



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



MARIENE CRISTINA MILANESI PINTO

**O GÊNERO *VERBETE ENCICLOPÉDICO* COMO
OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cornélio Procópio
2021

MARIENE CRISTINA MILANESI PINTO

**O GÊNERO *VERBETE ENCICLOPÉDICO* COMO
OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

Cornélio Procópio
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

MM637g Milanesi Pinto, Mariene Cristina
O gênero verbete enciclopédico como objeto de ensino da Língua Portuguesa nos anos Iniciais do Ensino Fundamental / Mariene Cristina Milanesi Pinto; orientadora Profª Drª Eliana Merlin Deganutti de Barros - Cornélio Procópio, 2021.
212 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Verbetes Enciclopédico. 2. Sequência Didática de Gêneros . 3. Produção Textual. I. Deganutti de Barros, Profª Drª Eliana Merlin, orient. II. Título.

MARIENE CRISTINA MILANESI PINTO

**O GÊNERO *VERBETE ENCICLOPÉDICO* COMO
OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Presidente da Banca e Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni
Universidade Estadual Paulista

Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio, 14 de abril de 2021

Aos meus pais e esposo, pela compreensão e amor

AGRADECIMENTOS

A Deus, que através da oração, deu força e coragem necessárias para que eu não desistisse.

À minha família, que sempre incentivou meus estudos, todo meu carinho e gratidão.

Ao meu esposo Marcio, por transformar em seus os meus sonhos, amizade e amor são palavras que definem nosso casamento.

À minha orientadora Dr^a Eliana Merlin Deganutti de Barros, que através de uma orientação criteriosa, responsável e que envolveu muita paciência, possibilitou a realização deste trabalho, meu respeito e admiração.

Às professoras Dr^a. Rosa Maria Manzoni e Dr^a. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, pelos apontamentos que auxiliaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do PROFLETRAS, que através das disciplinas ampliaram minha perspectiva enquanto professora de língua na educação básica.

Aos colegas da turma 6, com os quais compartilhei essa jornada. Especialmente as minhas queridas companheiras de estrada: Angelita, Irene e Maria Augusta, pelas conversas motivadoras e as trocas de experiências que tanto ajudaram-me.

Aos amigos, que sempre tiveram uma palavra de carinho e incentivo, minha gratidão.

PINTO, Mariene Cristina Milanesi. **O gênero *verbete enciclopédico* como objeto de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, de natureza qualitativa, de cunho interventivo, é validar a elaboração de uma SDG, elaborada pela pesquisa, voltada para o ensino do gênero *verbete enciclopédico*, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse material didático é ancorado na *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; DE PIETRO, 2014; BARROS 2020; CORDEIRO, 2016) criada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCART, 2003), fundamentação teórica que direciona este trabalho. A pesquisa também busca aportes teóricos em estudiosos que direcionam o ensino da língua por uma visão interacionista, como Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008, 2010), e em trabalhos que concebem o ensino e aprendizagem da produção textual como processo/trabalho: Menegassi (2010), Mafra e Barros (2017) e Antunes (2010), entre outros. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) modelizar, teórico e didaticamente, o gênero *verbete enciclopédico*; b) elaborar o caderno pedagógico para o ensino do gênero; c) analisar o processo de transposição do gênero, de objeto social de referência a objeto a ensinar, concretizado na elaboração do caderno pedagógico; d) analisar o material didático produzido tendo como base os princípios teórico-metodológicos que regem a metodologia das sequências didáticas de gêneros; e) analisar o material com base nas capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades didáticas; f) elaborar uma versão final do caderno pedagógico (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) já validado pela pesquisa. Ao final do processo de validação, concluímos que a sequência didática do gênero *verbete enciclopédico* elaborada pela pesquisa mostra-se congruente com os propósitos estabelecidos pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. Dessa forma, a SDG do gênero *verbete enciclopédico* oportuniza a apropriação de práticas de linguagem relevantes ao estudo do gênero e viabiliza o seu desenvolvimento em sala de aula.

Palavras-chave: Verbetes enciclopédicos. Sequência didática de gêneros. Produção textual.

PINTO, Mariene Cristina Milanesi. **The encyclopedic entry genre as an object of teaching the Portuguese Language in the early years of Elementary School.** 2021. 212f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.

ABSTRACT

The objective of this research, of a qualitative nature, of an interventional nature, is to validate the elaboration of an SDG, elaborated by the research, aimed at teaching the encyclopedic entry genre, in the early years of Elementary School. This teaching material is anchored in the methodology of the didactic genre sequences (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; DE PIETRO, 2014; BARROS 2020; CORDEIRO, 2016) created by Sociodiscursive Interactionism (BRONCART, 2003), the theoretical foundation that guides this work. The research also seeks theoretical contributions in scholars who direct the teaching of the language through an interactionist view, such as Bakhtin (2016) and Marcuschi (2008, 2010), and in works that conceive the teaching and learning of textual production as a process / work: Menegassi (2010), Mafra and Barros (2017) and Antunes (2010), among others. The specific objectives of this research are: a) model, theoretically and didactically, the encyclopedic entry genre; b) prepare the pedagogical notebook for teaching gender; c) analyze the process of transposing gender, from a social object of reference to an object to be taught, concretized in the elaboration of the pedagogical notebook; d) analyze the didactic material produced based on the theoretical and methodological principles that govern the methodology of the didactic sequences of genres; e) analyze the material based on the language skills mobilized in the didactic activities; f) prepare a final version of the pedagogical notebook (Notebook of the Teacher and Notebook of the Student) already validated by the research. At the end of the validation process, the didactic sequence of the encyclopedic entry genre elaborated by the research is congruent with the purposes established by the methodology of the didactic genre sequences. Thus, the SDG of the encyclopedic entry genre allows the appropriation of language practices relevant to the study of gender and enables its development in the classroom.

Keywords: Encyclopedic entry. Didactic sequence of genres. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Transposição didática de gêneros para o ISD.....	28
Figura 2 – Princípios para elaboração de modelos didáticos de gêneros.....	30
Figura 3 – Esquema da SDG.....	37
Figura 4 – Exemplo de ilustração.....	62
Figura 5 – Exemplo uso das setas.....	63
Figura 6 – Síntese do modelo didático do <i>verbete enciclopédico</i>	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades de linguagem.....	27
Quadro 2 – Dispositivo didático para a modelização do gênero.....	32
Quadro 3 – <i>Corpus</i> da modelização teórica.....	54
Quadro 4 – Sinopse da sequência didática do verbete enciclopédico.....	69
Quadro 5 – Projeto de ensino do verbete enciclopédico: contexto de produção.....	73
Quadro 6 – <i>Verbete enciclopédico</i> : de objeto de referência social a objeto a ensinar	75
Quadro 7 – Planificação das atividades nos módulos da SDG.....	88
Quadro 8 – Capacidades de linguagem mobilizadas na SDG	91
Quadro 9 – Alterações realizadas no Caderno Pedagógico após validação.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Capacidades de linguagem distribuídas pelos módulos.....	92
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	O GÊNERO COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO HUMANA	16
2.2	O GÊNERO COMO MEDIADOR DO ENSINO DE LÍNGUA	18
2.3	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	21
2.3.1	Análise de Textos/Gêneros na perspectiva do ISD.....	22
2.3.2	Vertente Didática do ISD.....	25
2.3.2.1	A modelização dos gêneros	29
2.3.2.2	A metodologia das sequências didáticas de gêneros.....	33
2.4	O ENSINO DA ESCRITA	37
3	METODOLOGIA	44
3.1	PLANO DE AÇÃO.....	45
3.2	CADERNO PEDAGÓGICO E PÚBLICO-ALVO	49
4	PROCESSO DE MODELIZAÇÃO TEÓRICA/DIDÁTICA DO GÊNERO.....	51
4.1	A PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA: VERBETE ENCICLOPÉDICO PELA VOZ DOS TEÓRICOS DO GÊNERO.....	51
4.2	SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA: DESCRIÇÃO DO GÊNERO	53
4.2.1	Capacidades de Ação	56
4.2.2	Capacidades Discursiva	58
4.2.3	Capacidades Linguístico-Discursivas	63
4.3	MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO VERBETE ENCICLOPÉDICO.....	65
5	VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DO GÊNERO VERBETE ENCICLOPÉDICO.....	69
5.1	VALIDAÇÃO DA SDG: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DO VERBETE ENCICLOPÉDICO.....	72
5.2	VALIDAÇÃO DA SDG: A METODOLOGIA DAS SDG.....	84
5.3	VALIDAÇÃO DA SDG: CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS.....	91

5.4	SÍNTESE DA VALIDAÇÃO DA SDG DO VERBETE ENCICLOPÉDICO.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	109
	Apêndice A – Caderno Pedagógico	110
	ANEXOS	202
	Anexo 1 – Verbetes “Plantas da floresta tropical”.....	203
	Anexo 2 – Verbetes “Border Collie”.....	205
	Anexo 3 – Verbetes “Grandes herbívoros”.....	206
	Anexo 4 – Verbetes “As cavernas”.....	208
	Anexo 5 – Verbetes “A vida das árvores”.....	210
	Anexo 6 – Verbetes “Mata Atlântica”	211

SEÇÃO 1

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional. O PROFLETRAS é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), busca capacitar o professor que esteja no exercício da docência em Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo em vista a melhoria do ensino no país.

Este trabalho está ancorado nos princípios traçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que dentre as competências específicas frisa a apropriação da linguagem escrita como forma de interagir, nos diversos campos da vida social, “utilizando-a para ampliar suas [do estudante] possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2019, p.87). Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais torna-se relevante, visto que, por meio deles, o aluno pode apropriar-se da cultura letrada e intervir na sociedade.

A partir da experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos a necessidade de estabelecer um trabalho que colocasse o aluno em contato com situações comunicativas diversificadas, já que durante aquele período educacional, o aluno é levado constantemente ao contato com textos narrativos. Por essa razão, sentimos a necessidade de trabalhar com gêneros de outra tipologia, o que nos levou a investigar possibilidades de gêneros para o contexto do 5º ano do Ensino Fundamental, no qual atuamos. Esta investigação levou-nos ao gênero *verbete enciclopédico*. A escolha por esse gênero partiu da observação de temas que despertavam interesse dos discentes em curiosidades (animais, plantas) envolvendo a disciplina de Ciências, que também ministramos. A partir desta perspectiva, procuramos gêneros textuais que viessem ao encontro da inserção destes temas. O verbete enciclopédico mostrou-se pertinente, pois permite que o aluno tenha contato também com outros gêneros durante pesquisas para a sua produção.

Para didatizar o gênero, utilizamos como fundamentação teórica a metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros (SDG), pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – metodologia que tem como uma de suas ferramentas o *modelo didático do gênero* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011b).

A princípio, o objetivo da pesquisa seria a implementação da SDG no 5º ano da Escola Municipal Dr. Salem Abujamra, situada no município de Ourinhos, SP. Entretanto, no início de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais, motivada pela pandemia da COVID-19. Por isso, a escola adotou, como meio de interação entre alunos e professores, o ensino remoto por meio da plataforma *Google Classroom*. Diante dessas mudanças, o Conselho Gestor do PROFLETRAS estabeleceu que os mestrandos ingressantes no ano de 2019 deveriam executar o projeto de ensino elaborado pela pesquisa de forma remota ou validá-lo a partir de princípios teórico-metodológicos capazes de trazer resultados para o âmbito do ensino da língua. Decidimos não realizar a implementação de forma remota, tendo em vista que poucos alunos da turma estavam realizando satisfatoriamente a interação na plataforma e a maior parte deles optou por buscar as atividades impressas na escola.

Diante desse contexto, definimos como escopo da pesquisa a análise do material produzido com base nos preceitos teóricos do ISD. Então, o **objetivo geral** da pesquisa passou a ser validar a elaboração de uma SDG, elaborada pela pesquisa, voltada para o ensino do gênero *verbete enciclopédico*, tendo a metodologia das sequências didáticas de gêneros como ferramenta mediadora.

Como **objetivos secundários**, a pesquisa busca: a) modelizar, teórico e didaticamente, o gênero *verbete enciclopédico*; b) elaborar o caderno pedagógico para o ensino do gênero; c) analisar o processo de transposição do gênero, de objeto social de referência a objeto a ensinar, concretizado na elaboração do caderno pedagógico; d) analisar o material didático produzido tendo como base princípios teórico-metodológicos que regem a metodologia das sequências didáticas de gêneros; e) analisar o material com base nas capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades didáticas; f) elaborar uma versão final do caderno pedagógico (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) já validado pela pesquisa.

Tais objetivos estruturam nossas perguntas de pesquisa, a saber: a) quais são as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero *verbete enciclopédico* e suas dimensões ensináveis?; b) quais objetivos de ensino devemos

priorizar na elaboração da SDG do gênero *verbetes enciclopédico*?; c) Como o processo de transposição didática externa do gênero verbete enciclopédico ganha coerência na elaboração do Caderno Pedagógico?; d) O material didático elaborado pela pesquisa, em forma de Caderno Pedagógico, mostra-se congruente com os princípios da metodologia das SDG?; e) Na SDG, as capacidades de linguagem foram desenvolvidas de maneira equilibrada e coerente, levando em consideração os objetivos do material didático?; f) Quais aspectos devem ser modificados na SDG do gênero *verbetes enciclopédico* após o processo de validação didática?

A pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na *validação didática* (DOLZ, 2010) da transposição didática externa do gênero *verbetes enciclopédico*. O plano de ação está organizado em quatro fases. A primeira fase refere-se a uma pesquisa exploratória para modelizar o gênero textual *verbetes enciclopédico*, composta por: a) uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero; b) uma análise descritiva de um *corpus* textual do gênero, a partir de textos já publicados; c) modelização didática do gênero. A segunda etapa destina-se à elaboração da SDG do verbete enciclopédico. A terceira, ao processo de validação da SDG. A quarta e última destina-se à reformulação da SDG, a partir dos resultados da validação.

O produto educacional da pesquisa é finalizado, dessa forma, a partir da validação da SDG do *verbetes enciclopédico* e publicado em forma de caderno pedagógico na página do PROFLETRAS/UENP¹. Com isso, pretendemos contribuir para a área do ensino e formação docente, já que esse material ficará disponível na página do Programa de Mestrado.

¹ <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais>

SEÇÃO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho está embasado nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2011), que apresenta os gêneros textuais como objeto central das práticas de linguagem. Nesse sentido, o ISD postula que os gêneros textuais deveriam ser os *objetos unificadores do ensino da língua*, bem como um *megainstrumento* para a sua aprendizagem. Isso porque toda interação languageira só se dá por meio de um gênero, como já ressaltava Bakhtin (2016), e como o objetivo do ensino da língua é desenvolver competências para que o aluno seja um leitor e produtor de textos (orais, escritos, multissemióticos) ativo na sociedade, como destaca a BNCC (BRASIL, 2019), o domínio dos gêneros é fundamental. “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a, p. 64 – grifos dos autores). Os gêneros são, assim, na visão do ISD, *megainstrumentos* do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos aprendizes.

Abordamos também teóricos que discutem sobre o ensino da língua e da escrita (MARCUSCHI, 2008; BARROS, CORDEIRO, 2017; MENEGASSI, 2010; GERALDI, 1997; ANTUNES, 2010), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2019), documento normativo que define conhecimento, competências e habilidades esperadas ao longo da educação básica.

Nesta seção, abordamos, inicialmente, as concepções teóricas relacionadas ao ISD. Apresentamos discussões sobre o ensino da língua e da escrita, trazemos o ISD em sua vertente didática, o qual propõe a metodologia da SDG (BARROS, 2020).

2.1 O GÊNERO COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO HUMANA

Bakhtin (2016), pesquisador russo que se dedicou a estudos relacionados à linguagem no início do século XX, em seu livro *Gêneros do discurso*², mostra que o estudo dos gêneros na Antiguidade tinha enfoque maior nas atividades artístico-literárias, e não como formas de enunciados, mas que ambas as vertentes mantêm “uma natureza verbal (linguística)” (BAKHTIN, 2016, p.13) em comum. Para o autor, os gêneros do discurso, base da comunicação humana, são formas relativamente estáveis de enunciados que servem de base à comunicação entre enunciador e destinatário. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como interação humana, ressaltando suas dimensões sociais e discursivas.

Segundo Bakhtin (2016, p. 39),

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível.

O autor também explica que a diversidade dos gêneros é grande, e que a diferença entre os gêneros, muitas vezes, deve-se à situação em que estão inseridos e à posição social dos participantes da comunicação.

Partindo da premissa sobre diversidade de gêneros discursivos e a dificuldade proveniente de se definir a natureza geral do enunciado, Bakhtin (2016) propõe uma divisão entre *gêneros primários* – simples – e *gêneros secundários* – complexos. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), os gêneros primários são aqueles que ocorrem em atividades corriqueiras, principalmente na modalidade oral ou com forte ligação com o discurso oral espontâneo, o que não significa que não há gêneros primários escritos. Podem incluir bilhetes, conversas orais espontâneas, recados de aplicativos digitais de troca de mensagens. As autoras ainda abrem parênteses na discussão para esclarecer que “Em uma sociedade urbana, complexa, altamente tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente primários” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.18)

² Em nosso trabalho não diferenciamos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006) de gêneros de texto/textual (BRONCKART, 2003), mas utilizaremos sempre gênero textual, pois é nomenclatura adotada pelo ISD, base teórica de nosso trabalho.

Os *gêneros secundários*, segundo Bakhtin (2016), são resultados de convívios culturais mais complexos, portanto, são mais desenvolvidos e organizados em comparação aos *gêneros primários*, já que predominantemente, esses *gêneros* são escritos, tendo função mais formal e oficial. Como exemplo, podemos elencar artigos científicos, notícias, verbetes enciclopédicos, atas, entre outros. Segundo Rojo e Barbosa (2015), os *gêneros secundários* podem incorporar e modificar os *primários* em sua composição. Como exemplo, um romance pode incorporar em seu enredo, bilhetes e diálogos cotidianos das personagens.

Sobre a classificação dos *gêneros primários* e *secundários*, Grillo (2008) explica que a linguagem possui princípio dialógico, percebido na relação de incorporação que os *gêneros secundários* realizam com os *gêneros primários*. Assim,

a língua escrita e os *gêneros secundários* absorvem os *gêneros primários*, de onde a presença mais ou menos marcada da dialogização nos *gêneros secundários*. Portanto, a relação entre os *gêneros primários* e *secundários* permite a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que permaneceria dissimulado se o estudo dos *gêneros* se concentrasse exclusivamente sobre os *gêneros secundários*. (GRILLO, 2008, p. 68)

Segundo Dolz e Schneuwly (2011b, p. 142), “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos, as quais funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os *gêneros*”; dessa forma, não há como manter a comunicação humana sem a mediação de um *gênero*.

Sobre a forma como dominamos o *gênero*, Bakhtin (2016, p. 41) pondera que,

quanto mais dominamos os *gêneros*, maior é a desenvoltura com que os empregamos e 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 de comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso.

Assim, no processo comunicativo, o falante não mobiliza elementos da língua (vocábulos, gramática) de forma fragmentada, nas interações são sempre os *gêneros* que ordenam a mobilização de todos os recursos da língua.

Para Marcuschi (2008, p.154), ao dominar determinado *gênero*, o sujeito não controla uma forma linguística, mas domina uma maneira de realizar linguisticamente objetivos específicos em “situações sociais particulares”. O autor considera os *gêneros* como “entidades dinâmicas”, não estanques ou sem estruturas muito rígidas.

A concepção de gênero de Marcuschi (2008) perpassa a maleabilidade, mas, para o autor, apesar dessas características, os gêneros possuem identidade que conduzem a escolhas que não são totalmente livres ou aleatórias, mas determinadas pelo grau de formalidade, natureza dos temas, destinatário, esfera social etc. Ao estabelecer o conceito de gênero, o autor leva em consideração textos de nosso cotidiano que exibem “padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Partindo de uma visão bakhtiniana, Schneuwly (2011a, p.21) estabelece três dimensões para trazer o gênero como instrumento de comunicação: *os conteúdos* que são dizíveis por meio do gênero; *a estrutura comunicativa* específica aos textos pertencentes a determinado gênero; *as configurações específicas das unidades linguísticas* que podem ser consideradas conjuntos particulares de sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura, ou seja, *o estilo*, sendo considerado não individualmente, mas concebido como elemento pertencente ao gênero.

Segundo Schneuwly (2011a, p. 23), a escolha de um gênero “se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”. Assim, os gêneros têm estrutura definida pela função que exercem e são caracterizados pelo plano sociocomunicacional.

Com base nas discussões envolvendo a concepção de gênero textual, percebemos a importância deste para a comunicação humana. Nesse sentido, o ensino da língua deve partir de gêneros que circulam em nossa sociedade, a fim de promover o contato do aluno com diversas práticas comunicativas. Na sequência, explanaremos este assunto.

2.2 O GÊNERO COMO MEDIADOR DO ENSINO DE LÍNGUA

O ensino da língua norteado por gêneros textuais tem recebido destaque em documentos oficiais que regem a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2019), documento que busca estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A BNCC trata a questão do ensino da língua centrada na concepção enunciativo-discursiva de texto, relacionando-o com seu contexto de produção. No documento, são propostos direcionamentos para que as atividades de leitura sejam baseadas no desenvolvimento de habilidades, no uso significativo da linguagem e na produção de variados textos em diversas mídias. Na BNCC, o texto

[...] ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. *Os conhecimentos sobre os gêneros*, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2019, p. 67 – grifos nossos).

As concepções de trabalho com os gêneros textuais trazidos na BNCC preveem que, por meio deles, o estudante possa ampliar seus letramentos, participando de forma crítica nas mais diversas práticas sociais, tanto nas formas orais, escritas e multissemióticas.

Os gêneros tornam-se uma ferramenta para o ensino da língua, já que cada um de nós, para interagir com o(s) outros(s), utiliza variados gêneros, dependendo da necessidade comunicativa. Devido à impossibilidade de quantificar os gêneros disponíveis, seria inviável identificar, descrever e torná-los objetos de ensino. Então, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), deve-se selecionar esses objetos com base nos gêneros que o aluno ainda não domina ou não compreende de maneira adequada. Segundo os autores, para que os alunos possam progredir no uso dos diversos gêneros textuais, devem ser propostas estratégias de ensino que visem abordar atividades comunicativas complexas, mas sistemáticas, de modo que os alunos possam realizá-las de forma mais aprofundada, a fim de que as dificuldades sejam superadas.

Rojo e Barbosa (2015, p.107) esclarecem que o gênero funciona como “um modelo comum, com uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade, confrontados com as mesmas práticas de linguagem”. Nesse sentido é que os gêneros são conduzidos a instrumentos do processo de ensino da língua, pois podem mediar as atividades de linguagem transpostas para a sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem.

Sobre a apropriação dos gêneros, Machado e Cristóvão (2006, p. 551) concluem que

[...] os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. Portanto, podemos pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação.

Como ressaltam Machado e Cristóvão (2006), ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo participa de diversas atividades sociais. Assim, os gêneros informais vão sendo incorporados ao longo de atividades do cotidiano, mas gêneros com maior grau de formalidade, orais ou escritos, exigem um aprendizado sistemático, que necessita do papel da escola no processo.

Sobre a problemática da seleção dos gêneros como objeto de ensino na escola, Marcuschi (2008) conclui que não há gêneros específicos, mas há aqueles em que podemos identificar dificuldades graduais, do nível mais ao menos formal, mais privado ou mais público. Em análise dos manuais de ensino da língua, o autor observa que, apesar de haver uma variedade de gêneros, estes não aparecem de forma central nas obras, sendo que, outros, ainda, são colocados sem que se realize um trabalho sistemático.

Da problemática sobre as práticas de ensino surge a necessidade de estudos que evidenciem o trabalho com os gêneros em sala de aula, incluindo a *metodologia das SDG* foco do nosso trabalho didático (cf. seção 4), que aparece como mediadora do processo do ensino e aprendizagem de/por meio de gêneros. Em relação ao ensino a partir de gêneros, Machado e Cristóvão (2006, p.552) refletem sobre a necessidade de ferramentas didáticas que efetivamente propiciem ao aluno contato com gêneros adequados ao seu nível de conhecimento. Dessa forma,

[...] seria necessário construirmos materiais didáticos adequados, que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos, isto é, que efetivássemos uma transposição didática adequada [...] transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo

de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p.552).

Barros e Cordeiro (2017) propõem que, no ensino da língua, não basta apenas apresentar ao aluno determinado gênero, com questões que sugerem interpretação e, posteriormente, culmine em uma produção textual. Para as autoras, são necessários trabalhos sistematizados que levem o aluno à apropriação de práticas efetivas de linguagem.

O ensino da língua baseado na proposta dos gêneros textuais como instrumento necessita de trabalhos sistematizados. Nesta perspectiva o ISD apresenta sequências e modelos didáticos para o trabalho do professor em sala de aula. A seguir, veremos a concepção de gênero proposta pelo ISD, base teórica de nosso trabalho e sua vertente didática.

2.3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O presente trabalho fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujos princípios básicos foram reunidos em um *Manifeste* proposto por Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans (1996 *apud* BRONCKART, 2003, p. 31), tendo como aporte teórico as ideias sobre pensamento e consciência, de Vygotsky, e a interação verbal, de Bakhtin. Segundo Magalhães e Cristóvão (2018, p.22), o ISD

[...] apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos, promovendo o ser humano a autor de seu próprio discurso e capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita).

Na proposta do ISD, os gêneros textuais são requisitados sempre nas interações sociais do homem, viabilizando ações de linguagem e produzindo eventos discursivos em torno de unidades verbais. A linguagem tem, portanto, papel central no desenvolvimento, sendo atividade primordial para a manutenção das interações sociais (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

A proposta de ensino da língua, na perspectiva do ISD, considera que todo texto pertence a determinado gênero; este, por sua vez, é entendido como megainstrumento para o aprendizado da língua.

2.3.1 Análise de Textos/Gêneros na Perspectiva do ISD

Com base nos estudos do ISD, Bronckart (2003) destaca três parâmetros importantes para analisar a prática social de produção de textos: 1) *a situação de ação da linguagem*; 2) *a ação de linguagem*; 3) *a noção de arquitexto*³.

A *situação de ação de linguagem* refere-se às propriedades dos mundos formais – físico, social e subjetivo – que podem influenciar na produção textual. Durante a produção de um texto, a mobilização de representações sobre esses mundos (físico, social e subjetivo), por parte do agente, prevê dois parâmetros distintos; o contexto de produção e o conteúdo temático do que se quer produzir.

O *contexto de produção* pode ser entendido como conjunto de critérios que podem influenciar na forma como um texto se organiza. Segundo Bronckart (2003), esses critérios podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro relacionado ao mundo físico; o segundo, ao mundo social e subjetivo. Os critérios relacionados ao mundo físico são organizados em quatro parâmetros, sendo eles:

O **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido;
 O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
 O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
 O **receptor**: a (ou as) pessoa (s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 2003, p. 93).

Com relação ao mundo sociosubjetivo, Bronckart (2003) explica que a produção de textos está sempre associada a uma formação social, estabelecendo interação comunicativa, envolvendo normas e regras, assim como à imagem que o agente estabelece de si na ação da linguagem. Para tanto, mais quatro parâmetros podem ser observados: o lugar social – modo de interação em que o texto é produzido; a posição social do emissor – o papel social que o emissor estabelece na interação; a posição social do receptor – papel social vinculado ao receptor do texto. Objetivo da interação: do ponto de vista do enunciador (emissor) qual efeito o texto pode produzir no receptor (destinatário).

³ Arquitexto textual é uma espécie de repertório de gêneros legado por gerações anteriores e disponível para os usuários de uma certa esfera social de comunicação (cf. BRONCKART, 2006).

Bronckart (2003, p. 97) esclarece que “o conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas [...]”. Assim, as informações que fazem parte do conteúdo temático são conhecimentos pertencentes ao agente produtor do texto, que variam conforme suas experiências, e são desencadeadas antes da ação de linguagem.

A *ação de linguagem* integra o segundo critério das condições de produção de um texto. Engloba o contexto de produção e o conteúdo temático, sendo que o agente os mobiliza para realizar determinada intervenção verbal. Machado (2005) evidencia que quem determina as escolhas ou enquadramento de gêneros é a *situação de comunicação, ou ação da linguagem*, que o produtor utiliza para alcançar determinados objetivos comunicativos.

[...] a *ação de linguagem* pode ser vista como conjunto de *operações de linguagem*, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. A responsabilidade da realização dessa ação pode ser atribuída a um indivíduo particular, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social. (MACHADO, 2005, p.252).

A *noção de arquiteyto* (BRONCKART, 2006) reporta-se ao conjunto de gêneros textuais pré-elaborados por agentes de uma determinada esfera social de comunicação. Esses gêneros ficam à disposição dos agentes-produtores nesse “arquivo” que Bronckart (2006) chama de *arquiteyto*, mas, para isso, esses devem ser dominados pelos sujeitos, ou seja, não basta a disponibilização, é preciso ter capacidade para utilizá-los. Esses gêneros são sempre reorganizados ou atualizados nas intervenções discursivas.

Do ponto de vista da análise da *arquitetura interna dos textos*, Bronckart (2003) propõe a análise de três camadas superpostas: 1) a *infraestrutura geral do texto* (plano geral do texto, tipos de discurso e sequências tipológicas); 2) os *mecanismos de textualização*; 3) e os *mecanismos de enunciação*.

O *plano geral*, que compõe a *infraestrutura geral do texto*, pode ser definido como o “conjunto estrutural do conteúdo temático” – é como se fosse a “fotografia do gênero”. Os *tipos de discurso* caracterizam os diferentes segmentos discursivos que o texto comporta e as formas de planificação local em que estão inseridas as sequências textuais. Os scripts e as esquematizações são as duas dimensões maiores da infraestrutura.

Em relação aos tipos de discurso, Bronckart (2003) propõe uma separação entre o mundo do narrar e o mundo do expor. O primeiro está relacionado à disjunção em relação às coordenadas do mundo ordinário, em que as representações dos conteúdos se referem a fatos passados ou futuros e ainda imaginários, com sua organização ancorada de forma temporal e espacial. O segundo está relacionado à conjunção das coordenadas do mundo ordinário, em que as representações mobilizadas não estão ancoradas em nenhuma origem temporal ou espacial. O autor apresenta dois subconjuntos para os mundos do narrar e do expor, baseados na *implicação e autonomia*. Bronckart (2003, p. 154) explica que

um segmento de texto, explicita a relação que suas instancias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação da linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo); ou essa relação não explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros de ação da linguagem em curso.

No primeiro caso, o texto mobiliza ou “implica” os parâmetros da ação da linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, que são, assim, integrados ao próprio conteúdo temático [...] No segundo caso, o texto representa uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação, portanto não requer nenhum conhecimento das condições de produção.

Assim, tanto textos do narrar como do expor podem ser implicados ou autônomos, dependendo da forma como o texto relaciona-se com as condições de produção.

De acordo com Bronckart (2003), baseado na obra de Adam (1992) as sequências constituem protótipos, ou seja, modelos abstratos que produtores e receptores utilizariam, assim “nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em tipos linguísticos variados, podendo ser realizadas todas as macroproposições que definem o protótipo, ou apenas algumas delas”(BRONCKART, 2003, p.218).

Bronckart (2003) considera cinco sequências, sendo elas: narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa. Para o autor,

[...] diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.) e é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos. (BRONCKART, 2003, p. 219).

Dentro da proposta de análise de textos/gêneros do ISD, como vimos, há ainda os *mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação*.

Nos *mecanismos de textualização* a análise é sobre a organização textual, que confere coerência ao texto, articulando a progressão do conteúdo temático e “organizam os elementos constitutivos desses conteúdos em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto” (BRONCKART, 2003, p. 259)

Os *mecanismos de enunciação* contribuem para a conservação da coerência pragmática. Segundo Bronckart (2003), auxiliam no gerenciamento dos posicionamentos enunciativos que podem ser formulados a respeito do conteúdo temático apresentado no texto. E ainda, das diversas avaliações e julgamentos sobre esse conteúdo.

Os estudos realizados neste trabalho são baseados na proposta de Bronckart (2003) para análise de texto. Partindo do pressuposto de que todos os textos pertencem a algum gênero, torna-se essencial, segundo Marcuschi (2010), que maiores conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros textuais, sejam expostos para que os sujeitos possam tomar consciência de como agir nas práticas sociais mediadas pelas linguagens e, conseqüentemente, instrumentalizadas por gêneros de texto.

No sentido de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o ISD apresenta uma vertente didática, que expõe o gênero textual como instrumento de ensino e propõe metodologia para o trabalho com o gênero em sala de aula.

2.3.2 Vertente Didática do ISD

O ISD apresenta uma proposta para o ensino da língua sistematizada no desenvolvimento de “capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atualização social mais consciente e participativa dos sujeitos” (MAGALHAES; CRISTOVÃO, 2018, p.22).

Essa vertente teórico-metodológica, privilegia o trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino da língua, visto que é por meio deles que o sujeito participa de diferentes atividades sociais mediadas pela linguagem. Como

mencionado, o gênero, para o ISD, é tido como *megainstrumento da comunicação* (SCHNEUWLY, 2011a) e, conseqüentemente, como objeto (fim) e instrumento (meio) de desenvolvimento de letramentos múltiplos.

Entretanto, como ressaltam Machado e Lousada (2010), nenhum instrumento semiótico, *a priori*, pode mediar a comunicação. Como exemplifica Barros (2012a, p. 45 – grifo da autora), “a alocação de um gênero em certo *arquitexto* textual não permite o seu uso social em uma situação específica de comunicação”. Isso porque é preciso que o sujeito se aproprie do funcionamento desse gênero, ou seja, que desenvolva *capacidades de linguagem* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a, p. 44) para atuar como seu leitor e produtor: “toda capacidade humana é construída pela *apropriação* de instrumentos semióticos” (SCHNEUWLY, 2011b, p. 119 – grifo nosso).

O ensino da língua tendo, dessa forma, o gênero como objeto/instrumento, possibilita, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011a), que o aluno conheça e domine determinado gênero para utilizá-lo também fora do ambiente escolar. Então, tem que desenvolver *capacidades de linguagem* específicas para esse fim. Sobre o ensino com base nos gêneros textuais, os autores explicam:

[...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a, p. 69).

Para Dolz e Schneuwly (2011a), o papel do trabalho escolar com os gêneros é o de desenvolver *capacidades de linguagem* nos aprendizes, para que sejam leitores e produtores de textos de gêneros que funcionam socialmente nas diversas esferas de comunicação. Para tanto, o aluno deve ser apresentado a diversas situações de comunicação e a variados gêneros, para que possa deles se apropriar, assim como transferir os conhecimentos adquiridos para outros gêneros e contextos, como propõem Barros, Striquer e Gonçalves (2019, p. 329): “por exemplo, a capacidade de contra-argumentar, desenvolvida em um trabalho de artigo de opinião, pode ser migrada para gêneros como debate regrado, carta argumentativa, comentários em ambientes virtuais etc.”

Dolz e Schneuwly (2011a) definem *capacidades de linguagem* como as aptidões exigidas do sujeito para a produção de um texto de um gênero específico, em uma interação determinada. Sendo classificadas, pelos autores, em três níveis:

capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. O quadro a seguir, elaborado por Barros (2015), sintetiza o que são esses três níveis.

Quadro 1 – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2015, p.113).

A análise contínua das capacidades de linguagem dos alunos, segundo Dolz e Schneuwly (2011b), possibilita estabelecer referências que auxiliem na compreensão das transformações produzidas ao longo da aprendizagem, favorecendo o processo interventivo realizado pelo professor.

A implantação do gênero em sala de aula requer um trabalho reflexivo alicerçado no conceito da *transposição didática* (cf. CHEVALLARD, 1984) que, segundo Machado e Cristóvão (2006), refere-se às alterações, desarticulações e rupturas que os conhecimentos sofrem quando se transformam em objeto de ensino e aprendizagem.

