em sala de aula carrega uma intencionalidade concreta, vinculada à situação comunicativa e aos propósitos de ensino e aprendizagem.

No contexto escolar, essa ideia implica reconhecer que o ensino de língua deve ser orientado pela intenção comunicativa e pelas situações reais de uso da língua. Ou seja, as atividades de leitura, escrita e oralidade não podem acontecer de forma descontextualizada, mas precisam partir de propósitos significativos, que deem sentido à produção dos alunos. Um ensino que valoriza a intenção comunicativa nas produções dos alunos contribui para a formação de sujeitos autores, conscientes e participativos nos seus meios sociais, tendo um impacto direto na forma como eles lutam pelos seus direitos e promovem transformações sociais nas mais diversas esferas.

Do planejamento à prática: o percurso formativo da sequência didática

Com base na concepção discursiva bakhtiniana, voltamo-nos para a análise de Dolz et al. (2004) que, em seu texto “Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento”, propõem a abordagem da sequência didática como um método que viabiliza aos alunos o acesso a práticas linguísticas que sejam novas ou de difícil acesso. Na produção, os autores partem do pressuposto de que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em contextos públicos, escolares e extra-escolares. Desse modo, a abordagem de sequência didática proposta surge como um método que possibilita o domínio de um gênero textual, proporcionando, assim, o acesso à escrita e à oralidade de maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

Para tal objetivo, os autores afirmam que existem etapas a serem seguidas que devem organizar-se da seguinte maneira: i. produção inicial; ii. Módulos; iii. Produção final. Dessa forma, a sequência possibilita ao docente uma estrutura ajustável para a realidade do grupo-classe. Vale ressaltar a centralidade que o gênero textual ganha na presente proposta. A esse respeito, Marcuschi (2008), ao analisar a sequência didática de Dolz et al., afirma que:





Isto é interessante porque, desse modo, na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreta para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Torna-se, assim, fácil operar com os gêneros que asseguram um quadro de estratégias para a análise e a produção textual. Os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino. (p. 213)

Os autores destacam a necessidade de uma primeira produção textual, momento em que o objetivo da sequência didática se torna mais evidente, uma vez que expõe as dimensões problemáticas de domínio do gênero. Além disso, para os autores, essa etapa funciona como um espaço privilegiado de observação docente, permitindo ao professor ajustar a sequência didática às capacidades reais da turma, promovendo, se necessário, a individualização do ensino.

Os módulos, por sua vez, são o momento de trabalhar os desvios que aparecem na primeira produção. É, portanto, momento de revisão textual, na qual devem ser dados aos alunos acompanhamento e instrumentos necessários para superar as dificuldades, alavancando suas capacidades. Assim, a referida organização sequencial da proposta dá vida a uma:

[...] atividade modular pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita (p.122). O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões. (Marcuschi, 2008, p. 218)

Ainda segundo Marcuschi (2008), o caráter modular da sequência permite um trabalho diferenciado entre os alunos, visto que o processo de escrita e reescrita é totalmente acompanhado pelo docente. Assim sendo, o planejamento se insere nos princípios da linguística textual, ao ser possível trabalhar todos os problemas de textualidade interligados com o dos gêneros textuais. É concebível, portanto, abordar questões de ordem gramatical nos módulos, orientando os ajustes referentes aos tempos verbais, regência, relação de coordenação e subordinação e ordenamento das frases. Paralelo a isso, também é possível aperfeiçoar as questões de ortografia, que, por mais que não sejam questões de gênero textual, podem ser consideradas na produção escrita nos módulos, sendo analisadas da produção inicial até a final.

Por último, mas não menos importante, temos a produção final. Nessa fase, é ofertada ao aluno a possibilidade de praticar as noções e os domínios construídos de forma sistemática





nos módulos. Os autores pontuam que “[...] essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (2004, p. 106). Isto posto, o que significa avaliação somativa para os autores? Eles afirmam que:

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construídas durante a sequência, quer escolha uma grade diferente quando à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em salas de aula e que devem servir como critérios de avaliação

De tal maneira, é proposta uma avaliação que seja construída de modo transparente ao longo da sequência didática. O processo avaliativo é, pois, questão de comunicação e de trocas. Assim sendo, orienta os professores para uma atitude humanista e profissional. Essa concepção de avaliação dialoga com uma perspectiva formativa de avaliação, dado que ambas priorizam o “processo” em detrimento de mensurações descontextualizadas. Beth Marcuschi, no texto “O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação” (2007, p. 66), afirma que:

No âmbito do ensino-aprendizagem, avaliar em uma perspectiva formativa implica considerar todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto; envolve ações investigativas e de retomada e não apenas a mensuração e a classificação de resultados, predominantes na avaliação somativa.

Logo, a configuração da sequência didática dá forma a um terreno fértil de interações e trocas, em que é priorizada uma perspectiva de construções interacionista e social. É lugar de reunir uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas conforme a necessidade dos alunos, das situações específicas de trabalho, da história didática do grupo-classe e, sobretudo, considerando as realidades sociais de cada indivíduo que integra o ambiente da sala de aula.