No processo de transposição didática evidenciam-se três níveis básicos de transformação:

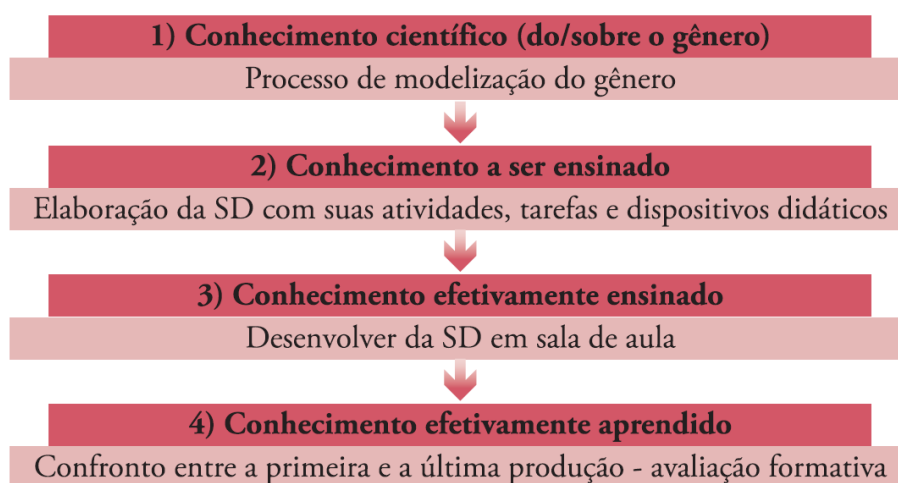
[...] o “conhecimento científico” propriamente dito [...] sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 552).

A teorização da transposição didática é subdividida em duas etapas: a *transposição externa* e a *interna* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). A primeira, refere-se ao processo que o conhecimento científico enfrenta para se transformar em conhecimento a ser ensinado (BARROS, 2012b). Nesse nível, os objetos de conhecimento científico sofrem controle social, pois são alvos de seleção, a fim de integrarem os currículos escolares.

A transposição didática interna refere-se aos dois últimos níveis do processo, ou seja, a passagem dos conhecimentos a serem ensinados a conhecimentos efetivamente ensinados e aprendidos (BARROS, 2012b). Nessa segunda etapa, os gêneros textuais, objetos do conhecimento focados em nossa pesquisa, são transformados em instrumentos e objetos de ensino, a fim de que sejam apropriados pelos aprendizes.

Para a operacionalização da *engenharia didática* do ISD (cf. DOLZ, 2016), os autores genebrinos sistematizam duas ferramentas fundamentais, as quais são a base do processo de transposição didática: a *modelização didática do gênero* e a *sequência didática*. A figura, a seguir, elaborada por Barros (2012b), ilustra o funcionamento dessas ferramentas no processo da transposição didática de gêneros.

Figura 1 – Transposição didática de gêneros para o ISD



Fonte: Barros (2012b, p. 14).

A *modelização do gênero* é o suporte, como vemos na figura 1, para a elaboração das *sequências didáticas de gêneros* (SDG – que, na figura, é

referenciada pela sigla SD). As duas seções a seguir tratam, justamente, sobre essas duas ferramentas criadas pela vertente didática do ISD.

2.3.2.1 A modelização dos gêneros

Os gêneros que circulam na sociedade devem ser os objetos de referência para o ensino da língua portuguesa na escola, como propõem os documentos oficiais da educação (cf. BRASIL, 2019). Portanto, os gêneros trabalhados na escola são sempre variações dos gêneros de referência, conforme esclarece Dolz e Schneuwly (2011a, p. 69):

[...] pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Para viabilizar esse processo de ruptura natural, que o gênero de referência precisa sofrer para se transformar em objeto de ensino e aprendizagem, é que os pesquisadores genebrinos sistematizaram a ferramenta “modelo didático de gêneros”, a qual consiste em “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a, p. 70).

O modelo didático do gênero, na visão do ISD, permite a “visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 557). Para De Pietro e Schneuwly (2014, p. 67),

- Ele [o modelo didático] permite, para um mesmo público-alvo, construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem.
- Ele [o modelo didático] permite construir sequências de ensino/aprendizagem de complexidade crescente e segundo o desenvolvimento dos alunos.

Como vemos, o modelo didático foi sistematizado para instrumentalizar a elaboração de SDG. Dolz e Schneuwly (2011a) propõem três princípios básicos para a construção dessa ferramenta: 1) a *legitimidade* – referente aos saberes

teóricos/sociais/experenciais concebidos por especialistas no gênero (tanto por pesquisadores como usuários do gênero); 2) a *pertinência* – relacionada aos saberes vinculados ao processo de ensino e aprendizagem e às capacidades dos alunos; 3) a *solidarização* – princípio que estabelece a coerência entre o gênero como objeto social/científico e o gênero como objeto de ensino e aprendizagem.

Figura 2 – Princípios para elaboração de modelos didáticos de gêneros



Fonte: a autora.

Partindo da premissa de que a modelização do gênero é a base para a elaboração da SDG, os três princípios apresentados devem ser entendidos como prolongamento uns dos outros, de forma que alcance coerência na construção do objeto escolar.

Segundo Barros (2012b, p. 15), o processo de modelização “permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para certo nível de ensino”. Para operacionalização do modelo didático do gênero, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) sinalizam para três dimensões essenciais dessa ferramenta: 1) a busca pelos saberes de referência em relação ao gênero; 2) a descrição das diferentes características do gênero; 3) a observação do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dos aprendizes.

Para viabilizar a primeira dimensão, os pesquisadores do ISD buscam respaldo em pesquisas bibliográficas sobre o gênero a ser trabalhado, assim como em entrevistas com os seus usuários. A segunda dimensão apontada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) prevê a compilação de um *corpus* textual representativo do gênero,

a fim de que este seja alvo de uma descrição detalhada, que explicita suas principais características. Já a última requer uma observação analítica no contexto de intervenção para que sejam delimitados parâmetros como: propósitos comunicativos, capacidades dos alunos em relação à produção do gênero, condições físicas de execução do projeto de ensino etc.

No que se refere às duas primeiras etapas, Magalhães e Cristóvão (2018, p. 31) ressaltam a importância da “pesquisa feita pelo professor previamente à intervenção na sala de aula, num verdadeiro levantamento e constituição de um *corpus* para análise das dimensões ensináveis de um gênero”. Dessa forma, a constituição desse *corpus* possibilita que o professor tenha contato, tanto com a prática social em que o gênero está inserido, quanto com as práticas de linguagem que são necessárias para intervir por meio dele.

Assim como Barros (2012b, p.15), concebemos o modelo do gênero também pelo viés teórico. Isso porque ele “pode ser visto, *a priori*, apenas teoricamente, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino”, como evidencia a terceira dimensão apresentada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Sendo assim, da mesma forma que Barros (2012b), subdividimos o processo de modelização didática do gênero em duas etapas: uma preliminar, denominada *modelo teórico do gênero*, e outra final, ou seja, que configura o *modelo didático do gênero*. Nessa perspectiva, “um modelo teórico pode ser elaborado como suporte para a construção do modelo didático” (BARROS, 2012b, p. 15). Corresponde às duas primeiras etapas da modelização do gênero: 1) busca pelos saberes de referência; 2) composição e análise de um corpus textual do gênero.

Para nortear o processo de modelização do gênero neste trabalho, utilizamos o dispositivo criado por Barros (2012a) para a modelização da carta de reclamação, o qual consiste em perguntas norteadas pelas categorias textuais analíticas de Bronckart (2003) e subdivididas nos três níveis de *capacidades de linguagem*, como explica a autora,

[...] o *dispositivo didático* em questão parte da tripartição das capacidades de linguagem – *de ação, discursivas e linguístico-discursivas* –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um gênero. Ele não visa apenas à construção do modelo da carta de reclamação, mas possibilita a elaboração de qualquer *modelo teórico/didático*, pois direciona o processo de modelização a partir de

perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado (BARROS, 2012a, p. 162).

Quadro 2 – Dispositivo didático para a modelização do gênero

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de Linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	▪ A qual prática social o gênero está vinculado? ▪ É um gênero oral ou escrito? ▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? ▪ Quais as características gerais dessa esfera? ▪ Quem produz esse gênero (emissor)? ▪ Para quem se dirige (destinatário)? ▪ Qual o papel discursivo do emissor? ▪ Qual o papel discursivo do destinatário? ▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto? ▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? ▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? ▪ Qual o valor desse gênero na sociedade? ▪ Qual suporte? ▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades Discursivas	▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? ▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tente manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explica o tempo/espaço da produção)? ▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? ▪ É um narrar ficcional? ▪ É um narrar acontecimentos vividos (relato)? ▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? ▪ Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? ▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
	▪ Como são feitas as retomadas textuais? Mais por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? ▪ Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais

Capacidades Linguístico-discursivas	usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? ▪ Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? ▪ Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? ▪ Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? ▪ Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? ▪ Há usos de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? ▪ Há rimas? Que tipo de rima? ▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? ▪ Há o uso de ironia? ▪ Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? ▪ De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? ▪ Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? ▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? ▪ Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deonticas? Apreciativas? Pragmáticas? ▪ Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.
---	--

Fonte: Barros (2012a, p. 161).

O processo de modelização torna-se importante, para elencar aspectos ensináveis do gênero. Após especificar esses aspectos, o passo seguinte é organizá-los, de forma que possam ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem. O próximo item tratará da metodologia da SDG.

2.3.2.2 A metodologia das sequências didáticas de gêneros

O procedimento SDG consiste em atividades organizadas em torno de gêneros orais, escritos, multimodais. Sua finalidade, segundo Schneuwly (2011a), é fazer com

que o aluno domine certo gênero, buscando assim que fale ou escreva melhor em determinada situação de comunicação. Barros (2020) tem conceituado a SDG também como metodologia, reforçando a base teórica-metodológica sociointeracionista. Para a autora, a SDG pode ser considerada

[...] uma metodologia, caso seja entendida de uma forma mais global, como um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob perspectiva da apropriação de gêneros textuais. (BARROS, 2020, p.128).

Dessa forma, o procedimento SDG, para a autora, faz parte da metodologia da SDG. É, pois, a partir dessa perspectiva que desenvolvemos nosso trabalho.

Os gêneros selecionados para o trabalho com a SDG devem ser aqueles aos quais o aluno não tem acesso espontaneamente, e que ainda não domine: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2011, p. 83).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem uma estrutura básica para o procedimento SDG, com quatro etapas: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. Primeiramente, na *apresentação da situação* é apresentado ao aluno o projeto comunicativo e as características da atividade comunicativa que será desenvolvida. Os estudiosos do ISD propõem que as SDG sejam realizadas “no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85)⁴.

A segunda etapa consiste na *produção inicial*, momento em que o aluno deve produzir o primeiro texto do gênero. Cabe ao professor diagnosticar, nessa fase, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam a respeito do gênero e quais ainda devem ser alcançadas.

A terceira etapa refere-se aos *módulos* que “se constituem em atividades variadas que poderão instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na produção

⁴ No caso do nosso trabalho, o projeto parte de conteúdos temáticos da disciplina de Ciências, do qual também somos professora regente, a partir da temática desenvolvemos os encaminhamentos metodológicos da SDG, tendo como norteador o gênero *verbete enciclopédico*.

inicial” (TONELLI; CORDEIRO; 2014, p. 50). As atividades e os encaminhamentos metodológicos dessa etapa são dirigidos pelo diagnóstico da produção inicial. O professor deve adaptar as atividades às peculiaridades de cada turma, sendo que as atividades podem, ainda, ser modificadas ao longo do desenvolvimento dos módulos.

Para tanto, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os módulos devem abordar atividades de diferentes níveis, abranger problemas particulares de ensino e variar os modos de trabalho. Assim, na proposta da SDG deve-se trabalhar os problemas de níveis diferentes relativos a cada gênero, para que o aluno seja capaz de resolvê-los. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) evidenciam que a inspiração teve origem na psicologia da linguagem, distinguindo quatro níveis na produção textual: 1) *representação da situação de comunicação*, 2) *elaboração dos conteúdos*, 3) *planejamento do texto* e 4) *realização do texto*.

Quanto à questão da variação de atividades, esta consiste em diversificar as atividades propostas, a fim de proporcionar enriquecimento do trabalho em sala de aula. Três categorias podem ser distinguidas: 1) *atividades de observação e análise de texto*, 2) *tarefas simplificadas de produção de texto* e 3) *elaboração de uma linguagem comum*.

Sobre o desenvolvimento das atividades na SDG, Barros e Cordeiro (2017, p. 223) afirmam que devemos

[...] sempre propor atividades que promovam o desenvolvimento dos três tipos de capacidades linguísticas envolvidas na produção de um texto [...] Para tanto é necessário integrar essas atividades durante a realização dos módulos para que a SDG tenha o caráter de “projeto de ensino”, com objetivos que se articulem e se complementem.

Para Barros e Cordeiro (2017), a sistematização do ensino de gênero é indispensável, visto que o papel da escola é levar o aluno a agir por meio da linguagem, e não apenas conhecer textos de diferentes gêneros ou produzi-los sem uma prática social.

Assim, o ensino da língua tem demonstrado maior relevância quando associado a situações reais de uso da linguagem. A SDG mostra-se indispensável no processo de ensino e aprendizagem, como esclarece Marcuschi (2008, p.216)

[A sequência didática de gêneros] Não privilegia uma das duas modalidades [oral e escrita] e as vê integralmente e num grau ascendente de dificuldades

e permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino da língua.

Na SDG é fundamental “capitalizar as aquisições” em relação ao gênero estudado, alcançadas durante os módulos (BARROS, 2013). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) ressaltam a importância de registrar todo o aprendizado adquirido durante o desenvolvimento da SDG: vocabulário técnico, regras, aspectos da linguagem utilizada pelo gênero, planejamento textual etc. Barros (2013, p. 117) destaca que “Essa forma de registro é denominada pelos autores genebrinos de fichas/grades de controle/de constatação”. Segundo a proposta das SDG, essas fichas de controle devem ser elaboradas no final de cada módulo para que possam servir de suporte para a produção final. Pode ser elaborada pelo aluno ou pelo professor, em diversas formas, tendo como norte os principais conhecimentos sobre o gênero.

No trabalho com as SDG, os estudiosos da área recomendam a grade de controle como ferramenta mediadora do processo de revisão/reescrita textual. Em outras palavras, trata-se de uma ficha com as principais características do gênero textual de referência da SDG, formulada a partir do seu modelo didático (cf. BARROS, 2012). [...] Ela pode ter formas diferentes, como: questionários com questões fechadas, abertas, fechadas e abertas; com “SIM” ou “NÃO” como opção de respostas; com espaço para sugestão de reescrita; uma lista de características para que o aluno marque as que mobilizou no texto; etc. Além disso, ela também pode lançar mão de suportes diferentes, por exemplo, pode ser construída no quadro (coletivamente, pelo professor, por um aluno ou grupo), ser entregue pelo professor num dispositivo didático específico, ser afixada na parede da sala, em forma de cartaz, etc. (MAFRA; BARROS, 2017, p. 36-37).

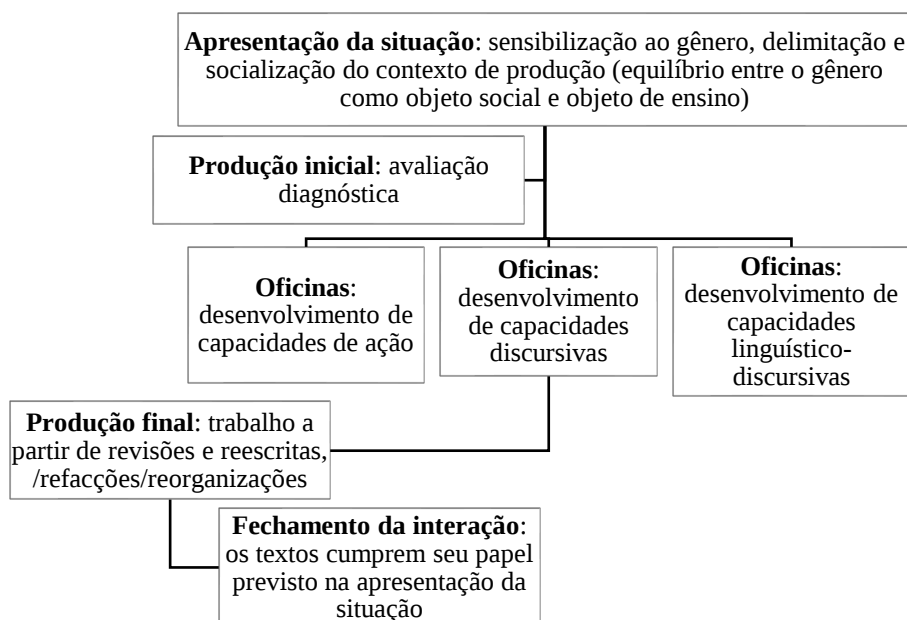
Na *produção final*, última etapa do procedimento SDG, o aluno deve colocar no contexto prático aquilo que foi trabalhado ao longo dos módulos. Segundo Barros (2020, p.141),

[...] o texto final (elaborado após as intervenções didáticas dos módulos) não é o elemento principal da avaliação, ele é apenas um indicador da internalização de saberes e desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. O que se avalia é o processo de ensino e aprendizado como um todo, desde a primeira intervenção do professor, na apresentação do problema de comunicação a ser resolvido, passando pela primeira produção diagnóstica, pelas atividades dos módulos e, finalmente, pelo processo de produção final – incluindo, nessa fase, os processos de revisões e reescritas/refacções/reorganizações textuais.

A proposta de avaliação, na metodologia da SDG, enfatiza o conceito de avaliação formativa, sendo que projeta o ensino e aprendizagem como trabalho que se realiza em torno de processos.

O esquema a seguir apresenta as quatro fases da SDG idealizada pelos pesquisadores genebrinos e detalhada por Barros (2020).

Figura 3 – Esquema da SDG



Fonte: Barros (2020, p. 130).

Na figura 3, Barros (2020) procurou detalhar cada etapa do procedimento, enfatizando a etapa final, na qual deve haver o “fechamento da interação”; ao avaliar todo o procedimento, verificamos se o texto final produzido pelo aluno cumpre o que prevê a apresentação da situação, considerando a avaliação de todo o procedimento.

Inúmeros teóricos vêm discutindo a necessidade de trabalhos voltados para o ensino da escrita em sala de aula. No próximo tópico, veremos como vários autores discutem o tema, a fim de promover o conhecimento de diversas teorias que podem auxiliar no direcionamento do trabalho com a produção de textos na escola.

.2.4 O ENSINO DA ESCRITA

A concepção sobre o ensino da produção textual escrita considerada nesta pesquisa prevê a *escrita como trabalho e como processo* (MENEGASSI, 2010; PASQUIER; DOLZ, 1996). Nessa perspectiva, a escrita é sempre vista como processo contínuo de ensino e aprendizagem. Segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 31), “produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas

capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada”. Dessa forma, os autores expõem que, apesar desse processo parecer árduo e desanimador, há, meios didáticos capazes de desenvolver as capacidades de escrita dos alunos. Para tanto, Pasquier e Dolz (1996) acreditam que é necessário que os professores conheçam os instrumentos didáticos disponíveis e que tenham concepções claras sobre o ensino da escrita.

Geraldi (1997, p.135) postula que a produção de textos é o início e o fim de todo processo de ensino e aprendizagem pois, segundo o autor, é no texto que a língua “se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade de suas dimensões”.

Segundo Geraldi (1997), para que as atividades de produção escrita se realizem de modo interlocutivo, há necessidade de o produtor do texto assumir-se como locutor. Para tanto, o autor traça as condições necessárias à produção de um texto, sendo elas: ter o que dizer; razão para dizer; como dizer e interlocutores para quem dizer. Desse mesmo modo, Dolz (2009) explica que apresentar uma situação de comunicação e um tema para que o aluno desenvolva uma produção textual, não é tarefa fácil, e cria situações escolares que se afastam das práticas sociais de referência. Assim, o autor propõe o desenvolvimento de projetos que evidenciem a situação de comunicação, os papéis de emissores e destinatários, para que, dessa forma, haja aprendizagem.

Como desdobramento da discussão sobre a produção de texto, Geraldi (1997) esclarece que

[...] centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1997, p.165).

Antunes (2010) parte de uma visão interacionista de trabalho com a linguagem, assim como Geraldi (1997), e defende um trabalho mais significativo com a produção de texto na sala de aula. Para a autora, os textos escritos pelos aprendizes na escola “devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola — e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as

práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2010, p.62). Nesta mesma perspectiva, Pasquier e Dolz (1996) tecem críticas a textos criados apenas para os manuais didáticos, que não correspondem a situações de comunicação reais. Segundo os autores “é necessário que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais.” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p.35)

Antunes (2010) realiza uma crítica à tradicional *redação escolar*. Segundo a autora, a redação escolar recebeu demasiado espaço nas práticas escolares, excluindo demais gêneros de referência social. Assim, “a escrita escolar deve realizar-se também com o fim de, por ela, se estabelecerem vínculos comunicativos. Nesta dimensão, não pode deixar de ser, sempre, escrita de textos; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos. (ANTUNES, 2010, p. 63).

Sobre a redação escolar Britto (2003) ressalta que, na escola, a prática da escrita ainda perpassa por ensinar o aluno a escrever textos dentro de modelos pré-estabelecidos (ortografia, pontuação, concordância) e que o aluno não lê o texto pelo valor que ele tem ou sua função social, nem o escreve como ato interlocutivo, mas apenas como forma de treinamento. Segundo o autor, o único fim da redação escolar é a correção realizada pelo professor que, devido a uma antiga prática, “transforma-o em caçador de erros”, impedindo o docente de atribuir sentidos ao texto do aluno. Para o autor, uma forma de sair deste padrão é “aprender a ler o texto de nossos alunos e desaprender como corrigir” (BRITTO, 2003, p. 174)

A prática da escola moderna, de acordo com Bunzen (2010, p. 103), deve ser uma esfera de comunicação humana que “possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaços e tempos sócio-históricos.” Para o autor, o papel que a escola deve desempenhar é o de lugar de práticas de produção de texto, com fins pedagógicos ou também para variados processos de socialização.

De acordo com Antunes (2010), a produção de um texto não é apenas um ato de redigir; demanda variados momentos que se complementam e interdependem, tendo início no *planejamento*, perpassando pela *escrita*, *revisão* e *reescrita*. Cada etapa cumpre determinado papel no processo de produção final do texto.

Antunes (2010) e Menegassi (2010, p.78) propõem que, para o sujeito chegar à produção de um texto escrito, deve percorrer determinadas etapas do processo, sendo elas: *planejamento – execução do texto escrito – revisão, reescrita e avaliação*. Neste processo, o papel do professor seria de um coprodutor direcionando o aluno sobre aspectos como finalidade da escrita, para quem se dirige o texto, qual gênero se adequa aos propósitos da escrita etc.

Na etapa do *planejamento*, que constitui a primeira do processo, Menegassi (2010) explica que duas estratégias podem ser utilizadas: a primeira é embasar o aluno com informações que são essenciais à produção; a segunda estratégia relaciona-se a uma sondagem sobre os conhecimentos que o aluno possui a respeito do tema da produção, para que, depois de organizados esses conhecimentos, os alunos executem o texto.

Nessa primeira etapa, Antunes (2010, p. 55) estabelece alguns critérios que devem ser analisados por quem irá produzir o texto, sendo eles:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

No que se refere à ordenação das ideias, Antunes (2010) esclarece que, nesse momento, o aluno-produtor deve determinar em que ordem as informações serão distribuídas ao longo do texto e como o iniciará a produção.

Após a etapa do planejamento, o aluno-produtor produz o texto do gênero, efetivando a tarefa de escritura textual. A esse respeito, Menegassi (2010, p. 90) analisa que

[...] não há uma maneira definida para essa construção, pois cada indivíduo tem sua perspectiva idiossincrática, isto é, pessoal, própria de cada indivíduo para a produção. O que há, são regras de escrita que definem, a partir da variedade linguística eleita, as condutas de construção das frases, dos parágrafos, enfim, do gênero textual em sua organização composicional típica.

Durante a escrita, segundo Menegassi (2010), o produtor do texto deve se atentar ao gênero textual, obedecendo a variedade linguística exigida, garantindo elementos como coerência e coesão, para que o texto apresente encadeamento e conexão entre as ideias.

A próxima etapa, a revisão, consiste em voltar à análise da forma e conteúdo do texto. Para que essa etapa seja válida para o processo de ensino e aprendizagem, Mafra e Barros (2017) propõem que as atividades didáticas como a autoavaliação, avaliação em pares, revisão coletiva e correção textual do professor devem ser consideradas como condutoras do processo. Pasquier e Dolz (1996, p. 36) frisam que cada etapa do processo se constitui de aprendizado, e que essas também são desenvolvidas ao longo do percurso,

[...] a revisão é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem.

Para Pasquier e Dolz (1996, p.36), é necessário que haja alguma forma de distanciamento do aluno com seu próprio texto. Assim, os autores propõem um tempo entre a escrita e o processo de revisão, para que “o aluno reflita sua própria produção e, sobretudo, oferecemos-lhe a possibilidade de fabricar instrumentos linguísticos sobre o gênero textual que tem de produzir.”

A reescrita é considerada além da reestruturação dos aspectos formais que parecem inadequados, o acréscimo, a substituição, a supressão e o deslocamento de informações no texto que está em processamento, de acordo com Menegassi (2010). Dessa forma, a reescrita não se caracteriza apenas como ajuste nas questões formais da língua, mas como momento de reflexão sobre a língua, como explica Britto (2003, p. 174),

[...] qualquer prática de reestruturação de texto deve levar em consideração que o aluno e o professor são sujeitos em interlocução desde o primeiro momento em que se colocam frente a frente. A reestruturação de texto na prática de ensino da escrita em ambiente escolar é instrumento legítimo que dispomos para o ensino da escrita. Ela deve partir do texto original, considerando-o já como texto, para chegar a outro texto que não é cópia corrigida do primeiro, mas resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua.

A BNCC (BRASIL, 2019) vai ao encontro da visão dos autores relacionados neste trabalho. Traz a revisão e edição de textos como objetos de conhecimento e propõe para as séries iniciais do Ensino Fundamental a prática de linguagem em produção de textos (escrita, compartilhada e autônoma), referentes a todos os campos de atuação, as seguintes habilidades:

(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 pontuação.

EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. (BNCC - BRASIL, 2019, p. 95)

Torna-se importante destacar que a BNCC traz o processo de revisão e reescrita também de forma coletiva. Neste aspecto, Mafra e Barros (2017) frisam que mais comumente a reescrita é desenvolvida de forma individual, mas que pode também ser desenvolvida de forma colaborativa, por meio de mídias digitais, nas quais vários alunos podem contribuir para a construção de um mesmo texto. Segundo as autoras, outra forma de propor uma reescrita colaborativa é o desenvolvimento desta atividade de forma oral, em que os alunos têm a oportunidade de discutir e propor diversas formas de reescrever o texto.

A avaliação constitui-se como último momento do processo, segundo Menegassi (2010) é o momento em que o leitor (professor, colega, autor) qualificam o texto de acordo com a adequação ou não da situação de comunicação proposta inicialmente.

Dolz, Gagnon e Decândido (2010) discutem também as operações referentes à produção textual, para quem estas são baseadas em situações de comunicação na produção de determinado gênero. A primeira operação é a contextualização, que consiste em decifrar a situação de comunicação para a produção de um texto coerente. O texto só pode ser considerado coerente ou não, se for adaptado à situação de comunicação. Diferente de Menegassi (2010) e Antunes (2010), a produção de texto não emerge da delimitação de um tema, mas de uma problemática de situação comunicativa.

A segunda operação faz referência ao desenvolvimento dos conteúdos, tendo em vista o gênero. Para tanto, Dolz, Gagnon e Decândido (2010, p. 25) esclarecem que “Essa operação refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes”. Assim, o equilíbrio entre as informações dentro do texto é resultado da progressão temática.

A terceira operação refere-se à planificação do texto, levando em consideração que cada gênero possui uma forma organizacional distinta. A textualização, quarta operação, abrange sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais, marcando a segmentação e a conexão entre as partes.

A última operação inclui a releitura, a revisão e a reescrita do texto. Para este processo, Dolz, Gagnon e Decândido (2010, p. 27) destacam que é preciso “desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitem-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais”.

Em comparação com os percursos da produção textual de Antunes (2010) e Menegassi (2010), podemos perceber que Dolz, Gagnon e Decândido, enfatizam o planejamento da produção de texto, distinguindo as operações.

Pasquier e Dolz (1996) trazem no texto “Um decágono para ensinar a escrever” a retomada de opções a respeito do ensino e aprendizagem da produção escrita. O primeiro ponto se refere à diversidade textual, em que o aluno deve ter contato com uma gama de textos, para aprender a escrever, em função da situação de comunicação. Após, os autores perpassam sobre a questão de quando se deve começar o aprendizado da escrita e esclarecem que, desde os primeiros anos de escolaridade, torna-se necessária a inserção de atividades relacionadas a esta prática.

Pasquier e Dolz (1996) mostram, ainda, a importância de levar para a sala de aula, textos de referência a situações de comunicação que circulam socialmente e não apenas aqueles que são produzidos para os manuais didáticos. O método indutivo trata de conduzir e orientar o aluno no processo de ensino e aprendizagem e não de transmitir conhecimentos. A regulação interna e externa engloba “a adoção por parte do aluno produtor de um texto de um ponto de vista crítico sobre sua própria atividade, a fim de controlar o conjunto de problemas de escrita que acabamos de elencar.” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 37).

Já as sequências didáticas às quais confluem todos os itens anteriormente descritos, são um conjunto de oficinas destinadas à aprendizagem de gêneros textuais e apresentam de modo sistemático atividades que trabalham com as dificuldades dos alunos. A vertente didática do ISD prevê o trabalho com a SDG a fim de possibilitar que o aluno domine gêneros a que não tem acesso de modo espontâneo, proporcionando-lhe o domínio de novas práticas de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

SEÇÃO 3

METODOLOGIA

A presente pesquisa é orientada por uma *abordagem qualitativa* (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009), tendo como foco a *validação didática* (DOLZ, 2010) da produção de um caderno pedagógico sistematizado por uma SDG, voltado para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. De acordo com esta perspectiva metodológica, a melhor forma de analisar um fenômeno é compreendê-lo dentro do contexto do qual faz parte, analisando-o de maneira integrada.

Sobre a pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 16) ressalta que “usa o texto como material empírico [...], parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento do cotidiano relativo à questão em estudo”. O autor destaca, ainda, que os métodos devem ser amplos para permitir o conhecimento de “um processo ou relação” (p. 17).

Nosso trabalho, proveniente de pesquisa realizada no âmbito do PROFLETRAS, um Mestrado Profissional, centra-se na elaboração e *validação* de um produto educacional que, no nosso caso, é um Caderno Pedagógico organizado a partir de uma SDG do gênero *verbete enciclopédico*, desenvolvida para o 5º ano do Ensino Fundamental, podendo ser, evidentemente, adaptada a outros contextos.

Sobre validação didática, Dolz (2010, p. 4. – grifo nosso) ressalta que

[...] é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática [...] a *validação didática* examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho.

A validação didática, realizada na Seção 4 deste trabalho, encontra-se no âmbito da *transposição didática externa* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) ou seja, na didatização dos saberes científicos para os saberes a ensinar, com foco nos pressupostos que regem a metodologia das SDG e na mobilização de atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas à apropriação do gênero *verbete enciclopédico*.

Assim, partimos da elaboração da SDG, materializada em forma de Caderno Pedagógico, servindo como material para o processo de validação. Selecionamos instrumentos utilizados na validação, tendo como base a pertinência de cada um deles para o trabalho com a produção textual em sala de aula.

O critério de validação da *transposição didática externa* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) busca evidenciar as transformações do gênero como objeto de referência social até transformar-se em objeto a ensinar e, nesse contexto, indicar as adaptações realizadas nesse processo e as dimensões ensináveis do verbete enciclopédico privilegiadas na SDG.

Em relação à validação da SDG do verbete enciclopédico pelo viés dos pressupostos teórico-metodológicos que regem tal procedimento didático, analisamos se o projeto de ensino está de acordo com a metodologia das SDG – exposta na fundamentação teórica do nosso texto dissertativo.

A análise das capacidades de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva – nosso terceiro tópico de validação didática –, torna-se importante, pois, por meio do equilíbrio da mobilização de atividades que impliquem os três tipos de capacidades e a sua integração durante a realização dos módulos, o projeto de ensino ganha coerência, desenvolvendo-se de forma articulada com o propósito de possibilitar que o aluno aproprie-se do gênero, ou seja, torne-se, dentro dos limites impostos pelas condições de produção – sobretudo a maturidade sociocognitiva do estudante – leitor e produtor textual do gênero focalizado pela SDG.

A seguir, tratamos do plano de ação para desenvolvimento desta pesquisa, sua motivação e a escolha do gênero.

3.1 PLANO DE AÇÃO DO TRABALHO

A pesquisa foi motivada por uma problematização observada pela experiência da pesquisadora: a dificuldade no uso da linguagem impessoal e extensa proposta de produção de textos da tipologia narrativa ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, a opção de abordar um gênero do mundo do expor: o *verbo enciclopédico*. A partir dessa seleção, buscamos uma metodologia de ensino que estivesse condizente com os documentos oficiais da educação e que contemplasse o ensino da produção de textos – problema que buscamos abordar.

Como exposto anteriormente, a escolha do gênero *verbetes enciclopédico* deveu-se à observação de temas que despertavam interesse dos discentes em curiosidades (animais, plantas) envolvendo a disciplina de Ciências da Natureza, que também ministramos para a mesma turma de alunos. A partir desta perspectiva, procuramos gêneros textuais que viessem ao encontro da inserção destes temas. Por isso, o *verbetes enciclopédico* mostrou-se válido, visto que proporciona, além do trabalho com a situação comunicativa que envolve o gênero, a oportunidade para que o aluno se relacione com outros gêneros durante pesquisas para a produção do gênero *verbetes enciclopédico*.

No início do ano 2020, como mencionado, houve a suspensão das aulas presenciais, resultante da pandemia da COVID-19, motivo pelo qual tivemos que alterar o objetivo de desenvolvimento da pesquisa, que seria a aplicação da sequência em um 5º ano da Escola Municipal Dr. Salem Abujamra, situada no município de Ourinhos, SP, onde atuamos como docente. Apesar da escola ter implementado, como forma de interação, o ensino remoto por meio da plataforma *Google Classroom*, optamos por não realizar o trabalho dessa forma, tendo em vista que poucos alunos estavam interagindo através da plataforma. Tal decisão respalda-se na diretriz lançada pelo Conselho Gestor do PROFLETRAS, a qual estabelece que os mestrandos, ingressantes no ano de 2019, deveriam implementar o projeto de ensino elaborado pela pesquisa de forma remota ou validá-lo a partir de princípios teórico-metodológicos que dessem conta de trazer resultados para o âmbito do ensino da língua.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa passaram a ser: a) modelizar, teórico e didaticamente, o gênero *verbetes enciclopédico*; b) elaborar o caderno pedagógico para o ensino do gênero; c) analisar o processo de transposição do gênero, de objeto social de referência a objeto a ensinar, concretizado na elaboração do caderno pedagógico; d) analisar o material didático produzido tendo como base os princípios teórico-metodológicos que regem a metodologia das sequências didáticas de gêneros; e) analisar o material com base nas capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades didáticas; f) elaborar uma versão final do caderno pedagógico (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) já validado pela pesquisa.