METODOLOGIA

É importante salientar que toda a prática aqui descrita é fruto de um trabalho que perpassou alguns níveis de observação e análise do ambiente escolar no qual o projeto foi planejado, desenvolvido e aplicado. Esse processo foi enriquecido por formações teóricas mensais, realizadas pelos núcleos do PIBID, que foram oferecidas ao nosso grupo, embasando teoricamente os trabalhos. Logo nas primeiras semanas de aulas, visitamos a Escola de





Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte. Foi um contato essencial, no qual visualizamos o funcionamento das atividades da escola e realizamos algumas entrevistas com a equipe gestora, a equipe de professores e demais funcionários. Todas essas informações compuseram um relato etnográfico, o qual fundamentou todo o trajeto até a elaboração e aplicação da sequência didática, bem como a nossa prática pedagógica, visto que “o etnógrafo adentra um universo heterogêneo com o qual perceberá o seu próprio, através de relações de alteridade com seus informantes” (Cavalcante; Junior, 2005, p. 48).

O processo de observação não-participativa e a elaboração de um relato etnográfico foram determinantes na construção da sequência didática. A compreensão do espaço físico e das repartições de trabalho da escola foi uma demanda-chave no processo de construção de entendimento do espaço escolar. Esse contato proporcionou um olhar profundo para a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, acerca do seu espaço físico e sua dimensão sociocultural. Além disso, para construir uma sequência didática adequada, é necessário conhecer o perfil do alunado e suas particularidades. Assim, esse processo supriu essa lacuna de forma eficaz.

Nossa sequência didática, como já citado, teve como pressuposto os passos do Dolz *et al.* (2004), que se organiza da seguinte maneira: i. apresentação da situação; ii. Produção inicial; iii. Módulos; iv. Produção final. A cada passo, usamos também como direcionamento os eixos de ensino presentes no currículo de Pernambuco e na Base Comum Curricular, a saber: Leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.

Para uma maior organização, a sequência elaborada compreendeu três grandes fases: (1) aplicação da diagnose referente ao domínio da temática e ao gênero artigo de opinião; (2) discussão, amadurecimento e sensibilização acerca da temática, com base no olhar da cosmovisão indígena sobre a ética humana e ambiental; (3) oficinas de escrita sobre o gênero artigo de opinião. No fim, para compor o trabalho final, toda a produção realizada no projeto deu vida a um volume da revista “Conecta” da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Tal publicação constituiu uma etapa-chave, ao inserir as produções em um veículo real de circulação, que será alcançado por público externo. Sendo assim, os alunos puderam notar os





referidos textos inseridos na esfera social, transformando-a. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 213) afirma que:

A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

No primeiro encontro, apresentamos o projeto e introduzimos a temática por meio da mediação do livro ilustrado “Um dia, um rio” escrito por Léo Cunha e ilustrado por André Neves, o que permitiu um contato lúdico e multimodal com o assunto. Nos encontros seguintes, trabalhamos o gênero artigo de opinião e o suporte revista, articulando suas características a debates sobre injustiças socioambientais, como as enchentes no Recife e outras desigualdades presentes no estado.

As reflexões construídas no encontro anterior serviram como base para a etapa relatada neste parágrafo, na qual os estudantes foram convidados a mobilizar os conhecimentos construídos para produzir o artigo de opinião. Assim, partimos para o quarto encontro, cujo objetivo foi fazer uma diagnose do domínio do gênero, bem como averiguar a competência argumentativa dos estudantes. Para tanto, realizamos a primeira produção do artigo e propomos aos alunos o tema central, através do qual eles poderiam guiar a pesquisa para a aquisição de subsídios temáticos e teóricos de forma um pouco mais livre, a partir do seguinte comando: “argUMENTE sobre as injustiças socioambientais vivenciadas pelos pernambucanos”.

A partir da produção inicial, verificou-se que os alunos possuíam uma carência de subsídios temáticos para refletir proveitosamente acerca da temática proposta. Posto isso, promover uma ampliação de repertório e sensibilização cultural tornou-se indispensável. Assim, planejamos atividades para refletir sobre a relação intrínseca entre a espiritualidade e as cosmovisões indígenas com a relação do ser humano e a Terra. Essa etapa de aprofundamento visou fornecer uma visão contextualizada do tema para favorecer a construção de argumentos válidos e críticos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, é importante destacar que o presente trabalho continua em andamento e, no presente momento, estamos no 9º encontro do planejamento. Considerando as etapas da sequência didática, passamos pela produção inicial e nos encontramos exatamente na etapa dos “módulos”. A partir da primeira produção, verificamos que os alunos possuíam uma carência de conhecimento de mundo para refletir proveitosamente acerca da temática proposta. Posto isso, a promoção da ampliação de repertório e a sensibilização cultural tornou-se indispensável. Assim, planejamos atividades para refletir sobre a relação intrínseca entre a espiritualidade e as cosmovisões indígenas com a relação do ser humano e a Terra. Essa etapa de aprofundamento visou fornecer uma visão contextualizada do tema para favorecer a construção de argumentos válidos e críticos.

Após as atividades de ampliação do repertório temático, partimos para os módulos de reescrita. Para integrar os módulos, os organizamos em formato de oficina de escrita, a qual se desenvolveu por 1 semana. No módulo 1, realizamos um retorno aos textos da produção inicial por meio de uma leitura orientada, indicando aspectos a melhorar quanto à coerência dos argumentos e clareza das teses. Após isso, os estudantes reescreveram trechos selecionados dos seus textos, buscando maior coesão e precisão lexical.

A seguir, apresenta-se um esboço do planejamento das próximas etapas. Após a primeira reescrita, já se observa avanço no domínio temático e na produção do artigo de opinião. No módulo 2, os alunos trabalharão a adequação linguística do gênero, analisando artigos publicados e comparando-os às próprias produções, o que orientará uma nova revisão. No módulo 3, ocorrerá uma revisão socializada, com troca de feedbacks entre os colegas e elaboração de uma terceira versão dos textos, encerrando a etapa dos módulos.

Em linhas gerais, no que diz respeito à efetividade das práticas empreendidas e os resultados alcançados no grupo-classe até o momento, constata-se que o envolvimento dos alunos com a temática da injustiça socioambiental possibilitou a ampliação do senso crítico e fortaleceu o trabalho com a argumentação. É possível observar que vem sendo ampliada a participação nas aulas a cada encontro, ocasiões em que os alunos trazem reflexões sobre as suas vivências e defendem seus pontos de vista. Durante todo o processo, os estudantes se





revelam cada vez mais habilidosos, dominando diferentes estratégias argumentativas e explorando novos repertórios socioculturais.

Dado o aumento do engajamento, é esperado que, após as atividades de análise, discussão e reescrita realizadas nos módulos, os alunos adquiriram um maior domínio da estrutura argumentativa. Todo esse processo garantirá que eles reúnam os subsídios metodológicos e temáticos necessários para a produção final, tornando o texto apropriado para a publicação na revista. Assim, os estudantes realizarão a escrita de uma nova versão do artigo de opinião. Somado a isso, os textos em suas versões finais passarão por um momento de socialização em sala de aula, em que todos poderemos discutir e apreciar o trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, constatamos que a aplicação do projeto “Vidas, Escolas e Comunidade: justiça socioambiental na esfera argumentativa”, que visa ampliar as habilidades argumentativas dos alunos por meio da temática da justiça socioambiental, vem atingindo o seu objetivo de forma produtiva e benéfica. Essas adjetivações tornam-se coerentes quando percebemos a evolução dos estudantes na escrita, argumentação e na ampliação do olhar crítico. Esses avanços irão se materializar nas publicações dos textos dos alunos na revista “Afluentes: a justiça socioambiental que corre pelo Recife”, que está sendo desenvolvida em parceria com a Fundaj. Somado a isso, também foi notório o aumento do engajamento dos alunos nas aulas, tanto nossas quanto dos outros professores, que relatam a clara mudança desde o início da aplicação do projeto.

No que se refere à abordagem temática, depreendemos que houve uma aproximação dos conteúdos escolares aos repertórios dos alunos, valorizando suas experiências e repertórios socioculturais. O principal fator que contribuiu para isso foi o fato de os alunos morarem na cidade do Recife, que é comumente afetada por enchentes devastadoras, deslizamentos de terra e muitas outras tragédias, ou seja, tratar de justiça ambiental com eles, é olhar ao redor, é falar sobre o cotidiano, sobre a vida fora e dentro da escola. Essa articulação entre as abordagens da sequência didática ao cotidiano dos alunos mostra que linguagem, sociedade e meio ambiente, quando conectadas adequadamente, são um caminho





eficaz para o desenvolvimento das competências argumentativas, críticas e comunicativas. Uma vez que a sociedade é constituída por linguagem, esses avanços promovem benefícios que irão acompanhar os alunos a vida toda.

Do nosso ponto de vista, da formação docente, toda a experiência vivenciada reforçou a importância da pesquisa e da reflexão teórica na prática docente. O contato com o ambiente escolar, as práticas de observação e as etapas de elaboração e aplicação da sequência didática possibilitaram uma formação mais sensível e contextualizada.

Por fim, o projeto reafirma a potência da escola como espaço de diálogo e transformação, onde a linguagem se coloca como instrumento de ação social e de construção da cidadania. Os resultados obtidos evidenciam o alcance e a relevância do trabalho desenvolvido, apontando para a necessidade de continuidade de práticas pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e compromisso social. Assim, esses aspectos, inequivocamente, tornam o PIBID um programa de importância indubitável.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

CAVALCANTE, Edeimar Amaral; JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. *A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso*. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 63, p. 46-53, maio/jun. 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.





MARCUSCHI, Beth. *O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação*. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