Para o desenvolvimento de cada objetivo específico, traçamos um plano de ação organizado em quatro fases. A primeira refere-se a uma pesquisa exploratória

para modelizar o gênero textual *verbetes enciclopédico*, composta por: a) uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero; b) uma análise descritiva de um *corpus* textual do gênero, a partir de textos já publicados; c) modelização didática do gênero. A segunda etapa destina-se à elaboração de uma SDG do *verbetes enciclopédico* voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental (podendo ser adaptada para outro contexto), transformada em caderno pedagógico. A terceira, ao processo de validação da SDG. A quarta e última destina-se à reformulação da SDG, a partir dos resultados da validação.

Visando atingir cada objetivo proposto pela pesquisa, adotamos procedimentos e instrumentos, os quais apresentamos a seguir.

Ao descrever as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero *verbetes enciclopédico* e selecionar as suas dimensões ensináveis para o contexto de intervenção, apoiamo-nos em uma pesquisa bibliográfica e em análise de *corpus* de textos do gênero, etapas iniciais da modelização do gênero (cf. Seção 4.2). Esse trabalho é fundamentado nas categorias de análise de textos/gêneros do ISD (BRONCKART, 2003). Para tanto, apoiamo-nos em verbetes enciclopédicos voltados, em sua maioria, ao público infanto-juvenil, esta escolha deve-se ao fato de o público-alvo do caderno pedagógico ser alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Destinado à modelização didática do gênero, elegemos um arquétipo do gênero *verbetes enciclopédico*, que representa as características ensináveis, servindo de modelo para a SDG (cf. Seção 4.3).

A fim de elaborar a SDG, partimos de um projeto de ensino denominado *Enciclopédia: Mata Atlântica*. Escolhemos essa temática para a enciclopédia porque, como professora polivalente, também lecionamos a disciplina de Ciências da Natureza. Assim, o estudo do bioma ao qual pertence o município faz parte da motivação inicial da sequência. Depois, propusemos uma produção textual inicial e desenvolvemos os módulos nos quais relacionamos desvios que poderiam aparecer na produção inicial dos alunos, desenvolvemos, ainda, módulo relacionado a revisão e reescrita, visando a produção final do gênero, além do módulo de encerramento do projeto.

Para o processo de validação didática, listamos três categorias de análise: 1) A *transposição didática externa* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) do gênero *verbetes enciclopédico* (cf. Seção 5.1); 2) Os pressupostos que regem a

metodologia das SDG; (cf. Seção 5.2) 3) A mobilização das capacidades de linguagem nos módulos da SDG (cf. Seção 5.3).

A primeira categoria de análise da validação da SDG tem como foco o processo de transposição didática externa, a fim de confrontar a transposição do gênero como objeto de referência social a objeto de ensino. Os instrumentos de análise, nesse caso, são o modelo teórico/didático do *verbete enciclopédico* e a SDG do *verbete enciclopédico* construídos pela pesquisadora. O objetivo é analisar a *solidarização* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a) no processo de didatização do gênero.

A segunda categoria de análise, dedicada também à validação da SDG, respalda-se na sistematização da metodologia das SDG, criada pela vertente didática do ISD, a qual incorpora o procedimento didático com o mesmo nome (cf. BARROS, 2020), sistematizado a partir das seguintes fases: apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos e produção final. Esta etapa da validação busca analisar a sequência didática produzida, a fim de verificar até que ponto está de acordo com os princípios de base da metodologia das SDG.

A terceira categoria da validação corresponde à verificação da mobilização das *capacidades de linguagem* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a) abordadas nos módulos da SDG do *verbete enciclopédico*. Esta subseção busca analisar o equilíbrio e a distribuição entre as capacidades de linguagem trabalhadas em cada um dos módulos, confrontando a mobilização das capacidades com o gênero *verbete enciclopédico*, levando em consideração o ano escolar para o qual está sendo produzido o material. Para tanto, buscamos respaldo teórico no ISD, que especifica três capacidades: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

As três fases do processo de validação didática descritas dão suporte para a elaboração final do Produto Educacional do Mestrado, ou seja, o Caderno Pedagógico com a SDG do *verbete enciclopédico*, que se encontra no Apêndice A. Ele é analisado, revisto e reescrito, a partir dos resultados obtidos pela validação didática nas suas três fases. Por isso, a última subseção da Seção 5.4, traz uma síntese desses resultados e uma descrição das alterações feitas no Caderno Pedagógico construído pela pesquisadora.

3.2 CADERNO PEDAGÓGICO E PÚBLICO-ALVO

O Caderno Pedagógico, neste trabalho, foi compreendido como material físico, abrangendo a textualização da SDG. Dessa forma, o produto desta pesquisa configurou-se por meio do Caderno Pedagógico, sendo que a SDG que compõe o material é voltada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, portanto, temos como público-alvo professores que atuam nesta etapa do ensino.

Destacamos que a formação do professor dos anos iniciais é, de forma geral, composta pela graduação em Pedagogia, que abrange a sistematização de ensino dos diversos componentes curriculares. Assim, constatamos a importância de promover trabalhos que disponibilizem para o professor metodologias de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, é nesse contexto que esta pesquisa está inserida.

Sobre o Caderno Pedagógico (Apêndice A) dividimos em: Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

Inserido no Caderno do Professor, trazemos uma introdução constituída primeiramente de uma “Conversa inicial”, na qual explanamos sobre o contexto de produção, o aporte teórico e a divisão do Caderno Pedagógico. Na Seção A, iniciamos “Metodologia da sequência didática de gênero” em que explicamos, de maneira breve, a respeito da teoria que envolve a metodologia da SDG, as etapas necessárias para a construção da SDG e um esquema representando os estágios do procedimento. Desenvolvemos, também, a Seção B “Descrição do gênero verbete enciclopédico”, dividida entre as capacidades de linguagem, que consiste no processo de modelização teórica do gênero. Objetivamos, nessa seção, que o professor tome consciência dos elementos constitutivos do gênero, bem como o contexto de produção no qual é veiculado.

No Caderno do Professor, acrescentamos, a Seção C “Sinopse da Sequência Didática do Gênero Verbetes Enciclopédicos” que consiste na síntese das atividades dos módulos que compõem a SDG do verbete, com a carga horária estimada para o desenvolvimento dos treze módulos e as capacidades de linguagem mobilizadas em cada um deles. Na Seção D, apresentamos os treze módulos que constituem a sequência. Neles trazemos: instruções para que o professor desenvolva os módulos; os objetivos de cada um; boxes “Para saber mais...” e “Você sabia...” com informações, *links* de sites, referências de livros ou sugestões de vídeos que visam

ampliar conhecimentos sobre os conteúdos tratados nos módulos. Como fechamento do Caderno do Professor, inserimos a Seção E com os gabaritos dos Dispositivos Didáticos, que consistem nas atividades propostas para os alunos, trazendo sugestões de respostas.

O Caderno do Aluno é composto por Dispositivos Didáticos, juntamente com instruções de como deve ser desenvolvida cada tarefa.

A finalidade do Caderno Pedagógico é servir de objeto e instrumento de ensino, com o objetivo de disponibilizar ao professor dos anos iniciais uma ferramenta para o ensino de língua portuguesa, visando o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos.

SEÇÃO 4

PROCESSO DE MODELIZAÇÃO TEÓRICA/DIDÁTICA DO GÊNERO

Para o processo de modelização teórica/didática, seguimos percursos metodológicos como: 1) Pesquisa em materiais de estudiosos sobre o gênero *verbete enciclopédico* e a esfera científica, a fim de entender o funcionamento do gênero como prática comunicativa. 2) Seleção de *corpus* que representasse o gênero, a partir disso selecionamos textos de acordo com o público-alvo do caderno pedagógico. 3) Análise do corpus, quanto às capacidades de ação, capacidades linguísticas e capacidade linguístico-discursivas. 4) Delimitação dos objetivos do projeto de ensino em consonância com as capacidades de linguagem. 5) Adaptação do gênero aos propósitos de ensino.

Em relação à primeira parte do percurso, que se refere aos estudiosos do gênero, optamos em iniciar a pesquisa pela esfera de comunicação do gênero (ROJO, 2008; GRILLO, 2008). Ou seja, a esfera científica, em que podemos observar de que necessidades sociais se originaram o gênero *verbete enciclopédico*, qual sua função social e forma de organização.

4.1 A PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA: VERBETE ENCICLOPÉDICO PELA VOZ DE TEÓRICOS DO GÊNERO

Antes de tratar dos verbetes enciclopédicos, exploramos a questão da esfera de comunicação do gênero, a divulgação científica. Rojo (2008, p. 587), ao tratar dos textos de divulgação científica e sua relação com o letramento escolar, ressalta que esses textos surgem de uma vontade política de dar à população acesso ao conhecimento e aos bens culturais da ciência. Esse interesse aparece a partir de diferentes motivações, como explicita a autora:

mudanças sócio-históricas, interesse na qualificação dos trabalhadores, mudanças na dinâmica política e nas classes dominantes – a ciência foi um dos bens culturais – assim como as artes e os ofícios – que entraram na disputa social como bens cobiçados a partir do final da Idade Média (ROJO, 2008, p. 587)

Assim, a divulgação científica foi ganhando projeção, principalmente com eventos históricos como a Revolução Francesa, promovendo o acesso das grandes

massas a bens culturais. Nesse sentido, Grillo (2008) pondera sobre a finalidade da divulgação científica que,

a partir do pressuposto de que o fim último da cultura é o enriquecimento e o aperfeiçoamento humano, a divulgação científica se constituiria em espaço de promoção da cultura subjetiva a partir da diminuição da sua distância em relação à cultura objetiva. (GRILLO, 2008, p. 71).

Rojo (2008) relata que uma das ações de maior impacto, a fim de vulgarizar textos científicos, ou seja, torná-los acessíveis a diferentes classes sociais, foi a organização da *Enciclopédia* por Diderot e d'Alembert, concluída em 1772. A obra que contou com diversos colaboradores, resultou em 28 volumes e demorou em torno de vinte anos para ser concluída. Sobre a importância da obra, Rojo (2008, p. 589) ressalta:

assim, a *Enciclopédia* inaugura uma nova maneira de fazer circular as ideias científicas e coloca à disposição do povo um enorme conjunto de textos organizados para divulgação. Com isso, consolidam-se dois gêneros de discurso muito presentes na escola e no ensino: a própria enciclopédia/dicionário como hoje a/o conhecemos e o verbete.

Na compilação dos conhecimentos científicos, na forma de enciclopédia, para que mais pessoas pudessem ter acesso ao conhecimento, surge da vulgarização dos saberes científicos o gênero “verbo” pertencente tanto aos suportes textuais “dicionário” quanto “enciclopédia”. Neste trabalho, o foco é o gênero *verbo enciclopédico*, o responsável pela organização dos conhecimentos dentro da enciclopédia. A respeito do gênero textual “verbo”, Rojo (2008, p. 591) esclarece que,

[...] o verbo é um texto, em um gênero específico da esfera de divulgação científica, não muito longo, organizado por um especialista no campo científico, que visa transmitir conceitos de diversas áreas do conhecimento humano. Os verbetes podem pertencer tanto a uma enciclopédia quanto a um dicionário comum da língua ou a um dicionário especializado.

Hoey (*apud* DIONISIO, 2010, p. 136) pontua que o verbo é um “discurso cujas partes componentes não derivam seus significados das sentenças em que estão inseridas”, caracterizando o que Hoey (*apud* DIONISIO, 2010) classifica como “textos colônias” ou “colônias discursivas”. O autor estabelece uma comparação do texto com colmeias, onde as abelhas não as acessam sempre pelo mesmo lugar ou na mesma ordem, criando formas diversas de se conectar as partes que formam a colmeia.

Segundo Dionísio (2010), o verbete é composto por significados independentes entre si, que não formam uma prosa contínua, obedecem a um sistema numérico ou alfabético. Portanto, quem lê pode apropriar-se das unidades de forma isolada, buscando informações específicas. Para isso, os índices contidos nas enciclopédias podem facilitar o processo.

Hoey (2001 *apud* CABRAL; PEREIRA, 2001, p. 73) aponta características em relação à produção de um texto-colônia:

a) o significado não deriva da sequência; b) unidades adjacentes não formam prosa contínua; c) existe um contexto estruturado; d) não existe um só autor; e) um componente pode ser usado sem referência com outros; f) os componentes podem ser reimpressos ou usados novamente em trabalhos subsequentes; g) os componentes podem ser acrescentados, removidos ou alterados; h) muitos dos componentes servem para a mesma função; i) existem sequências alfabéticas, numéricas ou temporais.

Essas características podem ser observadas em verbetes de enciclopédias, glossários e dicionários. Dionísio (2010, p.136) expõe que,

embora a definição de gênero textual, como destaca Marcuschi [...] não esteja embasada nos aspectos estruturais ou linguísticos, em muitos casos como, por exemplo, do gênero verbete, forma e função estão essencialmente inter-relacionadas e sinalizam para a identificação do gênero.

Segundo Dionísio (2010), como outros textos também têm o objetivo de informar sobre determinado conteúdo temático, o que caracteriza o verbete é a junção entre forma e função; os enunciados que formam o verbete não têm necessariamente sequencialidade, não formam uma prosa contínua.

Como mencionado, a enciclopédia é o suporte do gênero *verbetes enciclopédico*. Quanto a sua organização, Cabral e Pereira (2001) explicam que a composição das enciclopédias inicia a partir de um cabeçalho de assunto definido previamente, ordenado alfabeticamente. São estabelecidas, então, subdivisões dentro desses cabeçalhos principais, para que haja, dessa forma, um tipo de progressão textual.

4.2 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA: DESCRIÇÃO DO GÊNERO

O *corpus* analisado no processo de modelização teórica do gênero é formado por seis verbetes enciclopédicos coletados em cinco enciclopédias impressas e uma

digital. São elas: 1) “Minha primeira enciclopédia da natureza”; 2) “Minha primeira biblioteca: enciclopédia 1 e 2” 3) “Minha primeira enciclopédia: animais” 4) “Enciclopédia do cão” 5) enciclopédia do *site* Escola Britannica, que possui um *link* para pesquisa intitulado “biblioteca escolar”.

A seguir, um quadro com a descrição do *corpus* utilizado:

Quadro 3 – Corpus da modelização teórica

Anexo	Identificação do verbete	Título do verbete	Suporte	Fonte	Público-Alvo
1	1	Plantas da floresta tropical	<i>Minha primeira enciclopédia da natureza</i>	<i>Impressa:</i> COLVIN, Leslie; SPEARE, Emma. <i>Minha primeira enciclopédia da natureza</i> . Barueri: Girassol, 2006.	infantil
2	2	Border Collie	<i>Enciclopédia do Cão</i>	<i>Impressa:</i> <i>Border Collie</i> . <i>In:</i> <i>Enciclopédia do cão</i> . França: Royal Canin, 1997, p.37.	adulto
3	3	Grandes herbívoros	<i>Minha primeira enciclopédia: animais</i>	<i>Impressa:</i> ACETI, Laura; SCUDERI, Marco (orgs). <i>Minha primeira enciclopédia: animais</i> . São Paulo: Lafonte, 2018	infantil
4	4	As cavernas	<i>Minha primeira biblioteca: enciclopédia 1</i>	<i>Impressa:</i> AS CAVERNAS. <i>IN:</i> <i>Minha primeira biblioteca: enciclopédia 1</i> . São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.	infantil
5	5	A vida das árvores	<i>Minha primeira biblioteca: enciclopédia 2</i>	<i>Impressa:</i> A VIDA DAS ÁRVORES. <i>IN:</i> <i>Minha primeira biblioteca: enciclopédia 2</i> . São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.	infantil
6	6	Mata Atlântica	<i>Site Escola Britannica</i>	<i>Digital:</i> https://escola.britannica	Infanto-juvenil

				ca.com.br/artigo/mata-Atlântica/483372	
--	--	--	--	--	--

Fonte: a autora.

Quanto aos destinatários previstos da *Enciclopédia do Cão*, podemos concluir, pelo uso da linguagem, que tratam de indivíduos que buscam aprofundamento no conhecimento sobre raças caninas e suas curiosidades e ainda pessoas que possuem algumas dessas raças e que procuram saber mais sobre elas. Para entendimento das informações presentes no texto, o indivíduo necessita de bom grau de letramento, capaz de “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONISIO, 2005 p. 159), nesse caso, o manuseio da enciclopédia.

As enciclopédias *Minha primeira biblioteca: enciclopédia 1 e 2*, *Minha primeira enciclopédia: animais* e *Minha primeira enciclopédia da natureza* possuem como principais destinatários o público infantil. Todas têm como título “Minha primeira” que remete à busca dos primeiros conhecimentos. O projeto gráfico da *Minha primeira enciclopédia: animais* é constituído por fotografias dos animais, setas também indicam onde se localiza cada parte do corpo do bicho descrito. Nas demais, a ilustração se dá por meio de gravuras.

A enciclopédia do site *Escola Britannica* possui verbetes mais densos, na questão de informações e fotografias para ilustrá-los. Portanto, podemos verificar que se trata de textos voltados para o público infanto-juvenil, que procura informações, inclusive, para compor trabalhos e pesquisas escolares.

As publicações voltadas para o público infantil encontram-se em maior número na composição do *corpus*, visto que o foco da SDG da pesquisa são alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a modelização teórica buscou trazer uma descrição do gênero que se aproximasse mais do contexto didático, mesmo que, depois, essa modelização ainda deva passar pela última etapa: a modelização didática – momento em que são feitas escolhas mais pontuais, levando-se em conta os objetivos da intervenção didática.

Os temas dos verbetes enciclopédicos selecionados perpassam, sobretudo, animais, plantas e geografia do planeta. Tais textos foram selecionados tendo em vista o interesse do público-alvo da sequência didática, ou seja, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A temática serve para trazer unidade, funcionando como um fio, um

eixo, que resulta numa progressão e integração de várias partes em um todo, formando o texto.

Para a modelização teórica, trazemos a descrição do gênero subdividida em três pilares: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Essas capacidades de linguagem refletem as características do gênero do ponto de vista da ação discursiva do produtor do texto. A descrição é fruto de estudos teóricos sobre os textos de divulgação científica e sobre o gênero *verbetes enciclopédico*, apresentados no tópico anterior, e a análise do *corpus* selecionado para o processo de modelização teórica.

4.2.1 Capacidades de Ação

O gênero *verbetes enciclopédico* está vinculado a práticas sociais do âmbito informativo, na esfera de divulgação científica, na modalidade escrita. Esses verbetes podem ser genéricos ou especializados, com temas específicos, encontrados em enciclopédias impressas ou digitais, seus suportes convencionais. Há também enciclopédias digitais colaborativas, como é o caso da Wikipédia.

É um gênero que surge da necessidade de informar, de forma explicativa e adaptada a um determinado público, *a priori*, leigo na temática abordada, sobre determinados conteúdos das diversas áreas do saber científico. O texto é produzido para servir de fonte de consulta científica sobre diferentes elementos relacionados a diversas áreas do conhecimento – ciências biológicas, geográficas, humanas, ambiental etc. – mas de forma didatizada, por isso se inclui no que é denominado *esfera da divulgação/vulgarização científica*. Como explica Grillo (2008, p. 69)

a divulgação científica particulariza-se, portanto, pela exteriorização da ciência e da tecnologia para outras esferas da atividade humana, nas quais perdem sua finalidade de avanço do estado de conhecimentos de uma área do saber, para visar a criação de uma cultura científica no destinatário, ou seja, o seu traço definidor comum encontra-se no que chamaremos de exteriorização da ciência nas instâncias de circulação e de recepção.

No *corpus* selecionado, os verbetes têm como foco os seguintes objetos do conhecimento: plantas da floresta tropical; Border Collie (uma raça de cão); grandes herbívoros; as cavernas; a vida das árvores; Mata Atlântica. Esses objetos do saber intitulam o texto dos verbetes, sendo essa uma característica própria do gênero. Como

expõe Rojo (2008, p. 591), “Logo, os temas dos verbetes são os conceitos ou noções elaborados pelas ciências, mas simplificados”.

Por seu caráter didatizante, o gênero é muito utilizado no contexto escolar, já que trata de temas recorrentes nas pesquisas escolares. Por isso, na atualidade, há ainda, a disseminação de enciclopédias destinadas ao público infanto-juvenil.

As definições e explicações contidas nos textos dos verbetes permitem que o leitor construa uma ideia mais precisa do objeto em foco, ampliando o vocabulário, por meio da apresentação de suas características, elementos, funções, curiosidades relacionadas a ele etc. Por exemplo, no verbete “As cavernas”, *“Nas cavernas, a água escorre gota a gota do teto, a abóbada. Ela carrega consigo minúsculos fragmentos de rocha. Forma-se a estalactite”* (Anexo 4).

Algumas enciclopédias são produzidas visando à comercialização, chamando a atenção do destinatário – no caso as crianças – apresentando elementos que provocam curiosidade infantil como descobertas na natureza, sobre animais ou fenômenos naturais, como exemplo do corpus desta pesquisa “Minha primeira biblioteca”.

Há ainda, as enciclopédias digitais, com livre acesso, que divulgam o conhecimento e podem estar vinculadas a escolas ou universidades. Como exemplo, no corpus desta pesquisa temos a “Enciclopédia Escolar”, vinculada ao site da Escola Britânica, plataforma de ensino que oferece recursos digitais para escolas, bibliotecas e universidades (como produto). E oferece ainda, de forma gratuita, no site, a enciclopédia escolar e artigos científicos para pesquisa escolar.

Por fim, há as colaborativas, nas quais os usuários podem inserir novos conteúdos e ampliar/modificar os que já existem, sendo a mais conhecida a Wikipedia⁵. Para ressaltar a diferença entre os verbetes encontrados nas enciclopédias impressas e os presentes na Wikipedia, Finau e Ribeirete (2018, p. 101) expõem que

sobre os verbetes da Wikipedia, mais especificamente, valendo-se da teoria sobre gêneros do discurso de Miller (1994), Lima (2009) os descreve como textos que podem ser acrescentados, removidos ou alterados constantemente pelos colaboradores na construção da enciclopédia, e essa, para a autora, seria uma diferença entre esses verbetes e os tradicionais, pois esses últimos não são revistos em um curto período de tempo, e assim são mais estáticos do que aqueles.

⁵ Para consultar os cinco pilares que regem a Wikipedia, consulta o link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Cinco_pilares

O verbete enciclopédico pode ter diferentes *emissores*. De forma geral, o gênero é produzido, de forma colaborativa, em coautoria: editores que produzem a enciclopédia; cientistas e especialistas de diferentes áreas do conhecimento que colaboram com a produção de conteúdo; *designs* gráficos responsáveis pelas ilustrações, etc. Quanto ao que o ISD denomina de enunciador, a posição social do emissor, no caso dos verbetes enciclopédicos, é organizador/editor de cada enciclopédia.

Algumas enciclopédias são assinadas, como é o caso das que servem de suporte aos verbetes 1 e 3 (cf. Anexos 1 e 3) que compõem o *corpus* de análise, sendo organizadores das obras. Na enciclopédia do verbete 2 (cf. Anexo 2), que pertence à enciclopédia Royal Canin, não aparece o nome do autor, apenas de um veterinário que colaborou com o conteúdo de forma geral, além da empresa que patrocinou o produto. O mesmo acontece com as enciclopédias referentes aos verbetes 4, 5 e 6 (cf. Anexos 4, 5 e 6).

Os *receptores* dos verbetes são, em geral, crianças/jovens estudantes ou adultos em busca de informação sobre determinados termos – seja pesquisas escolares, curiosidades sobre diversas áreas ou aprofundamento sobre conhecimentos diversos. Quanto ao que o ISD denomina de destinatários, ou seja, o papel social/discursivo assumido pelos receptores, podemos dizer que são, no nosso caso, crianças e jovens interessados em conhecer melhor sobre determinado assunto e estudantes que realizam pesquisas escolares.

Os conteúdos temáticos abordados nesse gênero são diversos, porém, giram em torno de objetos do saber científico. No *corpus* em análise são relativos a tipos de plantas (verbetes 1 e 5), raça de animal (verbetes 2), animais de grande porte (verbetes 3), elementos da natureza (verbetes 4 e 6).

4.2.2 Capacidades Discursivas

Segundo Finau, Ribeiro (2018, p.101), “[...] coletâneas [enciclopédicas] podem apresentar gêneros textuais diversos, como mapas, tabelas, gráficos, os quais geralmente complementam o verbete, gênero de maior ocorrência”. Nesta pesquisa, estamos considerando esses outros gêneros como integrantes naturais do *plano textual global* dos verbetes. Ou seja, para descrever o verbete, necessitamos levar em

consideração todos os gêneros que convergem para sua constituição. No caso dos verbetes destinados ao público infanto-juvenil, como nesta pesquisa, as ilustrações e infográficos são partes integrantes do gênero.

Quanto ao plano textual global, de forma prototípica, o verbete enciclopédico é constituído por um título, um texto introdutório, subtítulos, textos relacionados aos subtítulos, ilustrações diversas (fotos, desenhos e setas) e legendas que aparecem em alguns verbetes. É introduzido por um título construído por um substantivo ou uma frase nominal, correspondente, sempre, ao objeto do saber alvo das definições. São exemplos do nosso *corpus*: “Plantas da floresta tropical” (Anexo 1), “Border Collie” (Anexo 2) e “Grandes herbívoros” (Anexo 3).

Quanto ao aspecto tipológico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) apontam que o verbete enciclopédico pertence ao domínio social de comunicação da transmissão e construção dos saberes e a capacidade de linguagem dominante é a do EXPOR, que constitui a apresentação textual de diferentes formas do saber. Na ordem do EXPOR não há ancoragem espaço-temporal e os textos ligam-se diretamente às coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem (BRONCKART, 2003). O EXPOR vinculado ao gênero “verbetes” tem caráter autônomo, uma vez que as instâncias de agentividade (ligadas a pessoa, tempo e espaço) mantêm uma relação de indiferença com os parâmetros da ação comunicativa. É o que Bronckart (2003) denomina “discurso teórico”.

O gênero *verbetes enciclopédico* pertence, assim, ao discurso do expor teórico, pois não deixa marcas das condições de produção, apresentando uma relação de autonomia com os parâmetros da ação da linguagem (BRONCKART, 2003). Possui, assim, linguagem impessoal e objetiva, típica dos textos expositivos que se liga à construção e à transmissão de saberes, como podemos observar nestes trechos retirados do *corpus* da pesquisa: “O dromedário não é uma espécie natural da região.” (Anexo 3); “Algumas plantas que crescem nas árvores, como as bromélias, têm folhas em forma de taças.” (Anexo 1).

Do ponto de vista da planificação textual, os textos dos verbetes, ora têm caráter descritivo ora explicativo, sendo que tais planificações podem mesclar-se, ficando difícil para o analista distingui-las. De acordo com Bronckart (2003), na sequência explicativa, há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial que, apesar de apresentar um fenômeno não contestável, suscita explicações

e conclusões, como exemplo, trazemos um trecho do verbete 1, correspondente à fase da resolução da sequência explicativa – *“Algumas plantas que crescem nas árvores, como as bromélias, têm folhas em forma de taça. Nelas caem pedaços de plantas mortas e água. Insetos e rãs pequenas vivem nestes minúsculos lagos”* – introduzido pelo subtítulo *“Plantas que vivem de plantas”* (Anexo 1), o qual se configura, no segmento, como a fase da constatação inicial da sequência explicativa. É comum, nos verbetes, um subtítulo trazer a fase da constatação inicial ou da problematização e o texto correspondente apresentar a fase da resolução, ou explicação propriamente dita.

Como dissemos, é comum os verbetes terem uma abordagem descritiva, planificando-se, assim, por meio de sequências descritivas (prototipicamente constituídas pelas fases da ancoragem, aspectualização e relacionamento) em que as propriedades do objeto-tema descrito podem tornar-se subtemas, transformando-se em outras partes, que também podem originar outros subtemas. Exemplos de sequências descritivas encontradas no *corpus* desta pesquisa: subtítulo *“Olhos”* (ancoragem), texto *“De formato oval, inseridos bem separados, marrons (aspectualização), exceto nos cães “merle”, para os quais os olhos podem ser azuis”* (relacionamento) (Anexo 2); *“O **tronco** é uma parte da árvore que vai do solo aos galhos”* (ancoragem e aspectualização amalgamados) – nesse caso, não há subtítulo, pois o negrito cumpre esse papel de ancoragem.

Há também textos que são planificados a partir do que Bronckart (2003, p. 239) denomina de “esquematisações”, ou “grau zero da ordem do EXPOR”. São segmentos neutros que podem ter o teor apenas informativo. Segundo Bronckart (2003), os discursos da ordem do EXPOR são organizados, em grande parte, por meio dessas esquematizações (grau zero da ordem do EXPOR: definições, enumerações, etc.). Nos verbetes são comuns as definições, como em *“Os hipopótamos são animais quase sem pelos, com corpo robusto, que parece atarracado por causa das patas muito curtas”* (Anexo 3).

O verbete enciclopédico é iniciado, de forma prototípica, por um texto introdutório curto que traz uma apresentação desse objeto, e que pode ser construído de diversas formas. É comum, por exemplo, esse texto focar naquilo que será alvo das descrições e/ou explicações do verbete. Isso acontece com o verbete 3 (Anexo 3), o qual é introduzido por um texto que instiga o leitor a pensar nas curiosidades

físicas dos grandes herbívoros, já que esse é o seu ponto focal: *“Todos os maiores herbívoros têm curiosas características físicas: da longa probóscide do elefante, às patas muito curtas do hipopótamo [...]”*. Há verbetes que usam o texto introdutório para destacar um ponto importante do elemento alvo, mesmo que esse não seja o foco temático do restante do texto. Por exemplo, o verbete 5 (Anexo 5) usa a textualidade introdutória para destacar a importância das árvores para a vida terrestre, mesmo que os tópicos textuais e as ilustrações que se seguem apenas objetivem descrever “partes” das árvores, como raiz, tronco, folhas, etc.

O texto introdutório aparece sempre após o título. São textos, normalmente, da ordem do EXPOR autônomo, constituindo o que o ISD denomina como discurso teórico. Assim como os demais segmentos textuais do gênero, normalmente são constituídos de sequências descritivas, explicativas ou por esquematizações, como as definições. Alguns exemplos retirados do nosso corpus: 1) exemplo de texto introdutório organizado pela sequência explicativa – *“As árvores são plantas indispensáveis à vida na Terra [fase da constatação inicial]. Elas absorvem o gás carbônico, ruim para o homem e liberam oxigênio [fase da resolução] [...]”* (Anexo 5); 2) exemplo de texto introdutório organizado por uma *definição* (grau zero da ordem do EXPOR), mas de uma forma bastante didatizada, levando em conta que os destinatários são crianças – *“Em certos lugares, sob a superfície da Terra, o solo é furado como um queijo suíço. Essas cavidades se chamam grutas, abismos e cavernas”* (cf. Anexo 4).

Os subtítulos são organizados de forma a evidenciar características ou aspectos específicos do objeto em foco, dependendo do objetivo de cada verbete. Tornam o texto mais didático, já que segmentam o objeto focalizado, a fim de dar conta do propósito textual. Os subtítulos podem ser compostos por um único substantivo, encabeçando, normalmente, textos descritivos, como no verbete 2, “Border Collie”, que traz subtítulos como “cabeça”, “olhos”, “orelhas” (cf. Anexo 2), com o objetivo de descrever essas partes do corpo da raça de cão abordada. Os subtítulos podem, também, ser elaborados de forma interrogativa, o que, normalmente, significa que o texto correspondente é planejado pela sequência explicativa, como no verbete 3, em que o subtítulo *“Por que o rinoceronte-branco tem esse nome?”* (cf. Anexo 3) indica a fase da problematização de uma sequência explicativa e, o texto correspondente, a fase da resolução.

O processo de leitura do gênero é peculiar, já que não é necessário iniciar a leitura pelo primeiro tópico que aparece no texto. Para obter certa informação, pode-se procurá-la observando os subtítulos e, então, realizar a leitura, como explicita Cordeiro (2016, p.199), a partir de um comentário voltado para a didatização do que a autora denomina “artigo enciclopédico”:

[...] em síntese, existe pouco trabalho em sala voltado a mostrar que não se lê textos de gêneros diferentes da mesma forma. Com essa perspectiva no ensino da leitura, alguns alunos pensam que quando você quer procurar uma informação num artigo enciclopédico, você precisa lê-lo do início ao fim quando, na realidade, os aprendizes poderiam se basear nos subtítulos para encontrar a informação que procuram. Isso mostra que o amplo processo do ensino da leitura é pouco desenvolvido ao longo da escolaridade.

Com o intuito de facilitar a leitura, a organização do espaço na página segue espaçamentos entre os subtítulos, maiores do que as entrelinhas, deixando a localização de informações em destaque.

A extensão textual dos verbetes enciclopédicos de nosso *corpus* não ultrapassa duas páginas, o que converge com a ideia de didatização, de síntese de ideias, de fracionamento temático. Apresentam, como característica prototípica, ilustrações diversas em forma de fotografias, gravuras, infográficos, setas. Para além de ilustrar, esse material não verbal, tem como objetivo evidenciar e explicitar características do elemento exposto, complementando o texto verbal que o acompanha. Essas ilustrações são parte integrante do verbete, já que contribuem para que os propósitos comunicativos do texto sejam alcançados. Como exemplo, temos o verbete 3:

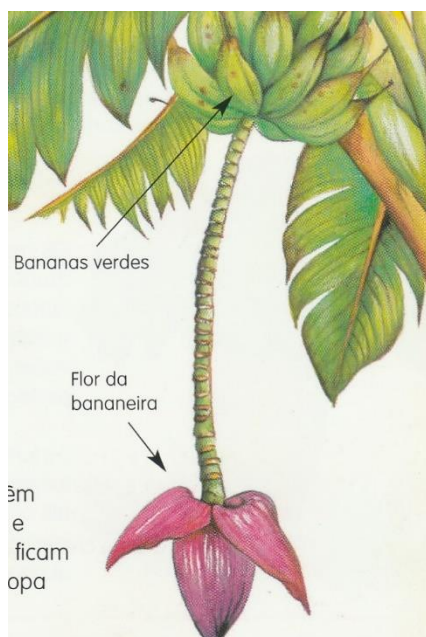
Figura 4 – Exemplo de ilustração



Fonte: Anexo 3.

No recorte do verbete do anexo 3, podemos verificar que a imagem auxilia no entendimento, pela criança, do animal descrito, juntamente com as setas e informações trazidas por elas, que demonstram onde podemos verificar cada informação no corpo do animal. Outro exemplo é a figura 5, retirada do verbete 1:

Figura 5 – Exemplo uso de setas



Fonte: Anexo 1.

No Anexo 1, as setas indicam na gravura o nome dos elementos que desejam ser evidenciados, demonstrando de forma clara onde se localiza cada parte da planta.

4.2.3 Capacidades Linguístico-Discursivas

A textualidade do gênero *verbetes enciclopédico* privilegia a norma padrão da língua. Emprega vocábulos técnicos relacionados ao tema do texto. Porém, é comum o emprego de palavras/expressões didatizadas no processo de transformar o conhecimento acessível, principalmente às crianças, destinatárias de quatro textos de nosso *corpus*. Como explica Rojo (2008, p. 591), “O especialista busca transmitir ao leigo (ao não especialista) um conceito científico de maneira relativamente simples e compreensível. Por isso, simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto.” Assim, podemos observar nos trechos “Apesar do aspecto bonachão, o hipopótamo

pode se tornar um animal muito agressivo” (Anexo 3) e *“Forma-se então uma estalactite. É uma espécie de escultura pontuda de pedra que desce em direção ao solo”* (Anexo 4); essa simplificação da linguagem como *“bonachão”* e *“escultura pontuda”* facilita a compreensão por parte da criança ao referido objeto, proporcionando a aquisição do conhecimento.

Na enciclopédia *Minha primeira enciclopédia da natureza* alguns vocábulos são seguidos de asterisco, significando que o termo é explicado em outro verbete da enciclopédia, como no exemplo *“Retiram nitratos* de plantas em decomposição”* (Anexo 1), em que uma nota de rodapé pede para que o leitor se encaminhe a outra página onde há um novo verbete explicando o termo. Alguns termos também podem aparecer em negrito, como em *“O fruto carnoso do cacau, **a vagem**, se forma a partir das flores do tronco.”* (Anexo 1). Nesse caso, o leitor é encaminhado a uma seção da enciclopédia intitulada “Glossário”.

Nas enciclopédias digitais, há referência de consultas fora do artigo, como no caso do verbete “Mata Atlântica” (Anexo 6), no qual alguns termos aparecem na cor azul, indicando que estes são *links* em que o leitor pode clicar e ser direcionado a outro verbete enciclopédico.

Nesse gênero, há o predomínio da ordem direta nas frases – sujeito-verbo-complemento –, como podemos verificar nos trechos: *“Homens pré-históricos viviam na entrada das cavernas”* (Anexo 4); *“Ele é coberto por uma casca”* (Anexo 5); *“A floresta do parque é rica em espécies da fauna e da flora”* (Anexo 6).

Observamos em nosso *corpus* que é comum as retomadas textuais serem realizadas por meio de pronomes (pessoais ou possessivos): “[...] os camelídeos. Por sua vez, eles se desdobram em duas espécies distintas” (Anexo 3); *“A liana precisa de luz e espaço para crescer. Sobe pelas árvores e seu caule se prende nos ramos”* (Anexo 1); *“As cavernas são exploradas pelos espeleólogos. Eles usam capacetes com lâmpadas para iluminar o caminho”* (Anexo 4).

Prototipicamente, é comum, também, processos anafóricos construídos pela dupla hipônimo-hiperônimo. No verbete 3, por exemplo, o referente aparece no título “Border Collie” (Anexo 2) sendo retomado ao longo do texto *“A raça foi fixada no século XXI”* (Anexo 2) – numa construção hipônimo-hiperônimo. Nesse mesmo verbete, há um exemplo de retomada por elipse, muito comum no gênero: “[Ele] Deve

permanecer um pastor” (Anexo 2). Outro exemplo de anáfora por elipse: “O dromedário não é uma espécie natural da região. Foi introduzido da Ásia” (Anexo 3).

O tempo de ancoragem é o presente da enunciação, não há nenhum tipo de ancoragem espaço-temporal, visto que o gênero pertence a ordem do EXPOR autônomo (BRONCKART, 2003). Como explica Rojo (2008), ao tratar do gênero *verbetes enciclopédico* e dos textos de divulgação científica,

[...] em primeiro lugar, certos enfoques das ciências pretendem tratar de “verdades universais; eternas”. Assim, as definições sempre aparecerão em um presente eterno (por meio da ausência dos verbos, ou seja, sob formas nominais, ou da presença de verbos no chamado “presente de definição”). (ROJO, 2008, p. 592)

Ainda de acordo com a autora, os exemplos do *corpus* desta pesquisa estabelecem a definição do presente eterno, na forma de verbos no tempo presente; “*Algumas ervas crescem na sombra*” (Anexo 1); “*Trabalha à distância*” (Anexo 2); “*Mais de 90 por cento da floresta está totalmente destruída*” (Anexo 6).

Procuramos reunir as principais características do gênero *verbetes enciclopédico*, com base nos tópicos anteriores e produzimos a modelização didática, que serviu de base para a produção da SDG.

4.3 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO VERBETE ENCICLOPÉDICO

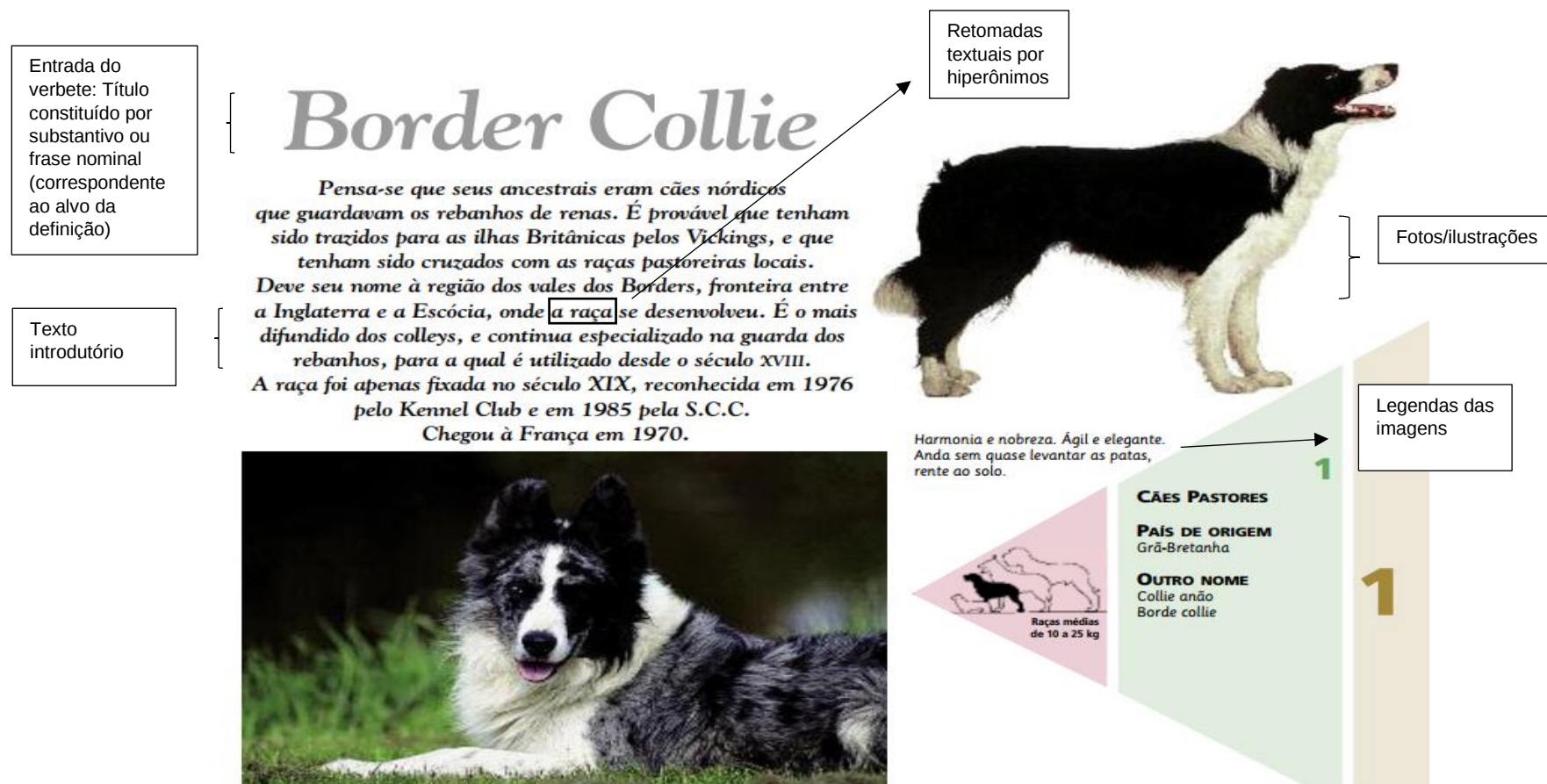
O modelo didático do gênero *verbetes enciclopédico* foi construído, a princípio, pela modelização teórica do gênero, a qual nos possibilitou estabelecer um panorama das dimensões ensináveis do gênero que poderiam ser didatizadas.

No primeiro momento da modelização didática, definimos qual seria a forma de divulgação/publicação dos verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos. Na SDG, decidimos reunir os verbetes produzidos pelos alunos em uma enciclopédia da turma, em torno da temática específica da aula de Ciências. Essa enciclopédia ficaria disponível na biblioteca da escola, mas antes propusemos reunir a comunidade escolar e família dos alunos para apresentação/divulgação da enciclopédia.

Apoiados em nossa seleção, sobre o meio de divulgação dos verbetes enciclopédicos, e na modelização teórica do gênero, selecionamos um exemplar prototípico do gênero que reverbera as principais características ensináveis e que representa, de forma geral, o modelo didático da nossa SDG.

Apresentamos, a seguir, a síntese da representação imagética desse modelo didático, em forma de esquema, o qual é a base da planificação da nossa SDG. O verbete de referência para a modelização didática é “Border Collie”, que apresenta uma planificação textual relevante, de forma que apresenta fotos/ilustrações, texto introdutório, divisão das características do animal em subtítulos, sequências descritivas e explicativas, conforme esquematizado a seguir.

Figura 6 – Síntese do modelo didático do verbete enciclopédico⁶



⁶ Fonte: BORDER COLLIE. In: *Enciclopédia do cão*. França: Royal Canin, 1997, p.37.

Subtítulos e texto relacionado: segmentação do objeto focalizado

CABEÇA

Crânio razoavelmente largo. Focinho moderadamente curto e forte. Stop bem marcado. Trufa preta, marrom, ou cor de ardósia segundo a cor da pelagem.

OLHOS

De formato oval, inseridos bem separados, marrons, exceto nos cães "merle" para os quais os olhos podem ser azuis.

ORELHAS

De tamanho médio, inseridas bem separadas, portadas eretas ou semi-eretas.

CORPO

Bem proporcionado, atlético. Pescoço forte. Costelas bem arqueadas. Peito profundo e largo. Lombo musculado.

MEMBROS

Boa ossatura. Patas de formato oval. Dígito arqueados bem juntos.

CAUDA

Moderadamente longa, de inserção baixa, com uma espiral para cima na direção da ponta.

PÊLO

Duas variedades: pêlo semilongo formando uma juba, culotes e uma cauda de raposa (pincel); pêlo curto. Em ambos os casos, o pêlo é denso e de textura média. Subpêlo denso e macio.

PELAGEM

Geralmente cor de pega: colar, lista e partes inferiores dos membros brancos, o resto é preto. Todas essas

cores são admitidas, mas o branco jamais deverá ser predominante.

TAMANHO

Macho: de 50 a 55 cm.
Fêmea: de 47 a 52 cm.

PESO

De 15 a 20 kg.



Temperamento, aptidões, educação

Cão vigoroso, ardente, tenaz, trabalhador, muito dócil. Muito dedicado a seu dono, receptivo à educação porque é atento e inteligente. Reservado com estranhos, mas jamais medroso nem agressivo. Dotado de um olfato potente, possui um olhar com um poder extraordinário e utiliza-o para trabalhar com seu dono. Trabalha à distância fixando intensamente, parecendo "hipnotizar" o gado, aproximando-se rastejando como um cão de caça. É a raça que melhor se destaca nos concursos com rebanhos.

Conselhos

Deve permanecer um pastor. Sua educação é iniciada por volta dos 6 meses e pode se prolongar durante um ano ou dois. Não está adaptado para a vida na cidade. Incansável, necessita de exercício diário. Adapta-se facilmente à função de cão de companhia. Quanto à higiene não precisa de cuidados particulares.

Utilizações

Pastoreio. Devido a suas qualidades naturais e à orientação de sua seleção, é um cão que deve trabalhar com rebanhos.

Sequências descritivas e explicativas

Linguagem impessoal e objetiva

Ordem direta nas frases

Organização do espaço na página: espaçamento entre os subtítulos maiores do que as entrelinhas

Autor/produtor não assina o texto

Verbete enciclopédico organizado em apenas uma página – síntese das ideias e fracionamento temático

Retomadas textuais pronominais

Tempo verbal: presente eterno (ROJO, 2008)

Temática: áreas do saber científico (ciências biológicas, geográficas, humanas, etc.)

SEÇÃO 5

VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DO VERBETE ENCICLOPÉDICO

Esta seção tem como objetivo analisar e refletir sobre a elaboração do caderno pedagógico do verbete enciclopédico – construído a partir da metodologia das SDG –, a fim de validá-lo didaticamente. Para tanto, elencamos a *transposição didática externa* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) do gênero *verbetes enciclopédicos* como primeiro foco de análise (Seção 5.1). O segundo refere-se à análise do caderno pedagógico, tendo como base os pressupostos que regem a metodologia das SDG (Seção 5.2). O terceiro momento destina-se a analisar a mobilização das capacidades de linguagem nos módulos da SDG (Seção 5.3). A Seção 5.4 traz uma síntese da validação da SDG, com exposição das alterações realizadas no material didático produzido.

Partindo da modelização do gênero *verbetes enciclopédicos*, elaboramos a sinopse da SDG (Quadro 4), planejada para atender a alunos do 5º ano do ensino fundamental, a qual traz uma síntese do processo de didatização do gênero, a partir da descrição dos objetivos, atividades e dispositivos didáticos de cada módulo. Em seguida, com base nesta sinopse, construímos o caderno pedagógico com dois tomos: 1) Caderno do Professor, que traz instruções detalhadas para o desenvolvimento das atividades, indicações de sites e livros como sugestão de aprofundamento sobre o tema e gabaritos com sugestões de respostas; 2) Caderno do Aluno, contendo os dispositivos didáticos e orientações para o desenvolvimento das atividades (cf. Apêndice A).

Quadro 4 – Sinopse da sequência didática do verbete enciclopédico

Módulos <i>Objetivos – para o professor</i> <i>Previsão de Horas-Aulas</i> <i>(50min)</i>	Atividades e dispositivos didáticos
01 – Estudando os Biomas: a Mata Atlântica <i>Criar uma situação para a produção de uma enciclopédia sobre a Mata Atlântica.</i> <i>Motivar os alunos para a participação no projeto Enciclopédia: Mata Atlântica</i>	1) Apresentação do conteúdo temático: o bioma Mata Atlântica (conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza) por meio da exibição do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=63hMH2YBNRc&t=25s 2) Apresentação do mapa com biomas brasileiros. 3) Exibição do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=obFkCs6R7sA - que explica o que é Mata Atlântica. 4) Discussão oral e listagem, na lousa, das principais características do bioma, com cópia no Caderno do Aluno.

CH – 2 h/a	5) Apresentação do projeto de ensino <i>Enciclopédia: Mata Atlântica</i>
02 – Verbeteando! Para que serve uma enciclopédia? <i>Conscientizar sobre a divulgação de conhecimento científico por meio do verbete enciclopédico.</i> <i>Apresentar as enciclopédias impressas.</i> <i>Trabalhar diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre verbete enciclopédico e dicionário.</i> CH – 4 h/a	1) Apresentação da função da enciclopédia como fonte de conhecimento, através da animação “Os Carrapatos-Gargalhada”, da TV Escola, série “Chico na Ilha dos Jurubebas”. (fonte: http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6846). 2) Apresentação, por meio de <i>slides</i>, de diferentes enciclopédias impressas e digitais na sala de aula. 3) Visita à biblioteca da escola, manuseio e leitura de algumas enciclopédias. 4) Discussão oral, com esquematização na lousa, sobre os temas presentes nas enciclopédias (observadas na visita à biblioteca) e ilustração do tema que mais chamou a atenção. 5) Atividade escrita, em grupos, direcionada às diferenças e semelhanças entre dicionários e enciclopédias, por meio de um questionário. (Dispositivo didático A)
03 – Produzindo um verbete enciclopédico <i>Ampliar os repertórios temáticos para a produção textual.</i> <i>Diagnosticar as capacidades dos alunos na produção de verbetes enciclopédicos.</i> CH – 4 h/a	1) Apresentação em <i>slides</i> do texto sobre a Mata Atlântica. 2) Pesquisas sobre a fauna e a flora do bioma estudado. 3) Produção textual individual de um verbete enciclopédico sobre um elemento da fauna ou flora da Mata Atlântica.
04 – Pesquisando para produzir <i>Conscientizar os alunos sobre a importância da busca por informações confiáveis.</i> <i>Desenvolver capacidades nos alunos para utilizarem de forma correta as diferentes fontes de pesquisa.</i> CH – 6 h/a	1) Discussão oral sobre como realizar uma pesquisa (fontes confiáveis, importância da pesquisa em mais de uma fonte). 2) Pesquisa na sala de informática: apresentação de <i>sites</i> que podem ser utilizados nas pesquisas, explorando a origem do <i>site</i> e quem são seus colaboradores. 3) Em grupos, análise de uma enciclopédia impressa para identificação de verbetes 4) Na sala de informática, pesquisa sobre o mesmo tema do verbete em fonte de pesquisa digital. (Dispositivo didático B) 5) Análise sobre como diferentes fontes tratam o mesmo tema.
05 – Resumindo e parafraseando <i>Desenvolver capacidades de sintetizar e parafrasear textos informativos, para a construção do verbete enciclopédico.</i> CH – 8 h/a	1) Projeção de dois textos de gêneros que utilizam a estratégia síntese/sumarização (resenha de livro e manchete de notícia), com leitura coletiva e reflexão das estratégias utilizadas para a produção desses textos. 2) Projeção de uma reportagem de divulgação científica e o resumo do texto para leitura e análise coletiva sobre seleção de informações relevantes para sumarização. 3) Apresentação e análise coletiva de paráfrases, em <i>slides</i>. 4) Jogo de elaboração de paráfrases (forma oral). Distribuição do Dispositivo didático C para o registro de paráfrases de textos informativos.

	5) Atividade em duplas de leitura de artigo de divulgação científica sobre a Mata Atlântica, para seleção das informações mais relevantes. (Dispositivo didático D) 6) Produção, de forma oral, de paráfrases dos trechos selecionados na atividade anterior (registro feito pelo professor na lousa) 7) Atividade de elaboração de um resumo do texto da atividade anterior.
06 – Aprendendo sobre o plano textual global dos verbetes enciclopédicos. <i>Trabalhar o plano geral do verbete enciclopédico.</i> CH – 4 h/a	1) Atividade escrita focada na análise do plano textual global de um verbete enciclopédico (Dispositivo didático E), com posterior apresentação e discussão oral. 2) Quebra-cabeças de verbetes enciclopédicos (Dispositivo didático F), relacionando imagens, título e corpo do texto, com posterior discussão oral sobre o aprendizado adquirido na atividade. 3) Elaboração de cartazes com a visualização do plano textual global do verbete enciclopédico.
07 – Analisando subtítulos <i>Compreender a importância e a composição do subtítulo no verbete enciclopédico.</i> CH – 2 h/a	1) Leitura coletiva de um verbete enciclopédico, em slides, com foco na análise dos subtítulos dos verbetes. 2) Atividade escrita sobre a divisão do texto utilizando subtítulos (Dispositivo didático G) 3) Fechamento da oficina, com uma discussão oral sobre o aprendizado adquirido, com resumo no caderno.
08 – Aprendendo sobre o funcionamento das sequências textuais no verbete enciclopédico <i>Trabalhar os tipos de sequências textuais dominantes no verbete enciclopédico.</i> CH – 2 h/a	1) Jogo adivinha, com foco na descrição de animais. 2) Atividade escrita, a partir da leitura e análise de um texto de divulgação científica, com foco nas características da sequência explicativa. (Dispositivo didático H) 3) Confecção de um mural com as principais características da sequência descritiva e explicativa.
09 – Retomando objetos textuais para dar progressão temática aos verbetes enciclopédicos <i>Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos para as retomadas textuais na escrita de verbetes enciclopédicos.</i> CH – 4 h/a	1) Leitura coletiva de um verbete enciclopédico, em slides (exemplos de verbete no Caderno do Professor), com foco na análise dos subtítulos dos verbetes. 2) Organizadores textuais como forma de eliminar repetições (Dispositivo didático I) 3) Formas de promover a progressão textual (Dispositivo didático J) 4) Fechamento da oficina, com uma discussão oral sobre o aprendizado adquirido e uma competição em grupos.
10 – Tomando consciência da temporalidade verbal nos verbetes enciclopédicos <i>Trabalhar o tempo verbal utilizado no verbete enciclopédico: presente do indicativo.</i>	1) Atividade de identificação e análise dos verbos em verbetes e outros textos de divulgação científica (Dispositivo didático K) 2) Atividade caça-verbos, verbos no presente do indicativo (Dispositivo didático L) 3) Correção das atividades e síntese no caderno.

CH – 2 h/a	
11 – Descobrimos os sentidos das palavras <i>Desenvolver no aluno repertório linguístico para a produção do verbete.</i> CH – 2 h/a	1) Atividade escrita: produção de um glossário. (Dispositivo didático M) 2) Confeção de uma árvore com palavras do mesmo campo semântico (Verbetes sobre plantas e animais)
12 – Revisando e reescrevendo o verbete <i>Conduzir o processo de revisão/reescrita da primeira produção.</i> CH – 4 h/a	1) Revisão coletiva, na lousa, em que serão utilizados textos dos alunos como objeto de análise. 2) Reescrita do verbete enciclopédico. 3) Revisão do verbete. 4) Reescrita ou criação de um novo verbete.
13 – Finalizando o projeto <i>Orientar o processo de digitação e publicação da enciclopédia com os verbetes dos alunos.</i> CH – 4 h/a	1) Digitação dos verbetes enciclopédicos e unificação de todos para confecção da enciclopédia impressa “Mata Atlântica” da turma. 2) Compilação dos verbetes em uma enciclopédia impressa. 3) Encerramento do projeto <i>Enciclopédia: Mata Atlântica</i> ; momento de apresentar a enciclopédia pronta, para a comunidade escolar, durante encontro para confraternização.

Fonte: a autora.

Por Dispositivos Didáticos, tratamos as atividades sistematizadas para os alunos, incluídas no Caderno do Aluno (cf. Apêndice A).

A subseção a seguir traz a primeira etapa da validação da SDG elaborada pela pesquisa.

5.1 VALIDAÇÃO DA SDG: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DO VERBETE ENCICLOPÉDICO

Nesta seção, buscamos realizar uma análise da *transposição didática externa* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) do verbete enciclopédico, ou seja, a passagem do gênero como objeto de referência social a objeto de ensino da SDG construída durante a pesquisa. Trata-se de uma das etapas do processo da validação didática do material produzido como Produto Educacional para o Mestrado Profissional. Para tanto, confrontamos os aspectos

do gênero elencados durante a sua modelização e a SDG produzida (Sinopse sistematizada no Quadro 4 e caderno pedagógico anexado à Dissertação como Apêndice A). Primeiramente, o Quadro 5 mostra a criação do projeto de ensino, a partir do confronto entre o contexto de produção do verbete enciclopédico como objeto social de referência e o contexto criado para o projeto de ensino da SDG. O Quadro 6, por sua vez, traz o cotejamento da modelização didática do gênero com a didatização promovida pela elaboração da nossa SDG.

Quadro 5 – Projeto de ensino do verbete enciclopédico: contexto de produção

Contexto de produção do gênero como objeto social de referência	Contexto de produção criado para o projeto de ensino da SDG
O gênero é produzido de forma colaborativa, em coautoria: editores que produzem a enciclopédia; cientistas e especialistas de diferentes áreas do conhecimento que colaboram com a produção de conteúdo; <i>designs</i> gráficos responsáveis pelas ilustrações, etc. Os <i>receptores</i> dos verbetes são, em geral, crianças/jovens estudantes ou adultos em busca de informação sobre determinados termos, seja pesquisas escolares, curiosidades sobre diversas áreas ou aprofundamento sobre conhecimentos diversos. A esfera de circulação: bibliotecas escolares, sites internet. Os conteúdos temáticos são diversos, porém, giram em torno de objetos do saber científico.	Os emissores são alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, os quais produzem o(s) verbete(s) de forma colaborativa com o professor da turma no papel de editor, reunindo e imprimindo a enciclopédia. O receptor é a comunidade escolar, já que a enciclopédia fica disponível na biblioteca da escola, tendo como forma de divulgação para o projeto uma manhã de autógrafos com os alunos. A esfera de circulação: biblioteca escolar, onde exemplares da enciclopédia impressa ficam disponíveis para a comunidade escolar. Conteúdo temático gira em torno do Bioma da Mata Atlântica (animais e plantas).

Fonte: a autora

Nesta pesquisa, a enciclopédia é fruto do projeto *Enciclopédia: Mata Atlântica*, que busca levar os alunos a produzirem o gênero *verbetes enciclopédicos*, tendo em vista aumentar seus conhecimentos sobre os biomas em que estão inseridos, ou seja, a Mata Atlântica. Os integrantes da comunidade escolar são os receptores e, os emissores, os próprios alunos, participantes do projeto. A temática surgiu de um trabalho de cunho interdisciplinar, aliado à disciplina de Ciências da Natureza, da qual também somos professora. Faz-se necessário adotar uma postura interdisciplinar na sala de aula, pois ela permite ligações entre disciplinas, como explica Souza e Fazenda (2017, p. 712):

[...] reconhece-se que o conhecimento não é algo fragmentado, mas que se conecta com outros conhecimentos, estabelecendo relações de proximidade e possibilitando que os sujeitos, com os quais o conhecimento interage, possam questionar as certezas até então encontradas.

Como elencado no Quadro 5, criamos um contexto de produção para o projeto, que visa à construção de uma enciclopédia colaborativa entre os alunos e professor da turma. Nesta perspectiva, no Caderno Pedagógico, chamamos a atenção do professor para explicar ao aluno, desde o início do projeto, qual é o seu papel, como podemos observar neste exemplo: *“torna-se importante deixar claro, para os alunos, que eles assumirão no projeto o papel de pesquisadores, e com base nas pesquisas realizadas, serão os “especialistas” e produzirão os verbetes enciclopédicos”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 1).

Durante o processo de modelização teórica, podemos verificar que as enciclopédias circulam em meio impresso e em meio digital. Nesta pesquisa, optamos pela produção das enciclopédias na forma impressa (cf. Quadro 5). Assim, decidimos levar os alunos até a biblioteca escolar, para que entendam como aquele espaço pode contribuir com a construção do saber, sendo que as enciclopédias produzidas ao final do projeto permanecerão na biblioteca. Nesse sentido, atendemos o que preconiza o BNCC (2019, p.87), quanto às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, ao indicar que os discentes devem ser levados a

[...] apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

O quadro a seguir mostra como os objetos modelizados didaticamente transformaram-se em objetos de ensino na SDG e o módulo em que cada um deles pode ser encontrado.

Quadro 6 – Verbetes enciclopédico: de objeto de referência social a objeto a ensinar

Capacidades de linguagem	Objetos modelizados didaticamente	Objetos de ensino da SDG
Ação	Os emissores são alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que produzem o(s) verbete(s) de forma colaborativa com o professor da turma que no papel de editor, reunindo e imprimindo a enciclopédia. O receptor é a comunidade escolar, já que a enciclopédia fica disponível na biblioteca da escola, tendo como forma de divulgação para o projeto uma manhã de autógrafos com os alunos. A esfera de circulação: biblioteca escolar, em que exemplares da enciclopédia impressa ficam disponíveis para a comunidade escolar. Conteúdo temático gira em torno do Bioma da Mata Atlântica (animais e plantas). Prática social: servir de fonte de consulta científica sobre o bioma da Mata Atlântica.	O contexto didático de produção: apresentação do projeto de ensino <i>Enciclopédia: Mata Atlântica</i>, final do módulo 1. A prática social da enciclopédia: módulo 2. Apresentação da esfera de circulação da enciclopédia: visita a biblioteca escolar, módulo 2. A variedade temática das enciclopédias: módulo 2, por meio de enciclopédias impressas, com visitas à biblioteca escolar. Ampliação do repertório temático para a produção textual: módulo 3. Módulo 4: o tema é abordado por meio de pesquisas em enciclopédias digitais.
Discursiva	A constituição do verbete enciclopédico: - Título (nome objeto em foco) - Texto introdutório - Subtítulos - Textos relacionados aos subtítulos - Ilustrações. A planificação textual dos verbetes, ora tem caráter descritivo, ora explicativo, sendo que tais planificações podem mesclar-se. A extensão textual dos verbetes enciclopédicos não ultrapassa duas páginas. Seleção de informações para a produção do verbete enciclopédico, por meio de pesquisas. Os verbetes não possuem marcas das condições de produção.	Ilustração nas enciclopédias: módulo 2; junto com a temática das enciclopédias. Utilização e seleção de fontes confiáveis para busca de informações que embasem a produção textual: módulo 4. Plano textual global do verbete enciclopédico: módulo 6. Os subtítulos, como forma de progressão e organização textual: módulo 7. O texto introdutório dos verbetes (caráter explicativo): módulo 8 (sobre sequências textuais); juntamente com os subtítulos dos verbetes, que possuem caráter descritivo. <i>Não promovemos atividade, nem orientação ao professor para tratar da extensão textual.</i>

Linguístico-discursiva	Retomadas textuais realizadas por meio de pronomes (pessoais ou possessivos). Processos anafóricos construídos pela dupla hipônimo-hiperônimo. O tempo de ancoragem é o presente da enunciação, não há nenhum tipo de ancoragem espaço-temporal. Resumir e parafrasear: tratamento das informações encontradas em diferentes textos de divulgação científica. Repertório linguístico para a produção do verbete.	Retomadas e processos anafóricos: módulo 9. O tempo de ancoragem: módulo 10 (trata de características linguísticas do gênero). A ampliação do repertório linguístico: módulo 11, por meio da confecção de glossários e árvore de palavras. O resumo e a paráfrase, como foco para evitar a cópia de informações durante a construção do verbete: módulo 5
-------------------------------	---	---

Fonte: a autora.

No que se refere à didatização dos objetos relacionados à *capacidade de ação*, ou seja, capacidade de o sujeito representar o contexto de produção da ação de linguagem, foram planificadas na SDG do verbete enciclopédico, como podemos visualizar por meio dos Quadros 6 e 4. Neles, apresentam-se algumas atividades, concentradas nos módulos 1, 2, 3 e 4, cujo objetivo é desenvolver no aluno a representação do contexto de produção do gênero *verbetes enciclopédico*. Para dar conta dessa capacidade procuramos didatizar os objetos de ensino que se referem ao conteúdo temático: emissor, receptor, esfera de circulação e prática social (Quadro 6).

A didatização dos objetos relacionados à *capacidade discursiva*, desenvolvida nos módulos 4, 5, 6 e 7, como observado no Quadro 6, envolve as operações para a organização textual, como a planificação do verbete, a extensão, seleção de informações que fazem parte do conteúdo do gênero, a constituição do verbete (título, subtítulo, textos relacionados ao subtítulo, ilustrações). Como apontamos no Quadro 6, percebemos que faltaram instruções para o professor quanto ao trabalho com a extensão do verbete que os alunos devem produzir, além de atividades de compartilhamento dos resultados das pesquisas realizadas (cf. descrição das alterações na Seção 5.4).

Quanto à capacidade linguístico-discursiva dos objetos trabalhados nos módulos 9, 10 e 11, tratamos do domínio das ferramentas linguísticas: retomadas textuais, tempo de ancoragem, resumo e paráfrase como mecanismos de tratamento das informações, além do repertório linguístico necessário para a

produção do verbete. Durante a análise dos módulos da SDG notamos, como ponto de fragilidade, a ausência de instruções para que o professor sobre como conduzir a atividade com o dispositivo didático que trata da ampliação do repertório linguístico (cf. Seção 5.4).

A SDG, produto da pesquisa (Apêndice A), propõe que a introdução ao tema se realize por meio de vídeos e mapas sobre os biomas brasileiros e sobre a Mata Atlântica. Optamos por iniciar o projeto pela temática, pois temas relacionados às Ciências da Natureza costumam chamar a atenção dos alunos, devido a curiosidades e explicações sobre fenômenos naturais. Para que as características observadas nos vídeos ficassem registradas, propusemos anotações no caderno dos alunos em forma de tópicos. Como forma de aprofundamento sobre a temática, inserimos um box, no Caderno do Professor, denominado “Para saber mais...” (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 1). Nele apresentamos sugestões de *sites* sobre o bioma estudado, abrangendo não só o país, mas a região onde se encontra o município. Ao longo dos demais módulos, procuramos trazer boxes informativos, a fim de auxiliar o professor com fontes de pesquisa sobre diferentes assuntos, bem como de explicações sobre alguns conceitos.

Antes de finalizar o primeiro módulo, convidamos o professor a expor o projeto *Enciclopédia: Mata Atlântica*, e o orientamos a explicar o que é uma enciclopédia e para que é utilizada, ressaltando o papel do aluno no processo. Neste módulo não há nenhum dispositivo didático, já que os registros, em forma de síntese sobre a temática, foram realizados no Caderno do Aluno. Porém, como é possível analisar no Caderno do Professor, há instruções para o docente envolver o aluno no projeto didático: “*A seguir instigue-os sobre como poderiam conhecer melhor a fauna e a flora do bioma ao qual pertence a cidade onde residem, e que meios poderiam utilizar para isso*” (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 1).

O segundo módulo da SDG, como traz o Quadro 4, apresenta aos alunos enciclopédias impressas, a fim de mostrar sua configuração, já que no final do projeto os alunos devem produzir verbetes que fazem parte de uma enciclopédia impressa. Como o gênero verbete é comum tanto à enciclopédia quanto aos dicionários, elaboramos o Dispositivo Didático A (Apêndice A, Caderno do Aluno, Atividade 1), cuja tarefa consiste em elaborar uma comparação, observando

semelhanças e diferenças entre o verbete presente no dicionário e aquele registrado na enciclopédia. Como mostra o Quadro 6, indicamos uma visita à biblioteca escolar, a fim de apresentar a esfera de circulação do gênero e favorecer o contato dos alunos com enciclopédias impressas das mais variadas temáticas.

Consideramos pertinente desenvolver o módulo 2, antes da primeira produção, para que o aluno possa identificar as diferenças estruturais e discursivas entre os verbetes, já que o verbete do dicionário é mais comumente presente em sala de aula, nos anos iniciais, do que o verbete enciclopédico.

Sobre as adaptações que podem ser realizadas durante os módulos da SDG, Costa-Hübes e Simioni (2014, p.26) esclarecem que

[...] o acréscimo do módulo de *reconhecimento do gênero* antes da produção inicial tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente.

As autoras ainda comentam que atividades apresentadas antes da primeira produção, podem deixar os alunos mais seguros quanto ao reconhecimento das características do gênero.

O módulo 3 apresenta a proposta para a primeira produção, como se visualiza no Quadro 4. No início deste módulo, chamamos a atenção para a questão de possibilitar ao aluno a ampliação do conhecimento sobre a temática proposta para o desenvolvimento do verbete, ou seja, a Mata Atlântica. Constatamos durante o processo de modelização didática para o aluno produzir o verbete é necessária a utilização de materiais informativos sobre a temática, por isso instruímos o professor, a exibir por meio de *slides*, curiosidades sobre animais presentes na Mata Atlântica, a fim de instigar os alunos a também desenvolverem pesquisas. No box informativo “Para saber mais...” (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 3) deixamos de site educacionais em que os alunos podem desenvolver pesquisas.

Antes da solicitação da primeira produção, deixamos como esclarecimento para o professor que “*A partir dessa produção você poderá avaliar as dificuldades dos alunos e adaptar a SDG de acordo com as necessidades de sua turma*”. (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 3). A

proposta da SDG é preconizar um direcionamento para os trabalhos com o ensino do gênero e não estabelecer um modelo rígido.

Há, no módulo 3, sugestão de quadro de correção para os verbetes produzidos pelos alunos. A intenção é que o quadro sintetize “*os principais aspectos ensináveis do verbete enciclopédico, para auxiliar no diagnóstico inicial das produções dos alunos, o qual deve nortear a adequação dos módulos posteriores*” (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 3).

O módulo 4 busca embasar os alunos para realização de pesquisas em fontes confiáveis, já que o gênero verbete exige muitas informações que estão fora do universo de conhecimento dos estudantes, ou seja, a seleção do material e de fontes de pesquisa possuem grande relevância para a produção enciclopédica.

Sobre a postura do professor perante o processo de pesquisa escolar, Ninin (2008, p.28) esclarece:

[...] sabemos que nem tudo o que está disponível na web é confiável e sabemos, também, que nossos alunos nem sempre são capazes de julgar a qualidade desses materiais. Assim, temos duas opções interessantes: uma delas refere-se à indicação de sites oficiais para pesquisa, entre eles, os de universidades. A outra opção, certamente de ordem crítica, constitui-se em aceitar os diferentes materiais e ensinar o aluno a comparar e questionar aqueles que apresentam informações imprecisas e/ou incorretas.

Entendemos, pois, que a pesquisa escolar se constitui como objeto de ensino, para desenvolvimento do senso crítico e autonomia do aluno.

Como início do módulo 4, oferecemos ao professor algumas sugestões de perguntas, a fim de suscitar a reflexão sobre as informações presentes na internet, se considerarmos a pesquisa em *sites* como a principal fonte de informações a que os estudantes têm acesso. Sugerimos, então, como atividade prática, levar os alunos até a sala de informática da escola, onde o professor deve mostrar alguns *sites* de pesquisa escolar. Para aprofundar o tema, sugerimos ao professor que “*explore as entradas ‘quem somos’ e ‘sobre’ dos sites para expor de onde ele surgiu, quem o criou e para que foi criado*”. (Apêndice A, Módulo 4, Caderno do Professor).

No dispositivo didático B (Apêndice A, Módulo 4), a proposta é a comparação entre as informações trazidas em dois meios: site da internet e uma enciclopédia impressa. Aconselhamos o preenchimento de um quadro-resumo

das informações encontradas nos dois suportes, nele o aluno pode comparar as informações em diferentes fontes e compartilhá-las com a turma.

Elaboramos, ao final do módulo 4, como auxílio para o professor, um infográfico com as etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa escolar de qualidade, com dicas e estratégias (Apêndice A, Módulo 4).

O módulo 5 aborda o modo como o aluno vai tratar a informação encontrada no módulo anterior. A justificativa para a presença do módulo é que o aluno não utilize as informações pesquisadas em sua forma original, realizando amontoados de cópias ao longo da produção do verbete enciclopédico. Para minimizar ou evitar tal situação, propusemos neste módulo, a inserção dos conceitos resumo e paráfrase. Para o processo de sumarização, indicamos ao professor que partisse de textos condizentes com a idade dos alunos e voltamos a primeira parte do módulo 5 ao desenvolvimento de atividades orais coletivas, tanto no que tange ao resumo quanto à paráfrase, com indicações para o professor, tais como: *“Explore os objetivos pelos quais esses textos foram escritos, lembre os alunos que no resumo não devemos copiar o texto original, mas escrever as mesmas ideias utilizando outras palavras”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 5).

Sugerimos, ainda, um jogo em grupos com os alunos, para trabalhar de forma lúdica a questão da produção de paráfrases. Observamos que alguns exemplos utilizados no jogo não são adequados ao contexto de produção. Isso decorre da apresentação de uma linguagem diferente da que os alunos devem utilizar na criação do verbete enciclopédico, que pode afetar negativamente a produção textual. Exemplo: *“Temos procurado atuar no controle da caça, no aumento das áreas de preservação das onças”* (cf. Seção 5.4)

Optamos por propor diversas atividades de forma coletiva, visando o envolvimento de todos os alunos, pois muitas vezes alguns mais retraídos não interagem nas atividades individuais, enquanto em grupo pode haver melhor adesão; sobre a importância da interação coletiva Vasconcellos (2000, p. 66) explica que

[...] o coletivo de sala de aula joga um papel decisivo, pois o professor não tem condições de manter a motivação baseado apenas em si mesmo [...]. Pela participação dos alunos, cria-se uma rede de mobilização, não ficando só polarizado no professor

No dispositivo didático C (cf. Apêndice A, Caderno do Aluno) o foco é a produção de paráfrases. Para tanto, elegemos trechos de textos de divulgação científica, com linguagem próxima da que os alunos devem utilizar para produção do verbete. No dispositivo didático D (cf. Apêndice A, Caderno do Aluno) a atividade prevê que os alunos, em duplas, identifiquem as informações mais relevantes do texto. A finalidade é produzir um resumo, de forma colaborativa. Como fechamento do módulo, recomendamos que os alunos compartilhem com a turma o trabalho realizado.

O módulo 6 é voltado para o plano textual do gênero. Instruímos o professor a investigar, neste módulo, além do gênero “verbetes”, o suporte “enciclopédia”: *“explore a contracapa, em que há a apresentação dos colaboradores da enciclopédia. Depois leia com eles o verbete. Chame atenção para o título, as cores, os subtítulos e as imagens utilizadas no verbete”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 6). No dispositivo didático E (Apêndice A, Caderno do Aluno, Módulo 6, Atividade 1), os alunos devem observar a capa, contracapa e um verbete enciclopédico, e responder algumas perguntas sobre a observação.

O módulo 7 tem como foco a análise dos subtítulos. Privilegiamos esse tópico porque representa uma das formas de organização e progressão textual. Trazemos como sugestão de atividade o dispositivo didático G (Apêndice A, Caderno do Aluno). Nele apresentamos trechos de diversos verbetes enciclopédicos sobre animais, para que os alunos criem subtítulos relacionados a cada um. Acreditamos na pertinência de tal atividade, visto que o subtítulo deve chamar a atenção para o conteúdo do texto segmentado.

Percebemos, no módulo 7, a necessidade de incluir a produção de ilustrações nas atividades do dispositivo didático G (cf. apêndice A, Caderno do Aluno, Módulo 7, Atividade 1) para que, tornando-o mais lúdico, os alunos envolvam-se de forma mais eficiente e produtiva. Para fechamento do módulo, optamos por propor o registro das principais características do subtítulo em forma de tópicos no Caderno do Aluno.

O módulo 8 é voltado para os tipos de sequências dominantes no verbete enciclopédico. A intenção não é aprofundar os conceitos das sequências descritivas e explicativas, mas levar o aluno a perceber a diferença entre elas. Trouxemos dois boxes informativos para o professor: o primeiro sobre como são

constituídas as sequências e o segundo sobre a divulgação científica, em que se insere o verbete enciclopédico.

Para tratar do assunto de forma mais lúdica e envolver os alunos na atividade, sugerimos jogos de adivinha, como foco na sequência descritiva. O registro da atividade é realizado no Caderno do Aluno, por isso chamamos a atenção do professor para elementos que devem ser evidenciados durante a atividade: *“É importante que fique claro para os alunos que a descrição é simultânea, não havendo, assim, relação de anterioridade ou posterioridade, ou seja, os eventos ocorrem ao mesmo tempo, sem relação cronológica”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 8). Já no dispositivo didático H (Apêndice A, Caderno do Aluno) a sequência em foco é a explicativa, por meio de texto de divulgação científica, em que os alunos devem preencher um quadro, dividindo as principais informações da publicação analisada. Sugerimos ao professor evidenciar os aspectos da sequência durante a correção: *“Mostre aos alunos trechos onde aparecem a sequência explicativa, em que há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial que, apesar de apresentar um fenômeno não contestável, suscita explicações e conclusões”* (Apêndice A). Notamos, na nossa análise, que faltou um maior aprofundamento, para ao professor, sobre a constituição das sequências explicativas e descritivas (cf. Seção 5.4)

O módulo 9 traz a forma como são organizadas as retomadas textuais dentro do gênero, como modelo de progressão temática (cf. Quadro 6). Na introdução ao assunto, partimos da análise de dois verbetes, para que os alunos possam identificar as retomadas no próprio gênero que deve ser produzido por eles. Trouxemos, ainda, um box informativo com a configuração das retomadas textuais, e uma sugestão de leitura para maior aprofundamento sobre o assunto. O dispositivo didático I (cf. Apêndice A) busca levar os alunos a solucionar problemas de redundância, utilizando organizadores textuais, a proposta da atividade é a realização de forma coletiva. Após, propomos o dispositivo didático J (cf. Apêndice A) que solicita a escolha de organizadores textuais que melhor se adequem ao texto trabalhado.

O módulo 10 trata do tempo de ancoragem (cf. Quadro 6) utilizado na produção dos verbetes. Sugerimos ao professor, que retome o conceito de verbo com os alunos. No dispositivo didático K (cf. apêndice A, Caderno do Aluno,

Módulo 10, Atividade 1), opinamos ao professor que *“Peça aos alunos que leiam os três textos, depois eles devem grifar os verbos, se for necessário relembre o conceito de verbo e desenvolva o grifo junto com os estudantes”* (cf. Apêndice A). Nesta ação o aluno deve comparar os tempos verbais em diferentes gêneros, pois na mesma atividade há uma proposta de reflexão sobre o uso dos tempos verbais. O dispositivo didático L (cf. apêndice A, Caderno do Aluno, Módulo 10, Atividade 1) apresenta um caça-palavras em que os alunos devem identificar verbos que estão no tempo presente.

O módulo 11 busca ampliar o repertório linguístico necessário na produção do verbete (cf. Quadro 6). Nele são utilizados, como exemplos, verbetes do mesmo campo semântico dos solicitados na produção dos alunos, objetivando a ampliação do vocabulário dos estudantes quanto ao tema. Para tanto, propusemos a elaboração de dois glossários, vinculados a dois verbetes enciclopédicos. Para o início do módulo, indicamos que o professor *“Explique aos alunos que apesar da linguagem objetiva e mais simplificada, muitas vezes, na produção de uma enciclopédia, é necessário destinar espaço a um glossário, para esclarecer o significado de algumas palavras.”* (cf. Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 11). Os alunos devem ler os verbetes e selecionar palavras desconhecidas ou aquelas que podem causar estranhamento no leitor, em seguida buscar em dicionários os significados mais adequados ao verbe e anotar.

A atividade de fechamento do módulo consiste na confecção de uma árvore de palavras. Para isso, sugerimos que os alunos levantem vocábulos relacionados a fauna e flora da Mata Atlântica, e transformem em repertório de expressões referentes ao tema. Optamos por uma atividade mais lúdica para o fechamento do módulo, já que a árvore de palavras deve ficar em exposição em forma de mural para a classe, sendo um auxílio para a produção do verbe.

O módulo 12 trata do processo de revisão e reescrita na produção de verbe pelos alunos. A revisão será feita pelos próprios discentes, tanto por correção coletiva quanto pelo professor. Também propusemos momentos para sanar as dúvidas: *“Depois separe uma aula para que os alunos reflitam sobre suas observações, tirem dúvidas, procurem palavras no dicionário ou utilizem materiais para aprofundar a pesquisa sobre o tema, se for necessário.”* (cf. apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 12). Outra forma proposta de revisão

é a seleção de textos dos próprios alunos, e, para tanto, orientamos o professor: *“O ideal é que os textos apresentem desvios comuns aos demais escritos da turma. É preciso que o trabalho seja produzido de acordo com a proposta inicial, a fim de incentivar os educandos, comparando a escrita dos subtítulos e o plano textual com os demais já analisados”* (cf. apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 12).

Destacamos o processo de revisão textual como meio de o aluno refletir sobre desvios cometidos na primeira produção, além de comparar o que foi produzido na primeira versão, com os conhecimentos aprendidos nos módulos subsequentes, sendo possível elaborar a produção final de maneira mais adequada.

O módulo 13 é o encerramento do projeto, dividido em três partes: digitação, compilação dos verbetes enciclopédicos, e a confraternização para apresentação da enciclopédia. A terceira etapa é realizada em conjunto com os receptores da enciclopédia produzida pelos alunos, ou seja: os integrantes da comunidade escolar. (cf. Quadro 6). A função do professor, neste momento, é selecionar e reunir os verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos, assumindo a tarefa de editor do projeto (cf. Quadro 6) e também tornando-se colaborador quanto à produção e veiculação do trabalho realizado.

5.2 VALIDAÇÃO DA SDG: A METODOLOGIA DAS SDG

Esta seção dedica-se à análise do caderno pedagógico, tendo como base os pressupostos que regem a metodologia das SDG. Para tanto, selecionamos, como categorias de análise: 1) o método indutivo de ensino; 2) variação das atividades da SDG; 3) registro das aprendizagens adquiridas pelos alunos, durante o processo.

Sobre o primeiro tópico de análise, o método indutivo de ensino, Pasquier e Dolz (1996, p.6) explicam que o professor deve criar oportunidades de aprendizagem, em oposição ao método de transmissão de conteúdo, onde o docente é o único detentor do saber; dessa forma,

[...] não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma

tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais.

Nesse sentido, as atividades propostas têm importância fundamental, já que, por meio do ensino, da forma de composição e realização das tarefas, o aluno constrói o conhecimento e adquire diferentes capacidades de linguagem. De acordo com Barros (2020, p.137), o método indutivo

[...] desqualifica atividades de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens. É preciso fazer com que os aprendizes insiram-se em práticas de linguagem como leitores e produtores textuais, mesmo que em situação didatizada.

Torna-se importante salientar que há espaço para a sistematização e formalização dos conhecimentos e que o professor é peça fundamental na elaboração e desenvolvimento das estratégias de ensino.

Levando em consideração o método de ensino indutivo, procuramos, no decorrer dos módulos, promover sugestões/orientações ao professor de como envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem, de como induzi-los ao conhecimento, à descoberta. Sobre a modularidade, que se constitui como princípio geral da SDG, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 93) explicam que

[...] o procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, segunda a qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem “impressionista” de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

No módulo 1, por exemplo, cujo objetivo é motivar a participação dos alunos no projeto de ensino e a criação da enciclopédia da turma, instruímos na atividade 2, depois da apresentação de um mapa sobre os biomas brasileiros: *“Professor, **reflita** com os alunos sobre a importância de conhecer o lugar onde vivemos. Pergunte se eles já foram a outros estados brasileiros. [...]. A seguir **instigue-os** sobre como poderiam conhecer melhor a fauna e flora do bioma ao qual pertence a cidade onde residem, e que meios poderiam utilizar para isso.”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 1). Por meio das questões propostas, procuramos estimular a *reflexão* sobre a temática abordada no projeto de ensino e os meios de coletas de informações. Assim, a proposta de

ensino torna-se mais interessante para o aluno, em contraproposta apenas da apresentação do tema “Mata Atlântica”, em uma aula expositiva.

Como forma de ampliar os espaços de aprendizagem, propomos, ao professor, uma visita à biblioteca para conhecerem, manusearem e lerem enciclopédias (uma vez que o projeto de ensino prevê a elaboração de uma enciclopédia): *“Permita que eles manuseiem os volumes e observem como são constituídas. Questione-os por que as enciclopédias encontram-se ali, qual a finalidade delas etc.”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 2). Orientamos o professor a explorar o espaço como forma de contribuir para que o aluno construa a percepção da *situação de comunicação*, conhecendo melhor o ambiente onde a enciclopédia está inserida. Sobre a utilização de diferentes espaços na construção do conhecimento, Zabala (1998, p. 132) esclarece que

[...] se as atividades a serem realizadas se concretizam na manipulação, na experimentação, na observação ou na pesquisa bibliográfica, será necessário que a configuração da classe permita estas tarefas ou será imprescindível contar com outros espaços adequados fora da aula.

Elencamos o módulo 7, como exemplo de como a organização das atividades está relacionada à proposta do método indutivo. Na sinopse (Quadro 4), observamos que as tarefas foram articuladas, a fim de levar o aluno a construir o conceito por meio da leitura, análise, sistematização e encerramento com organização do que foi aprendido, assim observamos a distribuição das atividades no módulo: “1) **Leitura** coletiva de um verbete enciclopédico, em slides, com foco na **análise** dos subtítulos dos verbetes. 2) **Atividade escrita** sobre a divisão do texto, utilizando subtítulos (Dispositivo Didático G). 3) **Fechamento da oficina**, com uma **discussão oral** sobre o aprendizado adquirido, com resumo no caderno.”

Propomos, ainda, atividades de análise, com o objetivo de auxiliar o aluno a compreender a importância e a composição do subtítulo na construção do verbete, como *“projete para os alunos dois verbetes enciclopédicos [...] Leia os verbetes enciclopédicos, chamando a atenção para os subtítulos. Explique que esses são organizados de forma a evidenciar características ou aspectos específicos do objeto em foco, dependendo do objetivo de cada verbete.”* (Apêndice A, Caderno do Professor, Módulo 7).

Durante a análise dos módulos, percebemos a ausência de instruções para o professor sobre a questão do método indutivo, já que a SDG pode ser adaptada à realidade do contexto em que o professor atua, torna-se necessário expor de maneira clara o método utilizado no ensino e aprendizagem (cf. Seção 5.4). Compreendemos a necessidade de promover instruções que mostrem para o professor como o módulo foi construído de modo indutivo e que não é possível a inversão, por exemplo, da ordem em que estão as atividades. Assim, não há como realizar tarefas sistematizadas (conceitual) antes das atividades de análise e reflexão.

Como exemplo da importância da sequência correta de atividades, temos o módulo 2, em que o objetivo é apresentar as enciclopédias impressas e promover a percepção das diferenças entre verbetes enciclopédicos e verbetes do dicionário, como podemos observar nas atividades descritas na Sinopse da SDG (Quadro 4): “2) **Apresentação**, por meio de slides, de diferentes enciclopédias impressas e digitais na sala de aula; 3) **Visita** à biblioteca da escola, manuseio e leitura de algumas enciclopédias; 4) **Discussão oral**, com esquematização na lousa, sobre os temas presentes nas enciclopédias (observadas na visita à biblioteca) e ilustração do tema que mais chamou a atenção; 5) **Atividade escrita**, em grupos, direcionada às diferenças e semelhanças entre dicionários e enciclopédias, por meio de um questionário”. Nesse caso, a atividade de sistematização do conhecimento apreendido no módulo constitui-se como última atividade, reforçando a importância de que primeiro devemos levar o aluno a construir o conhecimento para depois propormos a estruturação.

A segunda categoria de análise refere-se à seleção e planificação das atividades da SDG. Sobre a importância da variação das atividades, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89) explicam que

[...] em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Para demonstrar como aparecem distribuídas as atividades nos módulos, utilizamos o quadro a seguir.

Quadro 7 – Planificação das atividades nos módulos da SDG

Atividades	Módulos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Apresentação de Vídeos/ <i>Slides</i>	X	X	X		X		X		X				
Jogos								X	X				
Discussões orais com registro no caderno	X	X		X			X		X	X			
Pesquisas			X	X									
Leitura e análise discursiva de textos			X	X	X	X	X	X	X				
Produção de texto			X									X	
Montagem de quebra-cabeça						X	X						
Caça -palavras										X			
Quadros comparativos		X		X									
Leitura e análise linguística de textos								X	X	X	X		
Produção de cartazes/mural/ilustração		X				X		X			X		
Tarefa simplificada de escrita frases/resumos/relatórios/paráfrases		X			X			X			X		
Revisão e reescrita textual												X	
Digitação do verbete													X
Apresentação da enciclopédia para a comunidade escolar													X

Fonte: a autora.

Podemos observar, verificando o Quadro 7, que as atividades envolvendo apresentação de *slides* e vídeos, discussões orais com registro e observação e análise de textos são as que aparecem em maior número, convergindo na proposta do método indutivo de promover a construção do conhecimento, por meio de tarefas que levem o aluno a desenvolver capacidades de linguagem.

Tarefas abrangendo leitura e análise são a base da SDG. Porém, nos módulos 1, 2, 12 e 13 (Apêndice A, Caderno do Professor) não aparecem atividades desse tipo. Nos dois primeiros módulos, que consistem na apresentação do projeto e das enciclopédias, propusemos a leitura e análise de textos, por meio de apresentação de *slides* e vídeos, que mostram a enciclopédia como fonte de conhecimento, além de introduzir o tema da enciclopédia que deve ser produzida no projeto, ou seja, Mata Atlântica.

Já os últimos dois módulos, são responsáveis pela revisão/reescrita e finalização do projeto, onde alternamos as tarefas entre produção de texto, digitação dos verbetes e apresentação do projeto para a comunidade escolar.

Como o público-alvo da sequência são alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, incluímos tarefas envolvendo atividades de cunho mais lúdico, para que haja maior envolvimento dos alunos. Nesse sentido, Macedo, Petty e Passos (2007, p. 19) explicam que o papel do lúdico no processo de ensino e aprendizagem

[...] refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. [...] O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para os fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.

Conforme apresentamos no Quadro 7, dividimos as atividades de escrita entre: produção textual, compreendida nos módulos 3 e 12 (Apêndice A, Caderno do Professor), que se referem à produção do gênero norteador da sequência, o verbete enciclopédico; tarefa simplificada de escrita, que compreende atividades como elaboração de frases, relatórios, paráfrases e resumos. Tarefas nesse sentido, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89), auxiliam o aluno a

[...] descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto da elaboração de um texto.

Assim, as atividades podem ser voltadas para um problema específico de linguagem e discutidas por meio de tarefas específicas.

Observando o Quadro 7, verificamos que as atividades envolvendo análise linguística foram evidenciadas nos módulos 8, 9, 10 e 11 (Apêndice A). Atividades desse tipo devem ser desenvolvidas de forma criteriosa, centradas no texto, como explica Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96): “o procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual”. Dessa forma, as atividades de análise de unidades linguísticas ganham relevância porque são associadas ao seu uso durante a produção do texto do gênero, no módulo 10 (Apêndice A, Caderno do Professor),

cujo objetivo é trabalhar o tempo verbal utilizado no verbete: “*esta atividade tem como princípio levar o aluno a identificar os tempos verbais em diferentes textos (verbetes enciclopédico/ artigo de divulgação científica/ relato de experiência)*”. A instrução para o professor busca explicitar o objetivo da atividade proposta para os alunos.

A terceira categoria de análise contempla os registros das aprendizagens adquiridas nos módulos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 90) ressaltam que

[...] independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*.

Durante a construção da SDG procuramos elaborar atividades de síntese do aprendizado a cada fechamento de módulo, a fim de que o aluno tivesse registrado os conhecimentos obtidos. Podemos observar, nas orientações para o professor na última atividade do módulo 5, que o objetivo é organizar e registrar os conteúdos aprendidos: “*como atividade de registro, proponha uma síntese em forma de relatório, no caderno, dos principais aspectos apreendidos sobre o gênero neste módulo*” (Apêndice A, Módulo 2, Caderno do Professor). Essa instrução acompanha um resumo com as principais características estruturais do gênero verbete, que podem auxiliar o aluno na produção de um relatório.

Exploramos, ainda, formas diversificadas de tarefas de capitalização das aprendizagens, como atividades envolvendo a produção de cartazes, murais e ilustrações, tais atividades apresentam-se como alternativa à fixação dos aspectos levantados durante as atividades orais. No módulo 6 (Apêndice A, Caderno do Professor), como sugestão de atividade final do módulo, a proposta é a criação de verbetes em forma de mural, como instrução para o professor indicamos “*cada grupo deverá escolher um tema para a criação de um verbete enciclopédico, separar imagens, que podem ser recortadas de revistas. Depois pesquisar informações para criar o verbete e montar na cartolina*”.

No módulo 5 (Apêndice A, Caderno do Professor) nos deparamos com uma lacuna no que se refere ao encerramento do módulo, depois da discussão oral faltaram formas de organizar o conteúdo debatido (resumo e paráfrase), como observamos na instrução para o professor “*após a produção do resumo, cada dupla deve ler o resumo produzido, para comparar com a produção dos*

colegas e discutir acerca do encadeamento das ideias em cada resumo”. (cf. Seção 5.4). Nesse caso, a discussão oral não apresenta nenhuma forma de fixação do conteúdo, concluímos, portanto, que faltou uma orientação mais específica para o professor.

5.3 VALIDAÇÃO DA SDG: CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS

Nesta última seção de análise da SDG nos debruçamos sobre as *capacidades de linguagem* mobilizadas durante o desenvolvimento dos módulos, sendo elas: capacidades de *ação*, *discursiva* e *linguístico/discursiva*.

Durante o processo de análise, objetivamos verificar se houve equilíbrio entre a distribuição das capacidades de linguagem ao longo da SDG, relacionando a mobilização dessas capacidades com o gênero *verbetes enciclopédico* e o contexto do ano escolar para o qual está sendo produzido o material.

No quadro 8 delimitamos as capacidades mobilizadas na SDG relacionadas com as horas/aula necessárias para o desenvolvimento de cada módulo.

Quadro 8 - Capacidades de linguagem mobilizadas na SDG

Módulos	Horas/ Aula	Capacidades de linguagem mobilizadas		
		Ação	Discursiva	Linguístico/ Discursiva
01- Estudando os Biomas: a Mata Atlântica	2	X		
02- Verbeteando! Para que serve uma enciclopédia	4	X	X	
03- Produzindo um verbete enciclopédico	4	X	X	X
04- Pesquisando para produzir		X		
05- Resumindo e parafraseando	8	X	X	X
06- Aprendendo sobre o plano textual global dos verbetes enciclopédicos.	4		X	
07- Analisando os subtítulos	2		X	
08- Aprendendo sobre o funcionamento das sequências textuais no verbete enciclopédico	2		X	

09- Retomando objetos textuais para dar progressão temática aos verbetes enciclopédicos	4			X
10- Tomando consciência da temporalidade verbal nos verbetes enciclopédicos	2			X
11- Descobrimos os sentidos das palavras	2			X
12- Revisando e reescrevendo o verbete	4	X	X	X
13- Finalizando o projeto	4	X		

Fonte: a autora.

A próxima tabela apresenta a distribuição, de forma quantitativa, das capacidades de linguagem nos módulos. O percentual de cada capacidade é considerado em comparação com o número total de módulos da SDG, ou seja, 13 módulos, por isso a soma dos percentuais ultrapassa cem por cento.

Tabela 01 – Capacidades de linguagem distribuídas pelos módulos

	Número de módulos	Percentual
Capacidade de Ação	7	53,84%
Capacidade Discursiva	7	53,84%
Capacidade Linguístico/Discursiva	6	46,15%

Fonte: a autora.

Podemos verificar, na tabela acima, que houve uma distribuição equilibrada entre as capacidades de linguagem, de forma que cada uma das três capacidades aparece relacionada em metade dos módulos.

Os módulos que trabalham a capacidade de ação têm por objetivo preparar e motivar o aluno para a participação no projeto, promover o reconhecimento do contexto de produção no qual o gênero está inserido socialmente, além do contexto de produção do gênero dentro do projeto de ensino “Enciclopédia: Mata Atlântica”. Assim, além dos módulos 3 e 12 (Quadro 8), responsáveis pela escrita e reescrita do gênero, os módulos 1, 2, 4, 5 e 13 (Quadro 8) tratam das capacidades de ação.

Por isso elaboramos tarefas que mostram o conteúdo temático da enciclopédia que deve ser desenvolvida pelos estudantes. A apresentação da temática deu-se por meio de vídeos sobre o bioma Mata Atlântica, discussões

orais e registros no caderno dos principais aspectos observados durante a exibição dos vídeos.

Para a apresentação do contexto de produção da enciclopédia como fonte de conhecimento, optamos por mostrar uma animação feita pela TV Escola, que expõe de forma lúdica, a utilização social da enciclopédia. Promovemos também, discussão oral sobre a temática presente em diferentes enciclopédias, observadas em visita à biblioteca escolar, e o tema Mata Atlântica para o desenvolvimento do projeto da enciclopédia da turma.

A exploração da capacidade discursiva que leva em consideração a associação de referências sobre a organização interna do gênero, a fim de produzi-lo e compreendê-lo, deu-se primeiramente pela comparação entre verbete enciclopédico e verbete de dicionário, no módulo 2 (Quadro 8). Acreditamos ser este um ponto de destaque da SDG, já que, antes do aluno realizar a primeira produção, ele tem contato com a organização do gênero e sua estrutura discursiva. Dessa maneira, o estudante pode perceber as escolhas que o produtor realiza na construção do verbete enciclopédico e sua diferença para os verbetes de dicionário.

Os módulos 6, 7 e 8 (Quadro 8) tratam exclusivamente da capacidade discursiva. No módulo 6, o objetivo é o de trabalhar com o plano global do verbete, ou seja, desenvolver a percepção de como o gênero configura-se dentro do suporte enciclopédia. Assim, optamos por apresentar as enciclopédias físicas e analisar os elementos paratextuais como capa, folha de rosto e contracapa, depois refletimos sobre o título, cores e imagens dos verbetes, para que dessa forma, os alunos tenham contato com a constituição da enciclopédia que será produzida por eles ao final do projeto.

No módulo 7 (cf. Apêndice A) optamos em exibir, por meio de *slides*, um verbete enciclopédico para suscitar debate sobre a utilização dos subtítulos como recurso para evidenciar características específicas do objeto em foco e como a leitura do verbete torna-se mais didática com esse recurso.

Na atividade escrita, sugerimos que o aluno resolva um quebra-cabeça, em que vários textos oriundos de verbetes foram separados de seus subtítulos; essa atividade tem por objetivo desenvolver a percepção do aluno para a importância do subtítulo na organização interna do verbete.

No módulo 8, objetivamos que o aluno tomasse consciência dos tipos de sequências dominantes no verbete enciclopédico, para que possa compreender como se constitui o funcionamento da planificação textual no gênero. Tendo em vista que os alunos pertencem aos anos iniciais do ensino fundamental, decidimos não aprofundar os estudos dos tipos de sequências, assim preferimos focar em atividades como descrições orais para trabalhar a sequência descritiva e análise de texto informativo em que prevalecem a sequência explicativa, sempre optando por atividades mais lúdicas como jogos e brincadeiras.

As capacidades linguístico-discursivas, desenvolvidas nos módulos 9, 10 e 11 (Quadro 8), relacionam-se aos mecanismos linguísticos necessários para a produção do gênero textual.

Durante a modelização didática, elencamos as principais unidades linguísticas responsáveis pela organização do verbete. Dessa forma, levando em consideração a idade dos alunos para os quais é voltada a SDG, optamos por trabalhar com atividades sobre retomadas textuais realizadas por meio de pronomes e homônimos, objetivando que os alunos evitem repetições desnecessárias ao longo do texto e utilizem diferentes estratégias para a progressão textual.

No módulo 10 (cf. Apêndice A) discutimos a temporalidade verbal do gênero. Retomamos com os alunos o conceito de verbo e sugerimos atividades para localizá-los em um texto de divulgação científica, além de propormos tarefas utilizando-os em diferentes gêneros, para que o aluno compare e perceba as diferenças em relação ao tempo verbal.

A fim de desenvolver o repertório linguístico do aluno, ao longo do módulo 11 (cf. Apêndice A) sugerimos a produção de um glossário com base em um verbete enciclopédico e a confecção de uma árvore de palavras destinada a verbetes do mesmo campo semântico, evidenciando a seleção vocabular e o sentido das palavras.

Ressaltamos, ainda, que os módulos 3, 5 e 12 (Quadro 8) mobilizam as três capacidades. O módulo 3 corresponde à primeira produção textual, na qual o aluno deve mobilizar, necessariamente, as três capacidades de linguagem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.86), esse momento permite ao professor “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades”. Por esse motivo, a proposta da

primeira produção deve ser bem definida durante a apresentação do projeto, para que o aluno realize os movimentos iniciais mobilizando todo seu conhecimento diante da situação proposta.

O módulo 5 (cf. Apêndice A) objetiva desenvolver mecanismos de sintetização e paráfrase de textos informativos, que servem de base para a construção do verbete enciclopédico; por este motivo, o módulo elenca as três capacidades, tratando de ampliar capacidades de tratamento das informações para a produção final do gênero. Nesse módulo promovemos análises de textos informativos e, depois, elaboração de resumos e paráfrases. Durante a elaboração da SDG refletimos se o aluno do 5º ano, para o qual é voltada a sequência, poderia desenvolver de forma autônoma o tratamento das informações para o desenvolvimento do verbete; assim chegamos à conclusão de que seria de suma importância a promoção de um módulo que tratasse dessas questões, já que a elaboração de paráfrases e resumos são exigidas em outras tarefas que o aluno deve desenvolver na sala de aula.

O módulo 12 (cf. Apêndice A) trata do processo de revisão e reescrita do verbete, em que o aluno pode visitar a primeira produção e revisá-la ou escrever um novo verbete. Assim, também são mobilizadas as três capacidades de linguagem.

A próxima seção resume as alterações realizadas na SDG para a elaboração do produto da pesquisa.

5.4 SÍNTESE DA VALIDAÇÃO SDG DO VERBETE ENCICLOPÉDICO

Nesta seção trazemos a síntese da validação realizada na SDG. Para tanto, retomamos os critérios utilizados na validação, apresentando, ainda, o Quadro 9 com as alterações realizadas na sequência para a formulação do produto da pesquisa.

O primeiro critério de validação foi a análise do processo de transposição do gênero, de objeto social de referência a objeto a ensinar. Podemos ressaltar, que o gênero proporcionou a sistematização de um projeto interdisciplinar, envolvendo a disciplina de Ciências da Natureza, possibilitando a ampliação do conhecimento em outras áreas do saber.

Durante o processo de modelização, percebemos a necessidade de propor atividades voltadas para a pesquisa, já que é necessário que o aluno esteja munido de materiais para a produção textual do verbete. Assim, pensando na série para a qual é voltada a SDG, identificamos que seria importante disponibilizar atividades que levassem os alunos a realizar as pesquisas de maneira criteriosa. Propomos, então, um módulo voltado para a pesquisa, com ênfase no desenvolvimento da autonomia do estudante.

Para a elaboração da SDG, entendemos a pesquisa como objeto de ensino; dessa forma, criamos estratégias para o tratamento das informações reunidas durante a pesquisa realizada pelos alunos. O ensino do resumo e da paráfrase mostraram-se pertinentes diante deste propósito, procurando evitar que os estudantes copiassem as informações e reproduzissem da mesma forma que encontraram nos textos de referências.

Buscamos, ainda, trazer para a SDG módulos que tratassem da organização textual por meio dos subtítulos, tempo de ancoragem do gênero textual *verboete enciclopédico* e retomadas textuais por meio de pronomes e hipônimos. Propusemos tais módulos com intuito de proporcionar ao aluno formas de desenvolver a progressão textual auxiliando na produção do gênero.

O segundo critério de validação da SDG são os pressupostos que regem sua respectiva metodologia. Salientamos que a sequência foi elaborada baseada no método indutivo, ou seja, a proposta é levar o aluno a construir o conhecimento, opondo-se a métodos puramente expositivos. Dessa forma, analisamos se as atividades propostas ofereciam ao aluno meios para a construção do conhecimento. Concluímos que o encadeamento das atividades possibilitava o processo de ensino e aprendizagem por meio de reflexões e experimentações, articuladas por meio da leitura, análise e sistematização dos saberes.

Quanto à variação das atividades, preconizada na SDG como meio para que o aluno tenha acesso de diferentes maneiras ao conteúdo trabalhado, observamos que as tarefas envolvendo leitura e análise de texto aparecem na maioria dos módulos, sendo base das atividades da sequência. Evidenciamos ainda, as atividades envolvendo análise linguística, ganhando relevância, sendo associadas à produção do gênero em estudo, que tratadas de forma desassociada ao texto, perdem sentido.

Quanto ao registro das atividades desenvolvidas pelos alunos, sendo parte da SDG como registro dos conhecimentos, constatamos que exploramos, ao longo dos módulos, formas diversificadas de reunir as aprendizagens, por meio de murais, ilustrações, sínteses no caderno e lista de características. Atividades como essas fixam os conteúdos, servindo de apoio para pesquisa durante a produção do gênero.

A última categoria de análise respalda-se nas capacidades de linguagem mobilizadas. Depreendemos que houve equilíbrio entre a divisão das capacidades ao longo dos módulos da sequência, lembrando que um mesmo módulo poderia desenvolver mais de uma capacidade, já que cada capacidade é elencada em metade dos módulos.

Cada uma das capacidades de linguagem foi mobilizada, tendo em vista o gênero verbete enciclopédico, em consonância com a série para a qual a sequência é voltada, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Seleccionamos aspectos do gênero relacionados à capacidade de linguagem, adaptando atividades, procurando maneiras de elaborar tarefas de forma mais simplificada, trazendo aspectos importantes do gênero de forma a mobilizar o aluno para a participação no projeto.

Após esse processo de análise, constatamos alguns dos desvios e lacunas na elaboração da SDG. Para sistematizar tais alterações, trazemos o Quadro 9, que as sintetiza.

Quadro 9 – Alterações realizadas no Caderno Pedagógico, após validação didática

Módulo	Critério de validação da SDG	Problemas diagnosticados na versão inicial do Caderno Pedagógico	Alterações realizadas na versão final do Caderno Pedagógico
5	Transposição didática externa do verbete enciclopédico	Na primeira atividade, um jogo que trabalha a produção de paráfrases, observamos que alguns exemplos utilizados no jogo (Módulo 5, Caderno do Professor) não são adequados ao contexto de produção. Isso decorre da apresentação de uma linguagem diferente da que os alunos devem utilizar na criação do verbete enciclopédico, que pode afetar negativamente a produção textual. Exemplo: <i>“Temos procurado atuar no controle da caça, no aumento das áreas de</i>	Inserção de exemplos, de acordo com a linguagem apresentada nos verbetes enciclopédicos.

		<i>preservação das onças</i> ” (Módulo 5, Caderno do Professor)	
5	Pressupostos que regem a metodologia das SDG: registros de atividades adquiridos nos módulos	Lacuna no que se refere ao encerramento do módulo. Isso porque, depois da discussão oral faltaram formas de organizar o conteúdo debatido (resumo e paráfrase), como observamos na instrução para o professor: “ <i>após a produção do resumo, cada dupla deve ler o resumo, para comparar com a produção dos colegas e discutir acerca do encadeamento das ideias em cada resumo.</i> ” (Módulo 5, Caderno do Professor)	Acréscimo de atividade de registro para fechamento do módulo.
6	Transposição externa do verbete enciclopédico	Ausência de instruções para o professor quanto ao trabalho com a extensão do verbete produzido pelos alunos.	Reformulação das instruções sobre o plano textual global.
8	Transposição didática externa do verbete enciclopédico	Ausência de maior aprofundamento, para o professor, sobre a constituição das sequências explicativas e descritivas.	Complementação do box “Para saber mais...” sobre sequências explicativas e descritivas
8	Transposição didática externa do verbete enciclopédico	Ausência de instruções mais detalhadas, ao professor, sobre como conduzir a atividade com o Dispositivo didático H que trata da ampliação do repertório linguístico.	Inserção de instruções mais detalhadas sobre o trabalho no módulo.
Conversa Inicial: Caderno do Professor	Pressupostos que regem a metodologia das SDG: Método indutivo de ensino	Ausência de instruções para o professor sobre a questão do método indutivo, já que a SDG pode ser adaptada a realidade do contexto em que o professor atua.	Inserção no início do caderno do professor sobre a forma como foram organizadas as atividades e as possibilidades de adaptação respeitando o método indutivo.

Fonte: a autora.

As alterações sintetizadas no Quadro 9 estão constituídas no Apêndice A como produto da pesquisa.

Ao término do processo de validação, depreendemos que a sequência didática do gênero *verbetes enciclopédicos* mostra-se coerente com os propósitos estabelecidos pela metodologia das sequências didáticas de gêneros.

Dessa forma, a SDG do gênero *verbetes enciclopédicos* oportuniza a apropriação de práticas de linguagem relevantes ao estudo do gênero viabilizando o seu desenvolvimento em sala de aula.

SEÇÃO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa era validar a implementação da SDG do gênero *verbete enciclopédico*, elaborada por nós, em sala de aula das séries iniciais do ensino Fundamental em que atuamos como docente. Entretanto, por conta da pandemia da COVID-19, o trabalho teve que ser revisto, pela impossibilidade de implementar o projeto de ensino de forma presencial. Após esse percurso, definimos como objetivo geral da pesquisa a validação da elaboração da SDG do *verbete enciclopédico*, ou seja, uma validação no nível da transposição didática externa e não interna, como pretendíamos inicialmente.

Desenvolvemos a SDG, assim, pautados na metodologia das SDG, tomando o gênero *verbete enciclopédico* como objeto e instrumento de ensino, com o objetivo de disponibilizar ao professor dos anos iniciais uma ferramenta para o ensino de língua portuguesa que visasse o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propusemos alguns objetivos específicos. O primeiro deles objetivou modelizar, teórico e didaticamente, o gênero *verbete enciclopédico*. Para tanto, selecionamos exemplares do gênero voltados para o público infanto-juvenil, a fim de realizarmos uma análise descritiva desse *corpus*, e buscamos, ainda, aporte teórico em especialistas no gênero e na esfera de divulgação científica. Tais etapas foram seguidas com a finalidade de elencar os principais aspectos constitutivos do gênero, transformando-os em objetos de ensino, na forma do modelo teórico e didático do gênero. Destacamos, no processo de modelização teórica, o dispositivo elaborado por Barros (2012) que, através de questionamentos separados por capacidades linguagem, auxiliou no processo de modelização, instrumentalizando o processo de descrição das principais características do gênero, como: o conteúdo temático do gênero que gira em torno de objetos do saber científico; o gênero em foco é produzido para servir de fonte de consulta sobre diferentes elementos relacionados a diversas áreas do conhecimento; a produção do gênero acontece de forma colaborativa, em coautoria; os receptores são crianças/jovens, estudantes ou adultos em busca de informações sobre determinados termos.

No processo de modelização didática, ressaltamos a criação do projeto de ensino que permeia toda a sequência e visa a produção de uma enciclopédia da turma. Nesse processo, selecionamos os principais aspectos pertinentes à produção do gênero, levando em consideração a idade dos alunos. Assim, propusemos módulos que envolvessem a temporalidade verbal e ampliação do repertório linguístico dos alunos e formas de promover a progressão textual evitando repetições desnecessárias no texto.

O segundo objetivo foi desenvolver o Caderno Pedagógico para o ensino do gênero. Partindo do modelo teórico/didático elaborado na fase de modelização, construímos a SDG do verbete enciclopédico, tendo como base teórica a metodologia das SDG. A partir do projeto de ensino “Enciclopédia: Mata Atlântica”, apresentamos módulos com sugestões para o professor sobre o desenvolvimento das atividades e dispositivos didáticos.

O material didático foi dividido em dois tomos: Caderno do Professor e do Aluno. O primeiro abrange uma conversa inicial que busca mostrar ao professor o contexto de produção, o aporte teórico e a divisão do Caderno Pedagógico. Na Seção A, traçamos um panorama teórico sobre a metodologia das SDG, os estágios da construção da SDG e um esquema com a síntese do procedimento; Na Seção B, trazemos a descrição do gênero, dividida entre as capacidades de linguagem, consistindo no processo de modelização teórica do verbete enciclopédico. Na Seção C apresentamos a síntese, em forma de quadro, dos módulos da SDG, com as atividades que a compõem. Na Seção D, trazemos os treze módulos que constituem a SDG, as instruções para o desenvolvimento dos módulos, os objetivos de cada um deles, boxes informativos, *links* de sites, referências de livros que objetivam ampliar conhecimento sobre os conteúdos tratados nos módulos. Na Seção E, o fechamento do Caderno do Professor realiza-se com o gabarito das atividades dos alunos, com sugestões de respostas. O Caderno do Aluno apresenta os dispositivos didáticos mobilizados na SDG, com comandos para o desenvolvimento das atividades.

O terceiro objetivo desenvolveu-se em torno da validação didática da SDG do *verbetes enciclopédico*, tendo como foco a análise do processo de transposição didática externa do gênero (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). Durante a análise, confrontamos as mudanças que o gênero *verbetes enciclopédico* como objeto de referência social passou para transformar-

se em objeto a ensinar. Para tanto, utilizamos o modelo teórico/didático e a SDG do verbete como materiais de comparação, ressaltando que a solidarização (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2011a) é princípio básico para a construção da SDG. Salientamos, nesse processo, que a temática identificada nas enciclopédias proporcionou um trabalho interdisciplinar, envolvendo conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza. Percebemos a importância de atividades voltadas para a pesquisa, pois dessa forma, o aluno conseguiria informações necessárias para a produção do gênero. Partindo da pesquisa e considerando o ano escolar dos alunos, identificamos a pertinência de um módulo que propusesse o tratamento das informações obtidas durante a pesquisa.

O quarto objetivo buscou analisar a SDG produzida pela pesquisa, tendo como base os princípios teórico-metodológicos que regem a metodologia das SDG. Podemos concluir que a elaboração da sequência do verbete enciclopédico foi ao encontro da base teórica que sustenta SDG. Verificamos que o encadeamento das atividades oportuniza o processo de ensino e aprendizagem, através da diversidade de tarefas envolvendo leitura, análise e sistematização dos saberes, proporcionando a construção de conhecimentos.

O quinto objetivo procurou analisar o material com base nas capacidades de linguagem mobilizadas durante a realização dos módulos. Assim, constatamos um equilíbrio entre a distribuição das capacidades de linguagem ao longo da sequência, o que possibilitou a integração entre os módulos, fazendo com que as atividades ganhassem pertinência dentro do projeto de ensino proposto. Verificamos a pertinência em relação à adequação ao ano para o qual foi proposta a SDG, uma vez que explora problemas e situações que o aluno pode se deparar durante a produção do gênero e, que também pode auxiliá-lo em outras situações de comunicação.

O último objetivo relaciona-se à elaboração de uma versão final do Caderno Pedagógico (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) já validado pela pesquisa, tendo como público-alvo o professor que atua no 5º ano do Ensino Fundamental, servindo de ferramenta de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais. As modificações realizadas na versão final do Caderno Pedagógico referem-se à ausência de instruções para o professor sobre a condução de algumas atividades, observamos, ainda a falta de encerramento de um módulo e adequação de exemplos ao contexto de produção.

O processo de validação mostrou os pontos a serem melhorados na produção da versão final do Caderno Pedagógico e evidenciou que a SDG verbete enciclopédico é plausível de aplicação em sala de aula, já que o processo de validação da SDG mostrou que os pressupostos estabelecidos na metodologia das SDG são condizentes com os desenvolvidos no produto desta pesquisa. Assim, pretendemos difundir o Caderno Pedagógico, produto da pesquisa, para os colegas professores das outras turmas de 5º ano da Escola Municipal a qual atuamos, a SDG.

O instrumento SDG centra-se em um gênero específico, possibilitando um trabalho intenso em determinado período, o que oportuniza um aprofundamento nas práticas de linguagem que envolve o gênero. Opondo-se ao que, muitas vezes, observamos em materiais didáticos que apresentam gêneros variados aos alunos, propondo a resolução de questões sobre o texto e uma produção textual.

Desse modo, buscamos, por meio desta pesquisa, a produção de uma SDG que leve o aluno, por gênero *verbetes enciclopédicos*, a desenvolver capacidades de linguagem que o auxiliem a agir, por meio da linguagem, em diferentes situações de comunicação.

Programas como o PROFLETRAS voltados para o professor com vínculo com a educação básica e pública vêm ao encontro de preencher lacunas na formação docente e promover, por meio da capacitação, qualidade na educação. Em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a formação do professor é voltada para a didática dos componentes curriculares, não aprofundando em teorias específicas das áreas do conhecimento, assim cursos que promovam formação continuada são fundamentais no processo de capacitação do professor.

Por fim, gostaríamos de salientar a importância dos dois anos de estudo no PROFLETRAS, em que nos conscientizamos de como a formação continuada de professores é um processo valioso para o exercício da docência. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tivemos contato com diversos teóricos que propõem alternativas de trabalho em sala de aula, vinculados ao estudo da língua e da literatura, além dos autores do ISD utilizados nesta pesquisa.

Dessa forma, ao longo desse período cursando o mestrado profissional, pudemos ampliar a perspectiva do trabalho como professora em sala de aula, com um olhar mais crítico aos materiais didáticos disponibilizados, permitindo que consiga ampliar e enriquecer tais instrumentos e compartilhar os conhecimentos obtidos nessa jornada com outros colegas de profissão.

A elaboração e produção do material didático, em forma de Caderno Pedagógico, contribuiu de forma essencial para nossa formação, possibilitando um pensamento crítico em relação as atividades propostas e o que realmente os alunos seriam capazes de desenvolver em sala de aula e o que seria obsoleto e que não acrescentaria ao trabalho pedagógico.

Como proposta nesta dissertação, o processo de produção textual visto como trabalho, também pode ser observado em sua elaboração, por meio da escrita/revisão/revisão contando com o auxílio contínuo da orientadora, propiciando a formação de uma professora/pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

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

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012a.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11 - 35, jan./jun. 2012b.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v.52, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 54, n. 1, p. 109-136, jan./jun. 2015.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes, 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a Língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. 1. ed. Campinas (SP): 2019, p. 325-348.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Brasília*: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. **Letramentos**: rupturas, deslocamento e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CABRAL, Loni Grimm; PEREIRA, Magda Chagas. *Almanaque Abril CD - Ron 98*: Uma colônia de discurso? **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, SC, v.5, n. 1, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **Les processus de transposition didactique et leur théorisation**. 1984. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114>. Acesso em 01 abr. 2019.

CORDEIRO, Glaís. O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Glaís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. Entrevista concedida a Cleide Inês Wittke. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 41, n. 71, p. 189-203, maio/ago. 2016.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-49.

DE PIETRO, Jean-François.; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução Adair Vieira Gonçalves *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 159-177.

DIONÍSIO, Angela Paiva. *Verbetes: um gênero além do dicionário*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) . **Gêneros textuais e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010. p. 135-148.

DOLZ, Joaquim. **Claves para ensinar a escribir**. Leer.es, Espanha. 2009. Disponível em: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensinar_aescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93 . Acesso em 15 de janeiro de 2021.

DOLZ, Joaquim. De que adianta conhecer o código, se não entende o texto? Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. **Revista Na Ponta do Lápis**. Portal Escrevendo o futuro, ano VI número 13, p.2-6, fev. 2010.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, São Paulo, SP, v.32, n.1, jan./abr. 2016.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 65-74.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011.p. 81-108.

DOLZ, Joaquim ; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011a. p. 61-78.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011b. p.125-150.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FINAU, Rossana Aparecida; RIBEIRETE, Mateus Lourenço. A textualização de verbete enciclopédico em sistemas wiki. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2018.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa Introdução a pesquisa qualitativa**. Artmed e Bookman, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **Alfa**, São Paulo, SP, v.1, n.52, p. 57-79, 2008.

MACEDO, Lino de; PETTY Ana Lucia; PASSOS, Norimar. **Aprender com jogos e Situações Problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, RN, v. 6, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes, 2018.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose; GRECO, Eliana Alves, GUIMARAES, Tânia Braga (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 48, p. 17-35, dez. 2008.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **CULTURA y Educación**, v. 2, p. 31- 41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.8, n.3, p.581-612, set/dez.2008.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011a. p. 19-34

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da língua oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011b. p. 109-124.

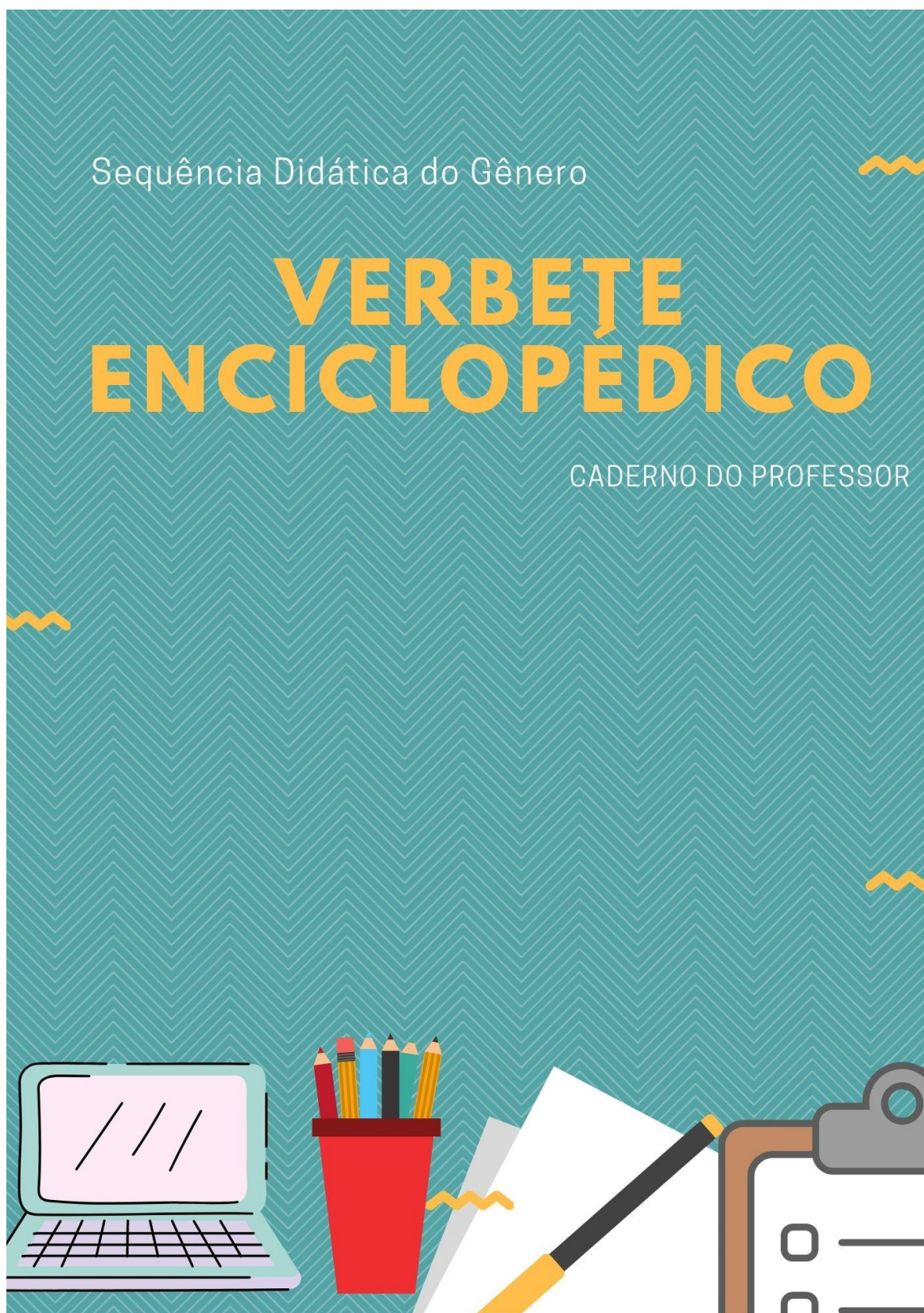
SOUZA, Mariana Aranha de ; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 12, n. 2, p. 708-721, mar/abr. 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção ; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, Belém, PA, v.1, n. 42, p. 45-63, jul/dez 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo : Libertad, 2000.

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

APÊNDICES

Apêndice A – Caderno Pedagógico⁷

⁷ O Caderno Pedagógico é composto pela SDG do verbete enciclopédico já validada e reformulada pela pesquisa.

SUMÁRIO⁸

CADERNO DO PROFESSOR

CONVERSA INICIAL

- A. A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNERO
- B. A DESCRIÇÃO DO GÊNERO VERBETE ENCICLOPÉDICO
- C. SINOPSE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO VERBETE ENCICLOPÉDICO
- D. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO VERBETE ENCICLOPÉDICO
- E. GABARITO DAS ATIVIDADES

CADERNO DO ALUNO

- A. DISPOSITIVOS DIDÁTICOS

REFERÊNCIAS

⁸ O sumário será paginado apenas no arquivo do Produto Educacional, publicado na página do PROFLETRAS, no site da UENP. <https://uenp.edu.br/profletras-documentos/profletras-produtos-educacionais>



CONVERSA INICIAL

Professor, este material pedagógico é um produto educacional produzido durante participação no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. O principal objetivo foi o de produzir material de apoio destinado a professores e aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I, tendo como fio condutor o gênero “verbete enciclopédico”. Utilizamos, para tanto, embasamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), mais especificamente a vertente didática denominada metodologia das sequências didáticas de gênero (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; DE PIETRO, 2014). A fim de traçar um panorama sobre metodologia utilizada, trazemos uma apresentação sobre a SDG, mostrando como são constituídas cada fase e o que deve apresentar cada delas. Em seguida, apresentamos a modelização teórica do gênero “verbete enciclopédico”. Para a modelização teórica, trazemos a descrição do gênero subdividida em três pilares: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Essas capacidades de linguagem refletem as características do gênero do ponto de vista da ação discursiva do produtor do texto. Trazemos ainda, o caderno do professor com encaminhamento metodológico de desenvolvimento de cada atividade proposta nos módulos; o gabarito das atividades dos alunos; e o caderno do aluno com as atividades propostas. Lembramos que as atividades propostas nesta sequência podem ser adaptadas a diferentes contextos de ensino, mas lembre-se de que a sequência é pautada no método indutivo em que os alunos são inseridos em práticas de linguagem como leitores de produtores, dessa forma, não há como realizar tarefas sistematizadas (conceitual) antes das atividades de análise e reflexão.

Bom trabalho! 😊



A. A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

O procedimento SDG consiste em atividades organizadas em torno de gêneros orais, escritos, multimodais. Sua finalidade, segundo Schneuwly (2011a), é fazer com que o aluno domine determinado gênero, buscando assim que fale ou escreva melhor em determinada situação de comunicação. Barros (2020) tem conceituado a SDG também como metodologia, reforçando a base teórico-metodológica sociointeracionista. Para a autora, a SDG pode ser considerada “ como um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob perspectiva da apropriação de gêneros textuais”. (BARROS, 2020, p.128)

Dessa forma, o procedimento SDG, para a autora, faz parte da metodologia da SDG. É, pois, a partir dessa perspectiva que desenvolvemos esta sequência didática.

Os gêneros selecionados para o trabalho com a SDG devem ser os que o aluno não tem acesso espontaneamente, e que ainda não domine: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2011, p. 83).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma estrutura básica para o procedimento SDG, com quatro etapas:

- 1) apresentação da situação;**
- 2) primeira produção;**
- 3) módulos/oficinas;**
- 4) produção final.**

Primeiramente, na **apresentação da situação** é apresentado ao aluno o projeto comunicativo e as características da atividade comunicativa que será desenvolvida. Os estudiosos do ISD propõem que as SDG sejam realizadas “no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação,

pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85)⁹.

A segunda etapa consiste na **produção inicial**, etapa em que o aluno deve produzir o primeiro texto do gênero. Cabe ao professor diagnosticar, nessa etapa, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam a respeito do gênero e quais ainda devem ser alcançadas.

A terceira etapa refere-se aos **módulos** que “se constituem em atividades variadas que poderão instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na produção inicial” (TONELLI; CORDEIRO; 2014, p. 50). As atividades e os encaminhamentos metodológicos dessa etapa são dirigidos pelo diagnóstico da produção inicial. O professor deve adaptar as atividades às peculiaridades de cada turma, sendo que as atividades podem, ainda, ser modificadas ao longo do desenvolvimento dos módulos.

Para tanto, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os módulos devem abordar atividades de diferentes níveis, abranger problemas particulares de ensino e variar os modos de trabalho. Assim, na proposta da SDG deve-se trabalhar os problemas de níveis diferentes relativos a cada gênero, para que o aluno seja capaz de resolvê-los. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) evidenciam que a inspiração teve origem na psicologia da linguagem, distinguindo quatro níveis na produção textual: 1) *representação da situação de comunicação*, 2) *elaboração dos conteúdos*, 3) *planejamento do texto* e 4) *realização do texto*.

Quanto à questão da variação de atividades, esta consiste em diversificar as atividades propostas, a fim de proporcionar enriquecimento ao trabalho em sala de aula. Três categorias podem ser distinguidas: 1) *atividades de observação e análise de texto*, 2) *tarefas simplificadas de produção de texto* e 3) *elaboração de uma linguagem comum*.

Assim, a sistematização do ensino de gênero é indispensável, visto que o papel da escola é levar o aluno a agir por meio da linguagem e não apenas conhecer textos de diferentes gêneros ou produzi-los sem uma prática social.

⁹ No caso do nosso trabalho, o projeto parte de conteúdos temáticos da disciplina de Ciências, do qual também somos professora regente, a partir da temática desenvolvemos os encaminhamentos metodológicos da SDG, tendo como norteador o gênero *verbetes enciclopédico*.

O ensino da língua tem demonstrado maior relevância quando associado a situações reais de uso da linguagem. A SDG mostra-se indispensável no processo de ensino e aprendizagem, como esclarece Marcuschi (2008, p.216): “[A Sequência didática de gêneros] Não privilegia uma das duas modalidades [oral e escrita] e as vê integralmente e num grau ascendente de dificuldades e permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino da língua.”

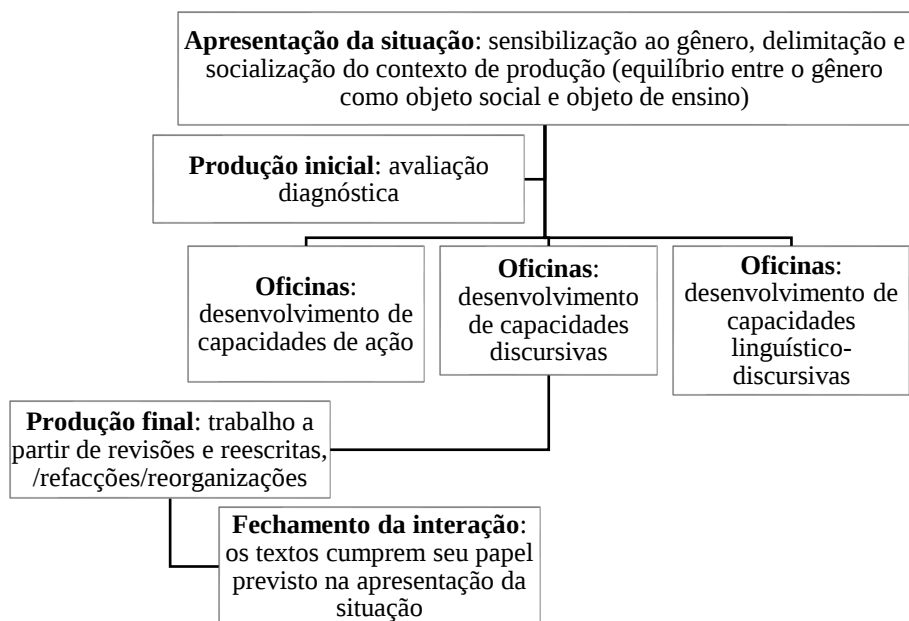
Nos módulos, também, é preciso propor formas de registrar o que foi ensinado. Na SDG, é fundamental “capitalizar as aquisições” em relação ao gênero estudado, alcançadas durante os módulos (BARROS, 2013). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) ressaltam a importância de registrar todo o aprendizado adquirido durante o desenvolvimento da SDG: vocabulário técnico, regras, aspectos da linguagem utilizada pelo gênero, planejamento textual, etc. Barros (2013, p. 117) destaca que “essa forma de registro é denominada pelos autores genebrinos de fichas/grades de controle/de constatação”. Segundo a proposta das SDG, essas fichas de controle devem ser elaboradas no final de cada módulo para que possam servir de suporte para a produção final. Pode ser elaborada pelo aluno ou pelo professor, em diversas formas, tendo como norte os principais conhecimentos sobre o gênero.

Na **produção final**, última etapa do procedimento SDG, o aluno deve colocar no contexto prático aquilo que foi trabalhado ao longo dos módulos.

A proposta de avaliação, na metodologia da SDG, enfatiza o conceito de avaliação formativa, sendo que projeta o ensino e aprendizagem como trabalho que se realiza em torno de processos. Segundo Barros (2020) o que se avalia é o desenvolvimento do ensino e aprendizagem como um todo, tanto a apresentação do problema de comunicação, a primeira produção, as atividades e a produção final.

O esquema a seguir apresenta as quatro fases da SDG idealizada pelos pesquisadores genebrinos e detalhado por Barros (2020).

Esquema da SDG



Fonte: Barros (2020, p. 130).

No esquema acima, Barros (2020) procurou detalhar cada etapa do procedimento, enfatizando a etapa final, na qual deve haver o “fechamento da interação”, a verificação se o texto final produzido pelo aluno cumpre o que prevê a apresentação da situação, considerando a avaliação de todo o procedimento.



B. DESCRIÇÃO DO GÊNERO VERBETE ENCICLOPÉDICO

CAPACIDADES DE AÇÃO

Prática social e conteúdo temático – pertencente ao âmbito informativo, na esfera de divulgação científica, na modalidade escrita. Os verbetes podem ser genéricos ou especializados, com temas específicos, encontrados em enciclopédias impressas ou digitais, seus suportes convencionais. Há também enciclopédias digitais colaborativas, como é o caso da Wikipédia.

É um gênero que surge da necessidade de informar, de forma explicativa e adaptada a um determinado público, *a priori*, leigo na temática abordada, sobre determinados conteúdos das diversas áreas do saber científico. O texto é produzido para servir de fonte de consulta científica sobre diferentes elementos relacionados a diversas áreas do conhecimento – ciências biológicas, geográficas, humanas, ambiental, etc. – mas de forma didatizada, por isso inclui-se no que se denomina *esfera da divulgação/vulgarização científica*.

Por seu caráter didatizante, o gênero é muito utilizado no contexto escolar, já que trata de temas recorrentes nas pesquisas escolares. Por isso, na atualidade, a disseminação de enciclopédias destinadas ao público infanto-juvenil. As definições e explicações contidas nos textos dos verbetes permitem que o leitor construa uma ideia mais precisa do objeto em foco, ampliando o vocabulário, por meio da apresentação de suas características, elementos, funções, curiosidades relacionadas a ele, etc.

Suporte - Algumas enciclopédias são produzidas visando à comercialização, chamando a atenção do destinatário, no caso as crianças, apresentando elementos que provocam curiosidade infantil como descobertas na natureza, sobre animais ou fenômenos naturais. Há ainda, as enciclopédias digitais, com livre acesso, que divulgam o conhecimento, e podem estar vinculadas a escolas ou universidades.

Emissores - de forma geral, o gênero é produzido de forma colaborativa, em coautoria: editores que produzem a enciclopédia; cientistas e especialistas

de diferentes áreas do conhecimento que colaboram com a produção de conteúdo; *designs* gráficos responsáveis pelas ilustrações etc. Quanto ao que o ISD denomina de enunciador, a posição social do emissor, no caso dos verbetes enciclopédicos são organizadores/editores de cada enciclopédia.

Receptores - dos verbetes são, em geral, crianças/jovens estudantes ou adultos em busca de informação, sobre determinados termos, seja pesquisas escolares, curiosidades sobre diversas áreas ou aprofundamento sobre conhecimentos diversos. Quanto ao que o ISD denomina de destinatários, ou seja, o papel social/discursivo assumido pelos receptores, podemos dizer que são, no nosso caso, crianças e jovens interessados em conhecer melhor sobre determinado assunto e estudantes que realizam pesquisas escolares.

Capacidades Discursivas

Quanto ao **aspecto tipológico**, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121) apontam que o verbete enciclopédico pertence ao domínio social de comunicação da transmissão e construção dos saberes e a capacidade de linguagem dominante é a do EXPOR, que constitui a apresentação textual de diferentes formas do saber. Na ordem do EXPOR não há ancoragem espaço-temporal e os textos ligam-se diretamente as coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem (BRONCKART, 2003). O EXPOR vinculado ao gênero “verbetes” tem caráter autônomo, uma vez que as instâncias de agentividade (ligadas a pessoa, tempo e espaço) mantêm uma relação de indiferença com os parâmetros da ação comunicativa. É o que Bronckart (2003) denomina “discurso teórico”.

Tipo de discurso - o gênero *verbetes enciclopédico* pertence, assim, ao discurso do expor teórico, pois não deixa marcas das condições de produção, apresentando uma relação de autonomia com os parâmetros da ação da linguagem (BRONCKART, 2003). Possui, assim, linguagem impessoal e objetiva, típica dos textos expositivos que se liga à construção e à transmissão de saberes.

O plano textual global, de forma prototípica, o verbete enciclopédico é constituído por um título, um texto introdutório, subtítulos, textos relacionados aos subtítulos, ilustrações diversas (fotos, desenhos e setas) e legendas que

aparecem em alguns verbetes. É introduzido por um título construído por um substantivo ou uma frase nominal, correspondente, sempre, ao objeto do saber alvo das definições.

Do ponto de vista da planificação textual, os textos dos verbetes, ora têm caráter descritivo ora explicativo, sendo que tais planificações podem mesclar-se, ficando difícil para o analista distingui-las. De acordo com Bronckart (2003), na **sequência explicativa**, há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial que, apesar de apresentar um fenômeno não contestável, sucinta explicações e conclusões. É comum, nos verbetes, um subtítulo trazer a fase da constatação inicial ou da problematização e, o texto correspondente apresentar a fase da resolução, ou explicação propriamente dita.

Como dissemos, é comum os verbetes terem uma abordagem descritiva, planificando-se, assim, por meio de **sequências descritivas** (prototipicamente constituídas pelas fases da ancoragem, aspectualização e relacionamento) em que as propriedades do objeto-tema descrito podem tornar-se subtemas, transformando-se em outras partes, que também podem originar outros subtemas.

O verbete enciclopédico é iniciado, de forma prototípica, por um **texto introdutório** curto que traz uma apresentação desse objeto, e que pode ser construído de diversas formas. A extensão textual dos verbetes enciclopédicos de nosso *corpus* não ultrapassa duas páginas, o que converge com a ideia de didatização, de síntese de ideias, de fracionamento temático. Apresentam, como característica prototípica, ilustrações diversas em forma de fotografias, gravuras, infográficos, setas

Capacidades Linguístico-Discursivas

A textualidade do gênero *verbetes enciclopédico* privilegia a norma padrão da língua. Emprega vocábulos técnicos relacionados ao tema do texto. Porém, é comum o emprego de palavras/expressões didatizados no processo de transformar o conhecimento acessível, principalmente às crianças, destinatários de quatro textos de nosso *corpus*. Como explica Rojo (2008, p. 591), “O especialista busca transmitir ao leigo (ao não especialista) um conceito científico

de maneira relativamente simples e compreensível. Por isso, simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto.”

Nesse gênero, há o predomínio da ordem direta nas frases – sujeito-verbo-complemento. Observamos que é comum as retomadas textuais serem realizadas por meio de pronomes (pessoais ou possessivos). Prototipicamente, é comum, também, processos anafóricos construídos pela dupla hipônimo-hiperônimo.

O tempo de ancoragem é o presente da enunciação, não há nenhum tipo de ancoragem espaço-temporal, visto que o gênero pertence a ordem do EXPOR autônomo (BRONCKART, 2003). Como explica Rojo (2008) ao tratar do gênero *verbete enciclopédico* e dos textos de divulgação científica,

Em primeiro lugar, certos enfoques das ciências pretendem tratar de “verdades universais; eternas”. Assim, as definições sempre aparecerão em um presente eterno (por meio da ausência dos verbos, ou seja, sob formas nominais, ou da presença de verbos no chamado “presente de definição”). (ROJO, 2008, p. 592)

De acordo como o que estabelece Rojo (2008), os exemplos do *corpus* desta pesquisa estabelecem a definição do presente eterno, na forma de verbos no tempo presente.



C. Sinopse da Sequência Didática do Gênero Verbete Enciclopédico

Professor, nesta sinopse você encontrará os a síntese dos módulos que compõem a sequência, a carga horária estimada para o desenvolvimento de cada módulo e a capacidade de linguagem mobilizada em cada um deles.

Módulos		Objetivos – para o professor	Atividades/tarefas/dispositivos didáticos	Capacidades de linguagem
01	Estudando os Biomas: a Mata Atlântica	Criar uma situação para a produção de uma enciclopédia sobre a Mata Atlântica. Motivar os alunos para a participação no projeto “Enciclopédia: Mata Atlântica”. CH – 2 h/a	1) Apresentação do conteúdo temático: o bioma Mata Atlântica (conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza) por meio da exibição do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=63hMH2YBNRc&t=25s 2) Apresentação do mapa com biomas brasileiros. 3) Exibição do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=obFkCs6R7sA - que explica o que é Mata Atlântica. 4) Discussão oral e listagem, na lousa, das principais características do bioma, com cópia no Caderno do Aluno. 5) Apresentação do projeto de ensino “Enciclopédia: Mata Atlântica”	Ação
02	Verbeteando! Para que serve uma enciclopédia?	Conscientizar sobre a divulgação de conhecimento científico por meio do verbete enciclopédico. Apresentar as enciclopédias impressas. Trabalhar diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre verbete enciclopédico e dicionário. CH – 4 h/a	1) Apresentação da função da enciclopédia como fonte de conhecimento através da animação “Os Carrapatos-Gargalhada”, da TV Escola, série “Chico na Ilha dos Jurubebas”. (fonte: http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6846). 2) Apresentação, por meio de <i>slides</i>, de diferentes enciclopédias impressas e digitais na sala de aula. 3) Visita à biblioteca da escola, manuseio e leitura de algumas enciclopédias. 4) Discussão oral, com esquematização na lousa, sobre os temas presentes nas enciclopédias (observadas na visita à biblioteca) e ilustração do tema que mais chamou a atenção. 5) Atividade escrita, em grupos, direcionada às diferenças e semelhanças entre dicionários e enciclopédias, por meio de um questionário. (Dispositivo Didático A)	Ação Discursiva

03	Produzindo um verbete enciclopédico	Ampliar os repertórios temáticos para a produção textual. Diagnosticar as capacidades dos alunos na produção de verbetes enciclopédicos. CH – 4 h/a	1) Apresentação em <i>slides</i> do texto sobre a Mata Atlântica. 2) Pesquisas sobre a fauna e flora do bioma estudado. 3) Produção textual individual de um verbete enciclopédico sobre um elemento da fauna ou flora da Mata Atlântica	Ação Discursiva Linguístico / discursiva
04	Pesquisando para produzir	Conscientizar os alunos sobre a importância da busca por informações confiáveis. Desenvolver capacidades nos alunos para utilizarem de forma correta as diferentes fontes de pesquisa. CH – 6 h/a	1) Discussão oral sobre como realizar uma pesquisa (fontes confiáveis, importância da pesquisa em mais de uma fonte). 2) Pesquisa na sala de informática: apresentação de <i>sites</i> que podem ser utilizados nas pesquisas, explorando a origem do <i>site</i> e quem são seus colaboradores. 3) Em grupos, análise de uma enciclopédia impressa para identificação de verbetes 4) Na sala de informática, pesquisa sobre o mesmo tema do verbete em fonte de pesquisa digital. (Dispositivo Didático B) 5) Análise sobre como diferentes fontes tratam o mesmo tema.	Ação
05	Resumindo e parafraseando	Desenvolver capacidades de sintetizar e parafrasear textos informativos, para a construção do verbete enciclopédico. CH – 8 h/a	1) Projeção de dois textos de gêneros que utilizam a estratégia síntese/sumarização (resenha de livro e manchete de notícia), com leitura coletiva e reflexão das estratégias utilizadas para a produção desses textos. 2) Projeção de uma reportagem de divulgação científica e o resumo do texto para leitura e análise coletiva sobre seleção de informações relevantes para sumarização. 3) Apresentação e análise coletiva de paráfrases, em <i>slides</i>. 5) Jogo de elaboração de paráfrases (forma oral). Distribuição do Dispositivo Didático C para o registro de paráfrases de textos informativos. 6) Atividade em duplas de leitura de artigo de divulgação científica sobre a Mata Atlântica, para seleção das informações mais relevantes. (Dispositivo Didático D) 7) Produção, de forma oral, de paráfrases dos trechos selecionados na atividade anterior (registro feito pelo professor na lousa) 8) Atividade de elaboração de um resumo do texto da atividade anterior.	Ação Discursiva Linguístico o/ discursiva

06	Aprendendo sobre o plano textual global dos verbetes enciclopédicos.	Trabalhar o plano geral do verbete enciclopédico. <i>CH – 4 h/a</i>	1) Atividade escrita focada na análise do plano textual global de um verbete enciclopédico (Dispositivo Didático E), com posterior apresentação e discussão oral. 2) Quebra-cabeças de verbetes enciclopédicos (Dispositivo Didático F), relacionando imagens, título e corpo do texto, com posterior discussão oral sobre o aprendizado adquirido na atividade. 3) Elaboração de cartazes com a visualização do plano textual global do verbete enciclopédico.	Discursiva
07	Analizando os subtítulos	Compreender a importância e a composição do subtítulo no verbete enciclopédico. <i>CH – 2 h/a</i>	1) Leitura coletiva de um verbete enciclopédico, em slides, com foco na análise dos subtítulos dos verbetes. 2) Atividade escrita sobre a divisão do texto utilizando subtítulos (Dispositivo Didático G) 3) Fechamento da oficina, com uma discussão oral sobre o aprendizado adquirido, com resumo no caderno.	Discursiva
08	Aprendendo sobre o funcionamento das sequências textuais no verbete enciclopédico	Trabalhar os tipos de sequências textuais dominantes no verbete enciclopédico. <i>CH – 2 h/a</i>	1) Jogo adivinha, com foco na descrição de animais. 2) Atividade escrita, a partir da leitura e análise de um texto de divulgação científica, com foco nas características da sequência explicativa. (Dispositivo Didático H) 3) Confeção de um mural com as principais características da sequência descritiva e explicativa.	Discursivas
09	Retomando objetos textuais para dar progressão temática aos verbetes enciclopédicos	Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos para as retomadas textuais na escrita de verbetes enciclopédicos. <i>CH – 4 h/a</i>	1) Leitura coletiva de um verbete enciclopédico, em slides (exemplos de verbete no Caderno do Professor), com foco na análise dos subtítulos dos verbetes. 2) Organizadores textuais como forma de eliminar repetições (Dispositivo Didático I) 3) Formas de promover a progressão textual (Dispositivo Didático J) 4) Fechamento da oficina, com uma discussão oral sobre o aprendizado adquirido e uma competição em grupos.	Linguístico/ discursiva
10	Tomando consciência da temporalidade verbal nos verbetes enciclopédicos	Trabalhar o tempo verbal utilizado no verbete enciclopédico: presente do indicativo. <i>CH – 2 h/a</i>	1) Atividade de identificação e análise dos verbos em verbetes e outros textos de divulgação científica (Dispositivo Didático K) 2) Atividade caça-verbos, verbos no presente do indicativo (Dispositivo Didático L)	Linguístico/ discursiva

			3) Correção das atividades e síntese no caderno.	
11	Descobrir os sentidos das palavras	Desenvolver no aluno repertório linguístico para a produção do verbete. <i>CH – 2 h/a</i>	1) Atividade escrita: produção de um glossário. (Dispositivo Didático M) 2) Confeção de uma árvore com palavras do mesmo campo semântico (Verbetes sobre plantas e animais)	Linguístico / discursiva
12	Revisando e reescrevendo o verbete	Conduzir o processo de revisão/reescrita da primeira produção. <i>CH – 4 h/a</i>	1) Revisão coletiva, na lousa, em que serão utilizados textos dos alunos como objeto de análise. 2) Reescrita do verbete enciclopédico. 3) Revisão do verbete. 4) Reescrita ou criação de um novo verbete.	Ação Discursiva Linguístico / discursiva
13	Finalizando o projeto	Orientar o processo de digitação e publicação da enciclopédia com os verbetes dos alunos. <i>CH – 4 h/a</i>	1) Digitação dos verbetes enciclopédicos e unificação de todos para confecção da enciclopédia impressa “Mata Atlântica” da turma. 2) Compilação dos verbetes em uma enciclopédia impressa. 3) Encerramento do projeto “Enciclopédia: Mata Atlântica” momento de apresentar a enciclopédia pronta, para a comunidade escolar, durante encontro para confraternização.	Ação



D. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO VERBETE ENCICLOPÉDICO

MÓDULO 1

ESTUDANDO OS BIOMAS: MATA ATLÂNTICA

Objetivos

- ✓ Criar uma situação para a produção de enciclopédia sobre a Mata Atlântica.
- ✓ Motivar os alunos para a participação no projeto “Enciclopédia: Mata Atlântica”.

ATIVIDADES

- 1) Apresentação do conteúdo temático “biomas” (conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza) por meio da exibição do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=63hMH2YBNRc&t=25s>
- 2) Apresentação do mapa com biomas brasileiros.
- 3) Exibição do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=obFkCs6R7sA> que explica o que é Mata Atlântica.
- 4) Discussão oral e listagem, na lousa, das principais características do bioma, com cópia no Caderno do Aluno.
- 5) Apresentação do projeto de ensino *Enciclopédia: Mata Atlântica*.

Professor, a fase de apresentação da situação da SDG tem como um dos objetivos a motivação para o projeto de escrita dos alunos, ou seja, criar um “problema de comunicação” que instigue os alunos a produzirem textos do gênero que selecionou para conduzir a SDG. Neste projeto, optamos por motivá-los a partir da temática da enciclopédia, ou seja, o bioma Mata Atlântica.

A Mata Atlântica foi selecionada, pois é o bioma da região onde moramos. O ideal é que escolha um bioma que melhor represente a sua região, município. É importante que o tema da enciclopédia seja motivador para os alunos, ou seja, você pode, inclusive, decidir fazer uma enciclopédia sobre bichos de estimação, ou outros animais, por exemplo.

Para a motivação, explore a questão do que é bioma e quais biomas estão presentes no Brasil, para tanto exiba o vídeo “Biomas brasileiros” (<https://www.youtube.com/watch?v=63hMH2YBNRc&t=25s>), que esclarece o que são biomas e explica, de forma simplificada, quais os principais biomas que podemos encontrar no Brasil, além de algumas características sobre a fauna e flora de cada um deles.

Depois do vídeo apresente, em *slides* ou na TV, o mapa “Biomas brasileiros” abaixo:



Fonte: Sesi-SP Educação. Orientações didáticas do movimento aprender: Ciências da Natureza, 5º ano.

Pergunte aos alunos que mapa é esse. Peça a eles para identificarem a legenda e observarem as cores. Explique que é o mapa do Brasil e as cores

representam os principais biomas brasileiros. Instigue os alunos a identificarem o estado e a cidade onde moram no mapa, e depois qual bioma pertence àquela região.

Professor, reflita com os alunos sobre a importância de conhecer o lugar onde vivemos. Pergunte se eles já foram a outros estados brasileiros. Caso a resposta seja positiva, se a vegetação e os animais que lá se encontram são semelhantes ao da cidade onde moram. A seguir, instigue-os sobre como poderiam conhecer melhor a fauna e flora do bioma ao qual pertence a cidade onde residem, e que meios poderiam utilizar para isso.

Agora que os alunos já sabem que a Mata Atlântica é o bioma onde eles vivem, explore com eles as peculiaridades desse bioma, para isso exiba o vídeo “O que é Mata Atlântica e qual sua importância?” (<https://www.youtube.com/watch?v=obFkCs6R7sA>), que mostra a extensão da Mata Atlântica, a fauna e flora, as ameaças sofridas e o que são espécies endêmicas (que estão presentes apenas naquele bioma). O ideal, para melhor aproveitamento da atividade, é que os alunos façam anotações durante a exibição sobre algo que chamou a sua atenção.

Depois da exibição dos vídeos, promova uma discussão com os alunos, destacando alguns pontos do vídeo como a riqueza da biodiversidade, espécies endêmicas, a extensão territorial do bioma e sua importância econômica.

Professor, conduza de forma concomitante, uma atividade escrita, de registro no caderno de síntese do aprendizado do módulo. Para ajudá-lo nessa tarefa, segue uma lista de características da Mata Atlântica que não podem ser esquecidas.

-  A Mata Atlântica é um dos grandes biomas brasileiros e uma das florestas mais ricas em diversidade de vida no planeta.
-  Abrange cerca de 15% do território nacional, em 17 estados.
-  Comporta mais de 15.700 espécies de plantas e 8 mil endêmicas.
-  A Mata Atlântica também permite atividades essenciais para nossa economia, como agricultura, pesca, extrativismo, turismo e a geração de energia e lazer;

Adaptado de <https://www.sosma.org.br/conheca/mata-atlantica/>

Para saber mais... sobre o bioma Mata Atlântica, sugerimos

Sites: <http://www.spvs.org.br/projetos/grande-reserva-mata-atlantica/> - sobre a reserva de Mata Atlântica ainda presente no sul e sudeste do Brasil.

<https://www.sosma.org.br/conheca/mata-atlantica/> - site da Fundação Mata Atlântica atua na promoção de políticas públicas para a conservação da Mata Atlântica.

Para saber mais sobre a Mata Atlântica na sua região, sugerimos

visita ao site <https://www.aquitemmata.org.br/#/> - basta informar o nome do município e a ferramenta realiza uma busca e retorna com dados e infográficos sobre as áreas de florestas associados à Mata Atlântica na região.

Professor, para finalizar esse módulo da apresentação da situação da SDG, apresente a situação de comunicação criada por você para a produção de verbetes enciclopédicos. Nossa sugestão é a criação do projeto de ensino *Enciclopédia: Mata Atlântica*, na qual os alunos da turma produzirão os verbetes que serão compilados em uma enciclopédia. Explique aos alunos como seria interessante produzir um livro sobre animais e plantas da Mata Atlântica. Comente, ainda, sobre os novos conhecimentos que podem adquirir com o projeto.

Ressalte que **enciclopédia** é o nome que se dá a uma obra que reúne informações sobre diversos campos do conhecimento, produzida de forma colaborativa, em que especialistas de diversas áreas auxiliam na produção do conteúdo, a fim de proporcionar para o leitor novos conhecimentos sobre os mais diversos assuntos. Comente que a enciclopédia é muito utilizada para pesquisas escolares.

Professor, torna-se importante deixar claro para os alunos, que eles assumirão no projeto o papel de pesquisadores, e com base nas pesquisas realizadas serão os “especialistas” e produzirão os verbetes enciclopédicos. Ressalte que os verbetes produzidos pela turma farão parte da **Enciclopédia: Mata Atlântica**, e que a obra ficará disponível na biblioteca para a comunidade escolar.

Para saber mais sobre a produção de textos na escola, a voz dos especialistas...

Antunes (2003, p. 62) afirma que os textos escritos pelos aprendizes na escola “devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola — e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade”. Dolz e Pasquier (1996, p. 35), nesta mesma perspectiva, afirmam que “é necessário que o aluno não se limite aos textos escolares [as tradicionais redações escolares], mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais.”

MÓDULO 2

VERBETEANDO, PARA QUE SERVE UMA ENCICLOPÉDIA?

Objetivos

- ✓ Conscientizar sobre a divulgação de conhecimento científico por meio do verbete enciclopédico.
- ✓ Apresentar as enciclopédias impressas.
- ✓ Trabalhar diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre verbete enciclopédico e dicionário.

ATIVIDADES

- 1) Apresentação da função da enciclopédia como fonte de conhecimento através da animação “Os Carrapatos-Gargalhada”, da TV Escola, série “Chico na Ilha dos Jurubebas”. (fonte: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6846>).
- 2) Apresentação, por meio de *slides*, de diferentes enciclopédias impressas e digitais na sala de aula.
- 3) Visita à biblioteca da escola, manuseio e leitura de algumas enciclopédias.
- 4) Discussão oral, com esquematização na lousa, sobre os temas presentes nas enciclopédias (observadas na visita à biblioteca) e ilustração do tema que mais chamou a atenção.
- 5) Atividade escrita, em grupos, direcionada às diferenças e semelhanças entre dicionários e enciclopédias, por meio de um questionário (**Dispositivo Didático A**).

Professor, o vídeo “Os carrapatos-gargalhadas” (<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6846>) mostra uma história voltada para o público infanto-juvenil em que a personagem Chico entra em contato com o texto enciclopédico para buscar informações científicas sobre o carrapato que causa uma epidemia de risos na Ilha dos Jurubebas, e depois de pesquisar sobre o “carrapato gargalhada”, ele salva a Ilha da epidemia. De forma lúdica, o vídeo pode auxiliar os alunos a entenderem a função social da enciclopédia como fonte de conhecimento científico.

Após a exibição do vídeo, questione os alunos acerca do que entenderam da história, faça uma retomada oral do enredo, e questione-os: *O que entenderam por enciclopédia? Por que as personagens procuraram a enciclopédia como fonte de informação? O que as personagens puderam descobrir naquele livro? Conhecem alguma enciclopédia? Quando querem saber algo onde procuram informações?*

Muitos alunos podem responder à última pergunta citando a *internet*. Esse é o momento de você explorar a questão das enciclopédias digitais.

Você sabia?

Que a Wikipédia é uma enciclopédia colaborativa, ou seja, todos podem publicar conteúdo on-line, mas existem algumas regras que devem ser seguidas, a verificabilidade da informação, imparcialidade para abordagem dos assuntos tratados nos artigos. Debates e comentários sobre os artigos são bem-vindos. As páginas de discussão servem para centralizar reflexões e avaliações sobre como melhorar o conteúdo da Wikipédia.

Professor, para iniciar a próxima atividade apresente, por meio de *slides* de enciclopédias impressas e digitais (estas enciclopédias podem ser encontradas no *Google imagens* e *sites* de enciclopédias digitais como <https://escola.britannica.com.br/>). Explore a capa das enciclopédias e os títulos, depois mostre como são os verbetes encontrados nelas. Compare, ainda, as enciclopédias impressas com as digitais, as diferenças e semelhanças que podemos encontrar em cada uma delas.

Para saber mais sobre enciclopédia ...

A primeira enciclopédia foi organizada em 1772 e contou com diversos colaboradores. Resultou em 28 volumes e demorou em torno de vinte anos para ser concluída.

No Brasil temos uma enciclopédia com tradição de 50 anos, a Barsa, que conta com 18 volumes e atualmente também na versão digital.

Depois, leve os alunos em visita à biblioteca da escola, onde já tenha previamente separadas várias enciclopédias. Permita que eles manuseiem os volumes e observem como são constituídas. Questione-os por que as enciclopédias encontram-se ali, qual a finalidade delas etc.

Em seguida, divida a turma em pequenos grupos, para que cada um possa escolher um verbete enciclopédico e realizar a leitura para o restante da turma. Questione os alunos sobre o texto lido, o que traz, qual o objetivo etc.

Professor, após a visita à biblioteca, pergunte aos alunos sobre os temas presentes nas enciclopédias que mais chamaram a atenção e esquematize-os na lousa. Em seguida, solicite que os alunos realizem ilustrações destes temas e que escrevam o nome do tema escolhido na folha. Com os desenhos, monte um painel na sala.

Professor, explique aos alunos que o gênero “verbetes” pode pertencer tanto a enciclopédias quanto a dicionários. Os verbetes são cada uma das entradas dessas duas obras e trazem informações sobre determinado assunto/palavra. Esclareça que no dicionário o verbete define palavras e na enciclopédia traz explicações e descrições de ideias, seres, objetos. Por isso, nas enciclopédias, os objetos dos verbetes são tratados de modo mais amplo. Tanto nas enciclopédias quanto nos dicionários, os verbetes são organizados em ordem alfabética. Comente que na próxima atividade eles poderão verificar melhor a diferença entre os verbetes da enciclopédia e do dicionário.

Para iniciar a atividade, divida a turma em grupos, em seguida, entregue o **Dispositivo Didático A (“Questionário: Enciclopédia x dicionário”)**, aos grupos. Cada grupo deve receber uma cópia de um verbete enciclopédico e outra

de um verbete de dicionário. Se possível escolha verbetes com mesmo tema. Todos os membros do grupo devem ler os verbetes e depois discutir as diferenças e semelhanças entre eles e preencher o dispositivo didático.

Após o preenchimento do dispositivo didático, cada grupo deverá apresentar oralmente aos demais os verbetes e suas considerações a respeito deles, com base no questionário.

Professor, como atividade de registro no caderno, proponha uma síntese em forma de relatório dos principais aspectos apreendidos sobre o gênero neste módulo, lembrando que o próximo módulo é voltado à primeira produção do gênero *verbetes enciclopédico*.

Alguns itens podem auxiliar o aluno na produção do relatório. O verbete apresenta:

-  título e subtítulo;
-  ocupa espaço de uma ou até duas páginas;
-  temas são variados, abrangendo diversas áreas do conhecimento;
-  detalhes e curiosidades sobre o objeto;
-  texto introdutório.

MÓDULO 3

PRODUZINDO UM VERBETE ENCICLOPÉDICO

Objetivos

- ✓ Ampliar os repertórios temáticos para a produção textual.
- ✓ Diagnosticar as capacidades dos alunos na produção de verbetes enciclopédicos.

ATIVIDADES

- 1) Apresentação em *slides* do texto sobre a Mata Atlântica.
- 2) Pesquisas sobre a fauna e flora do bioma estudado.
- 3) Produção textual individual de um verbete enciclopédico sobre um elemento da fauna ou flora da Mata Atlântica.

Professor, esta atividade será base para a produção textual. Projete em *slides* o texto “Mata Atlântica”. Depois da leitura questione sobre os animais ou

plantas possíveis de serem encontrados neste bioma. Mostre a foto da onça-pintada com a curiosidade do “Você sabia?”

Mata Atlântica

É considerada uma das áreas mais ricas em espécies da fauna e da flora mundial. Infelizmente, só restam cerca de 7% de sua cobertura florestal original, fator agravado pelo fato de nessa região se localizarem os recursos hídricos (rios) que abastecem cerca de 70% da população brasileira. Na Mata Atlântica existem mais de 1.300 espécies de animais e cerca de 20 mil espécies de plantas, das quais cerca de oito mil são exclusivas desta floresta. A exploração da Mata Atlântica começou com a chegada dos portugueses ao Brasil, cujo interesse principal era a extração da preciosa madeira do pau-brasil.

Fonte: IBGE EDUCA. Nosso território: biomas Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2850-nosso-territorio/19635-ecossistemas.html>>. Acesso em: 18 jun. 2018.



Fonte da imagem: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2017/03/03/onde-se-escondem-as-300-oncas-pintadas-que-sobraram.htm>

Você sabia?

- ◆ A onça-pintada é o 3º maior felino do mundo e o maior das Américas;
 - ◆ Restam apenas 300 onças-pintadas na Mata-Atlântica;
 - ◆ Seu peso pode chegar a até 140kg;
- ◆ A gestação varia entre 90 e 115 dias. Podem ter de 1 a 4 filhotes sendo que o mais comum são 2 filhotes. Eles nascem cegos e totalmente dependentes da mãe;
- ◆ As manchas no seu corpo são únicas, como as impressões digitais dos seres humanos;
- ◆ Possui um crânio curto e robusto com 30 pares de dentes com caninos alongados. Tem a mordida mais forte dos felinos;
 - ◆ Rasgar troncos, urinar em pedras e árvores, são formas de marcar território;
- ◆ Alimenta-se basicamente de queixadas, quatis, tatus, gambás, cutias, catetos e até mesmo jacarés;
- ◆ As principais ameaças da onça-pintada são: caça ilegal, atropelamentos, perda de habitat e diminuição das presas naturais.

Fonte: https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/mata_atlantica/barulhodaonca/

Em seguida peça aos estudantes que realizem pesquisas sobre a fauna e flora do bioma estudado e traga para a próxima aula o material pesquisado. A pesquisa pode ser realizada, caso seja possível, na sala de informática da escola.

Algumas sugestões de *sites* em que os alunos podem desenvolver a pesquisa:

<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/mata-atlantica.htm> – Portal de Educação Brasil Escola (possui conteúdos para pesquisas escolares);

https://mma.gov.br/biomas/mata-atl%C3%A2ntica_emdesenvolvimento – Site do Ministério do Meio Ambiente (*site* governamental, fonte confiável para pesquisa sobre o tema e importante referência para comparação de informações de outros *sites*);

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mata-atlantica.htm> – Portal de educação da UOL (possui conteúdos para pesquisas escolares).

Professor, chegou a hora da primeira produção dos alunos!

Essa primeira produção possui caráter diagnóstico, ou seja, servirá para verificar o que o aluno sabe a respeito



do gênero. A partir dessa produção, você poderá avaliar as dificuldades dos alunos e adaptar a SDG de acordo com as necessidades de sua turma.

O contexto criado para a produção refere-se à criação do projeto de ensino **Enciclopédia: Mata Atlântica**, cujo objetivo é que os alunos produzam, colaborativamente, uma enciclopédia sobre a Mata Atlântica, com verbetes enciclopédicos sobre a fauna e flora ali encontradas.

A seguir apresentamos uma proposta de correção para os verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos, baseada na modelização didática do gênero. Sintetizamos os principais aspectos ensináveis do verbete enciclopédico, para auxiliar no diagnóstico inicial das produções dos alunos, o qual deve nortear a adequação dos módulos posteriores. A intenção é que esse diagnóstico possa clarear os pontos a que for preciso dar mais ênfase no processo de ensino do gênero.

Tabela da avaliação diagnóstica dos verbetes

Características dos verbetes	SIM	NÃO
Deixou clara as fontes pesquisadas		
Paráfrases dos textos de referência		
Apresentação adequada das fontes da pesquisa		
Temática de acordo com a proposta		
Título adequado à proposta		
Linguagem impessoal/objetiva		
Subtítulos para separar tópicos do objeto do verbete		
Sequência descritiva/explicativa		
Retomadas textuais por substituição para evitar repetições		
Organização do espaço na página		

MÓDULO 4

PESQUISANDO PARA PRODUZIR

Objetivos

- ✓ Conscientizar os alunos sobre a importância da busca por informações confiáveis.
- ✓ Desenvolver capacidades nos alunos para utilizarem de forma correta as diferentes fontes de pesquisa.

ATIVIDADES

- 1) Discussão oral sobre como realizar uma pesquisa (fontes confiáveis, importância da pesquisa em mais de uma fonte).
- 2) Pesquisa na sala de informática: apresentação de *sites* que podem ser utilizados nas pesquisas, explorando a origem do *site* e quem são seus colaboradores.
- 3) Análise, em grupos, de uma enciclopédia impressa para identificação de verbetes.
- 4) Pesquisa, na sala de informática, sobre o mesmo tema do verbete em fonte de pesquisa digital (**Dispositivo Didático B**).
- 5) Análise sobre como diferentes fontes tratam o mesmo tema.

Professor, agora que o aluno já produziu um verbete enciclopédico, vamos iniciar as oficinas que proporcionarão o aprimoramento da escrita. A primeira atividade deste módulo objetiva desenvolver capacidades para realizar a pesquisa escolar. A intenção é que o aluno tenha consciência da importância de selecionar dados pertinentes aos seus objetivos e escolher fontes confiáveis de pesquisa.

Para motivar os alunos, questione-os acerca de como realizam pesquisas.

Sugestões de perguntas

- Quando vocês querem saber mais sobre algum assunto, onde pesquisam?
- Como vocês sabem que aquela informação está correta?
- Tudo o que está escrito na internet ou nos livros é confiável?
- O que fazer para saber se a informação pesquisada está correta?

Professor, provavelmente a maioria dos alunos irá responder que a principal fonte de pesquisa é a *internet*. Mostre que também podemos pesquisar em livros, revistas, jornais, enciclopédias impressas. Comente sobre o processo

de edição, e questione-os se eles acreditam que nos *sites* há processos de revisão dos conteúdos. Pergunte se eles sabem selecionar fontes de pesquisa.

Após a discussão oral, leve os alunos à sala de informática. Lá, mostre alguns *sites* de pesquisa escolar. Explore as entradas “quem somos” e “sobre” dos *sites* para expor de onde ele surgiu, quem o criou e para que foi criado. Propor aos alunos a seguinte pergunta: “O *site* que disponibilizou as informações tem conhecimento sobre o tema?”; “Qual interesse teria em divulgar esses dados?”; “O *site* conta com apoio de especialistas sobre o tema?”. As questões servem para desenvolver a reflexão crítica na pesquisa.

Para saber mais...

Sobre processo desde a criação do conteúdo à publicação do livro.

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-edicao-e-producao-de-um-livro/#>

Sugestões de *sites* para pesquisa dos alunos. Os *sites* a seguir mostram conteúdos didatizados para pesquisas escolares com linguagem simples.

<https://brasilescola.uol.com.br/> <https://escolakids.uol.com.br/>

<https://www.todamateria.com.br>

Professor, divida a sala em grupos; cada grupo deverá receber uma enciclopédia impressa. Escreva na lousa a entrada de um verbete de cada enciclopédia que entregou aos alunos. Eles deverão procurar em suas enciclopédias e identificar o verbete da lousa; para isso, podem verificar o índice, folhear a enciclopédia, verificar se a entrada escrita na lousa condiz com o tema da enciclopédia. Depois de identificar e ler o verbete, na sala de informática, deverão escolher um *site* (com base nos critérios da atividade 1) e desenvolver a pesquisa com o mesmo tema do verbete da enciclopédia impressa.

Professor, os alunos, nesta atividade, deverão comparar as informações obtidas na enciclopédia impressa e no *site* da *internet*; para tanto devem preencher o **Dispositivo Didático B (Quadro comparativo sobre fontes de pesquisa)**. A intenção é que eles observem como diferentes fontes abordam o

mesmo assunto, que informações diferentes aparecem e também a questão gráfica.

MATERIAL PARA O PROFESSOR

Como levar o aluno a realizar uma pesquisa escolar

5 ETAPAS PARA A PESQUISA



1) FAZER UMA BOA PERGUNTA

Primeiro defina o tema estudado, crie uma pergunta ou situação-problema que desperte na turma a vontade de saber mais. Uma boa estratégia é você realizar previamente a pesquisa, levando em conta o nível de conhecimento dos estudantes, as necessidades de aprendizagem e os obstáculos que deverão enfrentar.

2) INDICAR FONTES SEGURAS

A base de qualquer pesquisa são os materiais que os alunos vão analisar. Deixe claro para a turma que pesquisa não se faz somente em enciclopédias e apresente fontes de diferentes gêneros. Indique algumas fontes de pesquisa e explique os critérios utilizados para essas escolhas. Por fim, alerte os alunos para a importância das referências sobre cada fonte consultada (Quem é? Quando disse isso? Por quê?).

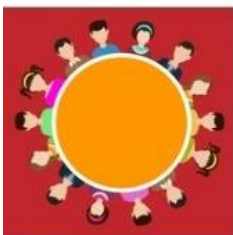


3) ENSINAR A INTERPRETAR

A etapa mais importante da pesquisa escolar é, sem dúvida, a interpretação de tudo o que foi lido, visto e experimentado durante o processo. Cada material demanda um trabalho de análise diferenciado, a interpretação de textos, por sua vez, é a atividade mais recorrente numa pesquisa. Em contato com o texto, os alunos aprendem determinado conteúdo enquanto relacionam o que está sendo lido àquilo que já sabem. Por isso, fique atento e avalie constantemente se eles possuem informações prévias que permitam compreender o sentido dos escritos e como lidam com as contradições entre o que já sabem e os novos dados. Para ajudá-los, faça leituras coletivas e vá acrescentando informações, destaque marcadores linguísticos de argumentação ou oposição, faça perguntas e proponha anotações.

4) ORIENTAR A PRODUÇÃO ESCRITA

A escrita é uma poderosa ferramenta de organização do conhecimento e favorece o aprofundamento do tema abordado. É fundamental que você oriente a turma sobre como tomar notas e elaborar resumos que ajudem na seleção de informações que respondam à questão proposta. Explique que não se trata de cópias de partes do texto, mas de explicações e anotações com as próprias palavras sobre o que foi lido.



5) SOCIALIZAR OS TRABALHOS

Os resultados das investigações feitas pelos alunos devem ser mostrados aos colegas, a outras turmas da escola ou mesmo à comunidade. Quando toda a sala pesquisa uma única questão, é possível propor, por exemplo, um debate final dividindo os estudantes em dois grupos que devem discutir pontos polêmicos, se for o caso. Verifique as aprendizagens, perceba pontos que necessitam ser retomados, corrija possíveis erros conceituais e amarre as informações.

ADAPTADO

<https://novaescola.org.br/conteudo/1483/como-ensinar-por-meio-da-pesquisa>

MÓDULO 5

RESUMINDO E PARAFRASEANDO

Objetivo

- ✓ Desenvolver a capacidade de sintetizar e parafrasear textos informativos, para a construção do verbete enciclopédico.

ATIVIDADES

- 1) Projeção de dois textos de gêneros que utilizam a estratégia síntese/sumarização (resenha de livro e manchete de notícia), com leitura coletiva e reflexão das estratégias utilizadas para a produção desses textos.
- 2) Projeção de uma reportagem de divulgação científica e o resumo do texto para leitura e análise coletiva sobre seleção de informações relevantes para sumarização.
- 3) Apresentação e análise coletiva de paráfrases, em *slides*.
- 4) Jogo de elaboração de paráfrases (forma oral). Distribuição do **Dispositivo Didático C** para o registro de paráfrases de textos informativos.

- 5) Atividade em duplas de leitura de artigo de divulgação científica sobre a Mata Atlântica, para seleção das informações mais relevantes (**Dispositivo Didático D**).
- 6) Produção, de forma oral, de paráfrases dos trechos selecionados na atividade anterior (registro feito pelo professor na lousa).
- 7) Atividade de elaboração de um resumo do texto da atividade anterior.

Professor, para o desenvolvimento desta atividade, você deverá projetar para os alunos dois textos de gêneros distintos que utilizam estratégias de sumarização/síntese. A seguir trazemos alguns exemplos. Você pode usá-los ou buscar outros que, na sua opinião, sejam mais adequados aos alunos atendidos pelo projeto.

É importante não confundir o(s) gênero(s) denominado(s), normalmente, de *resumos/sinopses* com o processo mental e operacional de sumarização/síntese pelo qual passam gêneros como o *resumo escolar/acadêmico*, *sinopse de filme/novela*, *resumo de obras literárias*, *resenhas*, *manchetes de jornais/revistas* etc. Cada um desses gêneros apresenta determinada estratégia de sumarização, como veremos a seguir.

Quanto à sumarização apresentada no texto 1, podemos verificar no início da resenha o apagamento de conteúdo inferível pelo conhecimento de mundo do leitor, indicando que a personagem já tinha perdido a esperança de ser adotada, podemos inferir que seria por conta da idade: a menina tinha 11 anos e sabe-se que quanto mais velha a criança, mais difícil torna-se a adoção. Posteriormente foram selecionadas as principais ideias do enredo original e as suas relações para que o leitor tenha curiosidade em conhecer mais sobre a história.

Na manchete da notícia, texto 2, observamos que a estratégia de sumarização foi reformular informações utilizando termos mais genéricos como “Plataforma interativa” em substituição à plataforma “No universo de casa” e “volta ao mundo” para referir-se aos depoimentos das crianças de diferentes países. A função da manchete é a de atrair o leitor para o texto, neste caso a estratégia de sumarização serve para despertar curiosidade.

Professor, após a leitura coletiva dos textos, pergunte aos alunos o que eles têm em comum. Explore os objetivos pelos quais esses textos foram escritos, lembre aos alunos que no resumo não devemos copiar o texto original, mas escrever as mesmas ideias utilizando outras palavras.

Texto 1: Resenha de livro

Adotada por acaso

Anne já tinha perdido a esperança de ser adotada. Estava com 11 anos e cansada de voltar dos lares que a devolviam para o orfanato. Sua sorte muda quando um casal a adota por acaso. Eles queriam adotar um menino, mas Anne chega com todo o seu carisma no lar dos irmãos Marilla e Matthew. Essa linda história foi originalmente publicada em 1908, mas faz sucesso ainda hoje, já virou série e pode ser lida nesta nova edição:

[Anne de Green Gables](#). Texto de Lucy Maud Montgomery e tradução de Márcia Guimarães. [Editora Autêntica](#).



Fonte: <http://chc.org.br/artigo/superdicas-chc-311/>

Texto 2: Manchete de notícia

Plataforma interativa propõe volta ao mundo sem sair de casa

SÃO PAULO “Eu sinto muito a falta do meu pai, que vive em outra casa”, diz Seth, 7, que mora na Cidade do Cabo, na África do Sul. Em Mendoza, na Argentina, Bautista, 9, conta que está precisando de paciência “porque é muita lição que os professores estão pedindo”.

Já a lisboeta Júlia, 8, está torcendo para que o [coronavírus](#) “não fique no verão”, para que ela possa ir à praia.

Esses e outros [depoimentos](#) podem ser assistidos (e lidos) na plataforma “No Universo De Casa” (<https://nouniversodecasa.ftd.com.br/>), que acaba de ser lançada. O infográfico reúne relatos de 15 crianças de 12 países diferentes.

Elas contam como se sentem em relação à pandemia do coronavírus, quais [brincadeiras](#) estão fazendo em suas casas e como estão lidando com o ensino a distância.

Entre os depoimentos, há muitas semelhanças —saudade dos amigos e da escola, preocupações com familiares e também o cansaço do isolamento social.

[...]

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2020/05/plataforma-interativa-propoe-volta-ao-mundo-sem-sair-de-casa.shtml>

Para saber mais...

Recursos utilizados para síntese/sumarização

- ✎ Utilizar a mesma ideia do texto original, mas com outras palavras.
- ✎ Trocar palavras por sinônimos.
- ✎ Descartar informações sem importância para o texto que está escrevendo.
- ✎ Não omitir nenhuma informação essencial, levando em consideração os objetivos do texto que está escrevendo.
- ✎ Descartar informações repetidas (muitas iniciadas, por exemplo, com OU SEJA, ISTO É...).
- ✎ Nas orações adversativas, iniciadas por conjunções como MAS, PORÉM, descartar a oração principal anterior (Ex.: Ela é inteligente, MAS foi mal na prova - o que interessa é que ela foi mal na prova).
- ✎ Descartar, caso não seja do interesse do texto que está escrevendo, exemplos e justificativas.

Professor, sugerimos que essa próxima atividade seja desenvolvida de forma coletiva. Projete ou reproduza na lousa uma reportagem de divulgação científica “Quem é ele? Quem é ele?” (<http://chc.org.br/artigo/uma-descoberta-de-peso/>). Este texto foi publicado pela revista *Ciência Hoje das Crianças*, voltado para o público infanto-juvenil, por isso traz uma linguagem acessível e imagens que auxiliam na compreensão do conteúdo.

A intenção da atividade é levar o aluno a desenvolver a capacidade de produzir sínteses. Para tanto, os alunos devem, primeiro, ler o texto individualmente, em silêncio, e, em seguida, você pode direcioná-los para uma leitura coletiva. Durante a leitura do texto “Quem é ele? Quem é ele?”, solicite que os alunos identifiquem a principal informação contida em cada parágrafo; você pode realizar a marcação dessas referências no próprio texto projetado.

Em seguida, projete o resumo deste mesmo texto, permita que os alunos leiam de forma silenciosa e depois realize a leitura coletiva com a turma, compare os dois textos com os alunos, chame a atenção para o processo de sumarização, e verifique se as ideias principais grifadas foram confirmadas no resumo.

Para saber mais...

A seguir trabalharemos com a reportagem de divulgação científica que é um texto expositivo e argumentativo, produzidos mediante pesquisas, aprofundamentos teóricos e resultados de investigações sobre determinado tema. Possuem a finalidade principal de “popularizar a ciência”, ou seja, difundir o conhecimento científico, transmitindo assim diversas informações oriundas de pesquisas científicas.



Em 2014, foi anunciada a descoberta de uma nova espécie de boto que vive nas águas do Araguaia, rio que nasce em Goiás e corre por outros estados próximos. Ele estava lá o tempo todo, nadando para lá e para cá, mas era uma espécie diferente, que foi chamada boto-do-Araguaia.

Sem qualquer diferença física em relação aos outros botos que chamasse a atenção dos pesquisadores, o boto-do-Araguaia somente foi descoberto por meio de análise do DNA. É sério! Comparando no laboratório o código genético dos botos que habitavam os rios da Amazônia, foi que eles perceberam algo diferente, algo novo no boto que habitava o rio Araguaia.

Pesquisando um pouco mais, os cientistas constataram que na região de Belém e da baía do Marajó, alguns botos eram da mesma espécie encontrada nos rios Araguaia e Tocantins. Isso queria dizer que os botos-do-Araguaia podiam ser encontrados além do rio Araguaia. Nadavam também no estuário (área que fica entre o rio e o mar) e até na região costeira, próximo ao manguezal.

Ao que tudo indica, o boto-do-Araguaia prefere viver nas proximidades dos portos de algumas cidades. Nesses locais acaba recebendo peixe fresco na boca dado pelos humanos.

Ainda é um mistério como a relação entre os humanos e os botos começou, mas o fato é que este contato faz muito sucesso com moradores e turistas. Sabemos, porém, que alimentar animais selvagens não é uma boa ideia. Além do risco de ficarem doentes por poderem receber algo diferente ou estragado, os animais tendem a se acostumar com a comida fácil e perdem as habilidades de caçar seu próprio alimento.

Outra preocupação é que os botos-do-Araguaia, descobertos há tão pouco tempo, já correm risco de extinção. A bacia do Tocantins-Araguaia, que dá origem ao nome do animal, conta com sete barragens construídas e outras estão previstas. Essas represas isolam as populações de botos e isso faz com que os animais se reproduzam entre si e se tornem mais frágeis, com maior risco de desenvolver doenças, por exemplo. A pesca e a poluição na baía do Marajó representam uma ameaça extra, além também do intenso tráfego de embarcações e, eventualmente, os ruidosos jet skis nos locais mais turísticos.

Conservar os ambientes em que vivem os botos-do-Araguaia é a nossa forma de contribuir para que esta e outras espécies locais sigam o curso natural de suas vidas.

Fonte: http://capes.cienciahoje.org.br/viewer/?file=/revistas/pdf/chc_268.pdf

Resumo

Uma nova espécie de boto, que vive no Rio Araguaia, foi descoberta por cientistas e divulgada em 2014. A aparência da nova espécie é parecida com outros botos, a descoberta só foi possível mediante exame de DNA. Com base em pesquisas mais aprofundadas pode notar-se que o boto-do-Araguaia, recém descoberto, também era encontrado nas bacias da região de Belém e da baía do Marajó, além do rio Araguaia.

A espécie recém descoberta vive também em portos próximos a cidades, onde os botos têm a possibilidade de ser alimentados por seres humanos. Apesar dessa proximidade, esses botos correm risco de extinção, pois a construção de barragens isola a população de botos, fazendo com que se reproduzam entre si, tornando o grupo mais frágil. Vários outros fatores também contribuem para o risco de extinção; a conservação do meio ambiente é fundamental para a preservação desses animais.

Mostre aos alunos que o resumo não se configura como um amontoado das principais ideias do texto, mas sim como articulação dessas ideias, que devem ser apresentadas com as palavras do autor do resumo, e que não devem ser realizadas cópias do texto base. A próxima atividade servirá para que o aluno entenda como articular a escrita na produção do resumo.

Professor, explique aos alunos que em textos que utilizam a sumarização é importante não apenas reproduzir frases, mas também fazer paráfrases, ou seja, escrever com outras palavras a mesma ideia contida em um trecho de texto. Para isso, mostre exemplos, por meio de *slides*, de paráfrases e de como elas são produzidas. Chame atenção para os recursos utilizados.

TEXTO ORIGINAL

Alguns pesquisadores que estudam o comportamento dos animais, acreditam que, pela proximidade com as pessoas, os cães conseguem identificar emoções humanas.

Uma baixa quantidade de gordura debaixo da pele, é uma característica importante para o bom desempenho do maratonista.

PARÁFRASE

Os estudos de alguns pesquisadores sobre o comportamento dos animais, mostram que cães identificam emoções humanas pela proximidade com as pessoas.

Um declínio da parte de gordura subcutânea, é atributo importante para o bom desempenho do maratonista.

A disputa fica mais equilibrada entre competidores de biotipos semelhantes.	Competidores disputam de forma mais equilibrada quando possuem biotipos similares.
O sotaque é a pronúncia característica de um país, de uma região ou mesmo de uma pessoa.	A pronúncia característica de um país, região ou pessoa é denominada sotaque.
Existe ainda, a possibilidade de reformar e consertar objetos que deixamos de usar.	Reformas e consertos em objetos que deixamos de utilizar são uma possibilidade.

Para saber mais...

Recursos utilizados para parafrasear...

- ✎ A paráfrase deve ser suficientemente diferente do conteúdo original para que não seja configurado plágio.
- ✎ Substitua palavras por sinônimos. Use um dicionário para ajudá-lo com a escolha de palavras.
- ✎ Inverta a ordem das frases (direta/indireta – indireta/direta).
- ✎ Nominalização (transformação de verbos em nomes e nomes em verbos).
- ✎ Exemplifique trechos do texto com exemplos próprios.
- ✎ Alternância de vozes – ativa/passiva.

Professor, a próxima atividade é uma dinâmica em forma de jogo. Você deve recortar e embaralhar as frases. Em trios, os alunos devem sortear as frases e, de forma oral, devem desenvolver a paráfrase e apresentar para a turma.

Pessoas com menos recursos, por exemplo, geralmente têm menos condições de ficarem isoladas em casa, porque para garantirem o sustento econômico precisam continuar saindo para trabalhar. Elas acabam se expondo mais ao vírus, ao pegar transporte público cheio, por exemplo, para ir ao trabalho.

Em hospitais lotados de pacientes, faltam equipamentos e médicos para cuidar de todo mundo. Algumas pessoas podem acabar sem o tratamento adequado, o que é bastante perigoso.

Uma característica interessante dessas serpentes é que seu ventre costuma ser branco, ao contrário das cores vibrantes do dorso.

Após um mês e meio navegando pelo oceano Atlântico rumo ao desconhecido, deve ter sido emocionante para aqueles marujos avistarem uma montanha cercada de florestas.

O monte Pascoal - que recebeu esse nome por ter sido avistado na semana da Páscoa - está localizado na região que hoje em dia corresponde ao sul da Bahia.

Apesar de ter sido uma das primeiras regiões a serem colonizadas pelos europeus, ali ainda se encontram trechos bem preservados da Mata Atlântica.

Para saber mais sobre o ensino de paráfrase...

<https://www.youtube.com/watch?v=rjKDBjDJsTI> –

Prof. Dr. Marcelo Leite explica a importância de ensinar paráfrase.

.Professor, depois que os alunos desenvolverem a atividade anterior de forma coletiva, distribua o **Dispositivo Didático C**, que propõe o registro e elaboração de paráfrases de trechos de textos informativos. Retome alguns conceitos importantes sobre a produção das paráfrases. Realize a correção de forma oral.

.Professor, os alunos devem dividir-se em duplas, sendo que cada dupla receberá o texto “Mata Atlântica: uma amostra de floresta” (**Dispositivo Didático D**), publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*. O dispositivo pede, como tarefa, que os alunos grifem no texto as informações mais relevantes, pensando na escrita de um resumo do texto.

Depois, de forma oral, as duplas devem ir apontando as informações mais importantes que destacaram em cada parágrafo e justificando o porquê da seleção. Assim que a turma chegar a um consenso sobre a relevância da informação, você deve reproduzi-la uma a uma na lousa. Ao lado de cada informação grifada, de forma coletiva, desenvolvam paráfrases, a fim de produzir um resumo.

Em seguida, peça que os alunos se juntem em duplas para, a partir das informações selecionadas e com as paráfrases por eles produzidas, tenham condições de redigir um resumo do texto, utilizando as estratégias de sumarização aprendidas neste módulo.

Cada dupla deve ler o resumo produzido, para comparar com a produção dos colegas e discutir acerca do encadeamento das ideias em cada resumo.

Com o auxílio do professor, será criado um resumo coletivo na lousa, com as informações mais importantes do texto, tendo como base os pontos fortes dos resumos produzidos na sala pelos alunos. Depois, cada aluno deverá ter uma cópia do resumo no caderno

MÓDULO 6

APRENDENDO SOBRE O PLANO TEXTUAL GLOBAL DOS VERBETES ENCICLOPÉDICOS

Objetivo

- ✓ Trabalhar o plano textual global do verbete enciclopédico.

ATIVIDADES

1) Atividade escrita focada na análise do plano textual global de um verbete enciclopédico (**Dispositivo Didático E**), com posterior apresentação e discussão oral.

- 2) Quebra-cabeças de verbetes enciclopédicos (**Dispositivo Didático F**), relacionando imagens, título e corpo do texto, com posterior discussão oral sobre o aprendizado adquirido na atividade.
- 3) Elaboração de cartazes com a visualização do plano textual global do verbete enciclopédico.

Professor, nesta atividade o aluno deve analisar o plano textual global de um verbete enciclopédico; para tanto, distribua aos alunos a capa e contracapa da “Enciclopédia do cão” de onde foi retirado o verbete “Border Collie” (**Dispositivo Didático E**). Você também pode utilizar outros exemplos de enciclopédias que ache pertinente, e levar para a sala o suporte original, a enciclopédia. Chame a atenção dos alunos para a capa, mostre a marca escrita no canto inferior “Royal Canin”, comente que esta é uma marca de produtos alimentícios para cães e gatos. Explore a contracapa, em que há a apresentação dos colaboradores da enciclopédia. Depois leia com eles o verbete. Chame atenção para o título, as cores, os subtítulos e as imagens utilizadas no verbete. Depois dessa discussão, peça que respondam às perguntas do **Dispositivo Didático E**. Não esqueça de, ao final dessa atividade, pedir para que os alunos compartilhem, de forma oral, as respostas, a fim de compará-las com as respostas dos colegas. Faça a mediação, para promover o aprendizado, tirando dúvidas, acrescentando explicações relevantes sobre o gênero “verbetes enciclopédicos”.

Professor, para a próxima atividade os alunos devem relacionar as imagens e os títulos ao corpo dos verbetes. Para tanto, devem observar as imagens e realizar a leitura do texto do **Dispositivo Didático F**. Durante a discussão oral, depois da atividade, questione se eles conseguiriam realizar a tarefa caso faltasse algum dos itens; como fizeram para descobrir a qual verbete pertencia o animal; que estratégia utilizaram etc.

Professor, a atividade seguinte serve como fixação dos conteúdos trabalhados na oficina. Você deve separar algumas cartolinas, e dividir os alunos em grupos, pois o cartaz será desenvolvido de maneira coletiva. Cada grupo deverá escolher um tema para a criação de um verbete enciclopédico, separar imagens, que podem ser recortadas de revistas, pesquisar informações para criar o verbete e montar na cartolina.

Seguem alguns itens que podem auxiliar os alunos nesta atividade:

- 🌳 Os verbetes devem ter ilustração/fotografia;
- 🌳 O título do verbete deve ser construído por um substantivo ou uma frase nominal, correspondente, sempre, ao objeto do saber-alvo das definições;
- 🌳 Os subtítulos são organizados de forma a evidenciar características ou aspectos específicos do objeto em foco;
- 🌳 O texto introdutório curto que traz uma apresentação desse objeto, aparecendo após o título;
- 🌳 Os verbetes enciclopédicos têm entre uma e duas páginas.

MÓDULO 7

ANALISANDO OS SUBTÍTULOS

Objetivo

- ✓ Compreender a importância e a composição do subtítulo no verbete enciclopédico.

ATIVIDADES

- 1) Leitura coletiva de um verbete enciclopédico, em *slides*, com foco na análise dos subtítulos dos verbetes.
- 2) Atividade escrita sobre a divisão do texto utilizando subtítulos (**Dispositivo Didático G**).
- 3) Fechamento da oficina, com uma discussão oral sobre o aprendizado adquirido, com resumo no caderno.

Professor, projete para os alunos dois verbetes enciclopédicos (pode utilizar os mesmos verbetes do módulo anterior). Leia os verbetes enciclopédicos, chamando a atenção para os subtítulos. Explique que estes são organizados de forma a evidenciar características ou aspectos específicos do objeto em foco, dependendo do objetivo de cada verbete. Tornam o texto mais didático, já que segmentam o objeto focalizado, a fim de dar conta do propósito textual. Os subtítulos podem ser compostos por um único substantivo ou elaborados de forma interrogativa.

Professor, distribua a atividade escrita **Dispositivo Didático G**. O objetivo da atividade é levar os alunos a atribuir subtítulos para trechos de

verbetes enciclopédicos. Para tanto, os alunos devem ler os títulos dos verbetes, depois realizar a leitura dos trechos desses verbetes que focalizam alguns aspectos do objeto do saber-alvo das definições e nomear os subtítulos.

Professor, como fechamento do módulo, proponha aos alunos uma discussão oral sobre a importância dos subtítulos para o plano global do verbete enciclopédico. Proponha um resumo da discussão que deve ser registrado no caderno.

Principais informações acerca dos subtítulos:

- 🌳 Os subtítulos são organizados de forma a evidenciar características ou aspectos específicos do objeto em foco, dependendo do objetivo de cada verbete. Tornam o texto mais didático, já que segmentam o objeto focalizado, a fim de dar conta do propósito textual. Os subtítulos podem ser compostos por um único substantivo, encabeçando, normalmente, textos descritivos;
- 🌳 Os subtítulos podem, também, ser elaborados de forma interrogativa, o que, normalmente, significa que o texto correspondente é planejado pela sequência explicativa;
- 🌳 Para obter certa informação, pode-se procurá-la observando os subtítulos, não necessitando começar a leitura pelo início do texto

MÓDULO 8

APRENDENDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NO VERBETE ENCICLOPÉDICO

Objetivo

- ✓ Trabalhar os tipos de sequências textuais dominantes no verbete enciclopédico.

ATIVIDADES

- 1) Jogo adivinha, com foco na descrição de animais.
- 2) Atividade escrita, a partir da leitura e análise de um texto de divulgação científica, com foco nas características da sequência explicativa. (**Dispositivo Didático H**).
- 3) Confecção de um mural com as principais características da sequência descritiva e explicativa.

Professor, o jogo desta atividade tem como objetivo fazer com que os alunos tomem consciência da sequência textual descritiva presente no verbete enciclopédico. Para isso, cada aluno deve sortear a figura de um animal, previamente separado, e realizar a descrição desse animal no caderno. Depois que todos produzirem a descrição, devem ler para a turma, a fim de que os colegas adivinhem qual é o animal descrito; é importante que fique claro para os alunos que a descrição é simultânea, não havendo, assim, relação de anterioridade ou posterioridade, ou seja, os eventos ocorrem ao mesmo tempo, sem relação cronológica.

Para saber mais...

Duas sequências predominam no plano textual do verbete enciclopédico:

Sequência explicativa. De acordo com Bronckart (2003), na sequência explicativa há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial que, apesar de apresentar um fenômeno não contestável, suscita explicações e conclusões. Como exemplo, trazemos um trecho do verbete 1, correspondente à fase da resolução da sequência explicativa – *“Algumas plantas que crescem nas árvores, como as bromélias, têm folhas em forma de taça. Nelas caem pedaços de plantas mortas e água. Insetos e rãs pequenas vivem nestes minúsculos lagos”* – introduzido pelo subtítulo *“Plantas que vivem de plantas”* (Anexo 1), o qual se configura, no segmento, como a fase da constatação inicial da sequência explicativa. É comum, nos verbetes, um subtítulo trazer a fase da constatação inicial ou da problematização e o texto correspondente apresentar a fase da resolução, ou explicação propriamente dita.

Sequência descritiva. Sequência descritiva (prototipicamente constituída pelas fases da ancoragem, aspectualização e relacionamento) em que as propriedades do objeto-tema descrito podem tornar-se subtemas, transformando-se em outras partes, que também podem originar outros subtemas. Exemplos de sequências descritivas encontradas no *corpus* desta pesquisa: subtítulo *“Olhos”* (ancoragem), texto *“De formato oval, inseridos bem separados, marrons (aspectualização), exceto nos cães “merle”, para os quais os olhos podem ser azuis”* (relacionamento) (Anexo 2); *“O tronco é uma parte da árvore que vai do solo aos galhos”* (ancoragem e aspectualização amalgamados) – nesse caso, não há subtítulo, pois o negrito cumpre esse papel de ancoragem.

Todos os elementos devem ser descritos e considerados em uma única situação. Os tempos verbais mais usados são o presente e o pretérito imperfeito do modo indicativo. Oriente os alunos a prestarem bastante atenção nas descrições realizadas pelos outros colegas, a fim de que percebam outras possibilidades para descrever o animal.

Professor, distribua aos alunos o texto “Doenças transmitidas pelo Aedes Aegypti”, pertencente ao gênero reportagem de divulgação científica. Realize com os alunos a leitura do texto, chamando a atenção para o fato de que ele evidencia diferentes doenças transmitidas pelo mesmo vetor. Em seguida, selecione as informações mais importantes sobre causas, sintomas e tratamento das doenças que constituem a sequência explicativa e preencha o **Dispositivo Didático H**. Durante a correção, mostre aos alunos trechos onde aparece a sequência explicativa, em que há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial onde, apesar de apresentar um fenômeno não contestável, suscita explicações e conclusões – verificar gabarito do professor.

Professor, confeccione com os alunos um mural onde se evidenciem as principais características das sequências descritivas e explicativas. Para o mural podem ser retirados trechos de verbetes enciclopédicos.

Para saber mais ...

O termo **divulgação científica**, desde há muito tempo, tem sido o termo mais empregado na literatura brasileira para falar sobre a transmissão da ciência para o grande público. A divulgação é a transposição do discurso científico para o público geral, ou seja, passar o conhecimento científico através de uma linguagem acessível, de fácil compreensão, inclusive com a utilização de recursos e técnicas que facilitem esse diálogo, adaptando o discurso. Em resumo, é realizar a transposição da linguagem técnica e formal utilizada na academia para uma linguagem não-formal que consiga ser compreendida por pessoas não-especialistas em determinado assunto.

MÓDULO 9

RETOMANDO OBJETOS TEXTUAIS PARA DAR PROGRESSÃO TEMÁTICA AOS VERBETES ENCICLOPÉDICOS

Objetivos

- ✓ Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos para a escrita de verbetes enciclopédicos com as retomadas textuais.

ATIVIDADES

- 1) Leitura coletiva de um verbete enciclopédico, em *slides* (exemplos de verbete no Caderno do Professor), com foco na análise dos subtítulos dos verbetes.
- 2) Organizadores textuais como forma de eliminar repetições (**Dispositivo Didático I**).
- 3) Formas de promover a progressão textual (**Dispositivo Didático J**).
- 4) Fechamento da oficina, com uma discussão oral sobre o aprendizado adquirido e uma competição em grupos.

Professor, projete na sala dois verbetes enciclopédicos (*Drever* e *Invertebrados*). Leia o primeiro verbete com os alunos, identifique com eles como acontecem as retomadas textuais nos exemplares dos verbetes.

Para saber mais ...

As retomadas são responsáveis pela coesão e coerência textual, elas são uma das ferramentas da progressão temática do texto. As retomadas podem realizar-se tanto por meio de recursos de ordem gramatical (pronomes, elipses, numerais etc.) como por intermédio de recursos de ordem lexical (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais etc.)

Dica de leitura: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

Verbetes 1 - Drever

Drever

Cão muito antigo, se parece muito com o Basset de Westfália, o que se explicaria se efetivamente fosse o resultado de um cruzamento entre este Basset e cães sabujos locais. Para alguns, o Teckel terá sido utilizado. A raça foi oficialmente reconhecida em 1947 pelo Kennel Clubsueco e em 1953 pela F.C.I. Nesse mesmo ano, foi estabelecido o primeiro padrão. É muito pouco conhecido fora de seu país.



Compacto. Harmonioso. Musculatura desenvolvida. Flexível. Ágil.





1

CÃES SABUJOS

PAÍS DE ORIGEM
Suécia

OUTROS NOMES
Dachsbracke sueco,
Braco sueco,
Basset sueco

6

CABEÇA

Relativamente grande e longa. Stop ligeiramente marcado. Cana nasal reta ou ligeiramente encurtada. Focinho forte, bem quadrado. Trufa grande.

OLHOS

Castanho escuro. Pálpebras finas.

ORELHAS

De comprimento médio, largas, arredondadas nas extremidades, coladas contra a cabeça.

CORPO

Se inscreve num retângulo. Pescoço longo, bastante forte, sem barbela. Peito bem desenvolvido. A parte inferior do esterno fica

acima dos cotovelos. Dorso reto, forte. Lombo possante e relativamente curto.

MEMBROS

Curtos, fortes, musculosos. Patas resistentes. Dedos cerrados, bem arqueados. Solas duras.

CAUDA

Longa, forte na base, portada pendente.

PÊLO

Cerrado, reto. Relativamente curto na cabeça, na parte inferior dos membros e na parte superior da cauda. Mais comprido no pescoço, no dorso e na parte posterior das coxas. Forma uma escova na parte inferior da cauda.

PELAGEM

Todas as cores são admitidas, mas as marcas brancas, bem visíveis de todos os lados, são obrigatórias. Uma tira e um collar brancos são muito desejáveis, assim que uma mancha branca na extremidade da cauda e nos pés. As cores deverão ser puras.

TAMANHO

Macho: de 32 a 40 cm.
Fêmea: de 30 a 38 cm.

PESO

De 40 a 48 kg.



Temperamento, aptidões, educação

Tenaz, corajoso, alerta, seu faro é excepcional e seu latido barulhento. Caça sozinho ou em matilha, a lebre, a raposa e mesmo o javali. Será um agradável companheiro. Necesita autoridade firme.

Conselhos

Necessita de espaço e exercício para seu equilíbrio. Escovação regular.

Utilização

Cão de caça.

Verbetes 2 - Invertebrados

• Animais

Invertebrados

OS INVERTEBRADOS, CUJO NOME SIGNIFICA "SEM COLUNA VERTEBRAL", CONSTITUEM 95% DE TODO O REINO ANIMAL. ESSE NOME NÃO TEM QUALQUER SIGNIFICADO CIENTÍFICO: É SOMENTE UM TERMO GERAL PARA INDICAR TODOS ANIMAIS QUE NÃO ESTÃO CLASSIFICADOS ENTRE OS VERTEBRADOS. A MAIOR PARTE DOS INVERTEBRADOS VIVE NO AMBIENTE MARINHO.



△ O cientista holandês Antoni Van Leeuwenhoek construía microscópios por hobby. Desenvolveu mais de 200 e graças a eles Leeuwenhoek descobriu um mundo pequeno até então completamente desconhecido.

Os invertebrados são numerosos?

Invertebrados são geralmente menos conhecidos que vertebrados, mas são infinitamente mais numerosos e com uma notável variedade de formas de animais, que vão dos organismos unicelulares (compostos de apenas uma célula, como os protozoários) aos insetos, os quais representam 95% de todo o reino animal a viver em cada ambiente: água, terra e ar.

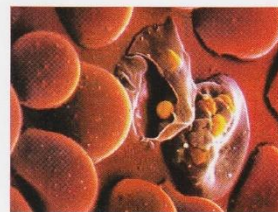
Unicelulares e pluricelulares

O reino animal foi dividido em dois sub-reinos: de um lado organismos unicelulares (protozoários); de outro, os pluricelulares (metazoários). Nestes últimos, cada célula não precisa cumprir todas as funções, mas se dedica apenas à tarefa para a qual está predisposta. Entre as formas mais curiosas, se distinguir os celenterados e, em particular, a classe de hidrozoários.



△ A ameba tem algumas protuberâncias, chamadas de pseudópodes, que permitem um curioso movimento capaz de causar uma mudança contínua na forma de seu corpo.

Amebas, ciliados e esporozoários



A **ameba** é um dos protozoários mais conhecidos: tem um diâmetro de cerca de 0,12 mm e vive em todas as águas doces. Existem alguns protozoários, por exemplo, os **ciliados**, e em particular o *Paramecium caudatum*, que dispõem de cílios ou de apêndices dotados de várias funções: locomoção, captura de comida, percepção de estímulos externos etc. Outros protozoários são parasitas, como os **esporozoários**, entre os quais é tristemente famoso o *Plasmodium malariae* (na imagem acima), responsável pela malária. Normalmente os protozoários são de grandeza microscópica: de 1 a 2 micrômetros (o micrômetro é igual a 10⁻⁶). Alguns, no entanto, como o *Noctiluca miliaris*, também podem ser vistos a olho nu.

A classificação

A classificação dos invertebrados inclui mais de 30 grupos, a maior

Abaixo selecionamos algumas retomadas presentes nos verbetes enciclopédicos “*Drever*” e “Invertebrados”.

Processos anafóricos construídos pela dupla hipônimo-hiperônimo: o referente aparece no título “*Drever*” e depois é retomado “A raça foi oficialmente conhecida em 1947” (*Verbetes 1- Drever*)

Retomada por elipse, muito comum no gênero: “[Ele] Necessita de espaço e exercício para o seu equilíbrio” (*Verbetes 1- Drever*)

Retomadas textuais por meio de pronomes (pessoais ou possessivos): “Os invertebrados, cujo nome significa “sem coluna vertebral”, constituem 95% de todo reino animal. Esse nome não tem qualquer significado científico” (*Verbetes 2 - Invertebrados*)

Para saber mais ...

Hipônimo – vocábulo de sentido mais específico em relação a outro de sentido mais geral.

Hiperônimo – vocábulo de sentido mais geral em relação a outro de sentido mais específico.

Elipse – figura de linguagem que consiste na omissão, em uma frase, de uma palavra que se subentende.

Professor, entregue aos alunos o **Dispositivo Didático I**, a atividade pode ser realizada de forma individual, em que duas reportagens: “Cobra-tigre-asiática” e “Jiboia engole boi” foram adaptados da revista *Ciência hoje da criança*. Explique aos alunos que nos textos foram acrescidas repetições de palavras, tornando a leitura enfadonha. E que os alunos devem buscar palavras que podem substituir as repetições no texto. Depois que eles realizarem a atividade, faça a correção na lousa, criando um banco de palavras em conjunto com a turma. Como fechamento da atividade, os alunos podem reescrever os

textos realizando as substituições necessárias, utilizando o banco de palavras coletivo.

Professor, distribua a atividade escrita aos alunos – **Dispositivo Didático J**. Nessa atividade será apresentado um texto em que o objeto das definições é repetido diversas vezes. Na mesma atividade, há um quadro com alguns pronomes e expressões que podem substituir as repetições. Os alunos devem escolher as substituições que melhor se encaixam no contexto. O objetivo dessa atividade é mostrar aos alunos como promover a progressão textual evitando as repetições no texto.

MÓDULO 10

TOMANDO CONSCIÊNCIA DA TEMPORALIDADE VERBAL NOS VERBETES ENCICLOPÉDICOS

Objetivo

- ✓ Trabalhar o tempo verbal utilizado no verbete enciclopédico: presente do indicativo.

ATIVIDADES

- 1) Atividade de identificação e análise dos verbos em verbetes e outros textos de divulgação científica (**Dispositivo Didático K**).
- 2) Atividade caça-verbos, verbos no presente do indicativo (**Dispositivo Didático L**).
- 3) Correção das atividades e síntese no caderno.

Professor, esta atividade tem como princípio levar o aluno a identificar os tempos verbais em diferentes textos (verbetes enciclopédico/artigo de divulgação científica/relato de experiência). Distribua o **Dispositivo Didático K**, peça aos alunos que leiam os três textos. Depois eles devem grifar os verbos, se for necessário relembre o conceito de verbo e desenvolva o grifo junto com os estudantes.

A questão 3 do dispositivo didático, tem como objetivo levar o aluno a refletir acerca do tempo verbal, utilizado no verbete enciclopédico e no artigo de divulgação científica. Como a finalidade dos textos de divulgação científica é apresentar definições e informações vinculadas a pesquisas recentes, há

presença do presente do indicativo. Já o relato de experiência pertence ao narrar, os verbos aparecem no pretérito, sendo que os fatos narrados já ocorreram. Chame a atenção dos alunos para o fato de serem textos de ordens diferentes narrar/expor.

Professor, a próxima atividade consiste em caça-palavras de verbos (**Dispositivo Didático L**); os alunos deverão destacar na atividade apenas os verbos que estão no presente do indicativo – a intenção da atividade é retomar a diferença entre os diferentes tempos verbais.

Como fechamento do módulo, você deverá realizar a correção das atividades no caderno, onde será registrada a síntese dos conteúdos aprendidos no módulo.

MÓDULO 11

DESCOBRINDO OS SENTIDOS DAS PALAVRAS

Objetivo

- ✓ Desenvolver no aluno repertório linguístico para a produção do verbete.

ATIVIDADES

- 1) Atividade escrita: produção de um glossário (**Dispositivo Didático M**).
- 2) Confeção de uma árvore com palavras do mesmo campo semântico (Verbetes sobre plantas e animais).

Professor, a primeira atividade consiste na produção de um glossário (**Dispositivo Didático M**). Explique aos alunos que, apesar da linguagem objetiva e mais simplificada, muitas vezes, na produção de uma enciclopédia, é necessário destinar um espaço a um glossário, para esclarecer o significado de algumas palavras.

O tema tratado no glossário será sobre a Mata Atlântica e Os sapos, a fim de ampliar o repertório linguístico dos alunos para a produção do verbete enciclopédico.

Releia os verbetes com os alunos e separe palavras que causam alguma dúvida quanto ao significado. Peça aos alunos que procurem o significado das

palavras elencadas na lousa e escrevam o significado que melhor se adeque ao contexto; os alunos devem montar o glossário colocando as palavras em ordem alfabética.

Professor, a próxima atividade consiste na confecção de uma árvore de palavras, que deve ficar exposta na sala de aula a fim de auxiliar os alunos na produção do verbete enciclopédico. Tendo em vista a temática da enciclopédia que os alunos produzirão ao final do projeto, eles deverão selecionar palavras relacionadas a fauna e flora da Mata Atlântica, as quais poderão auxiliá-los durante a produção do verbete. Essa atividade pode ser desenvolvida em um primeiro momento na sala de informática, depois devem escrever as palavras selecionadas e colar no mural da nuvem de palavras.

MÓDULO 12

REVISANDO O VERBETE

Objetivo

- ✓ Conduzir o processo de revisão/reescrita da primeira produção.

ATIVIDADES

- 1) Revisão coletiva, na lousa, em que serão utilizados textos dos alunos como objeto de análise.
- 2) Reescrita do verbete enciclopédico.
- 3) Revisão do verbete.
- 4) Reescrita ou criação de um novo verbete.

Professor, esta atividade consiste em uma revisão coletiva dos textos produzidos no módulo 3. Para iniciar a atividade, separe dois verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos, que apresentem problemas quanto às questões específicas do gênero, como o plano textual, a planificação textual e o contexto de produção.

Escreva o primeiro texto na lousa ou em forma de cartaz. Em seguida abra um espaço na lousa para a reescrita do texto. Levante alguns questionamentos sobre o texto, instigue os alunos a perceber os desvios, e a criar formas de resolvê-los. Em seguida, vá escrevendo o texto com as alterações apontadas pelos alunos. Para finalizar a atividade, peça aos alunos

que leiam o verbete antes e depois da revisão. Chame a atenção para a necessidade da revisão textual, mesmo aquela feita de forma individual.

Repita a atividade com outro texto; o ideal é que os registros apresentem desvios comuns aos demais escritos dos alunos. Apresente também, um texto produzido de acordo com a proposta apresentada, a fim de incentivar os alunos. Nesta produção compare a escrita dos subtítulos, o plano textual, com os outros trabalhos já apresentados.

Professor, depois da revisão coletiva solicite aos alunos que realizem uma reescrita do verbete enciclopédico. O aluno pode também optar por escrever um novo verbete.

Professor, após a reescrita do verbete, você pode realizar com os alunos uma revisão interativa, com comentários por meio de bilhetes, apontando os aspectos que devem ser melhorados no texto. Depois, separe uma aula para que os alunos reflitam sobre suas observações, tirem dúvidas, procurem palavras no dicionário ou utilizem materiais para aprofundar a pesquisa sobre o tema, se for necessário.

Professor, os alunos então, reescrevem o verbete. Eles podem criar ainda, mais um verbete enciclopédico, depois podem escolher entre o que reescreveram e o novo verbete, ou ainda, publicar os dois.

MÓDULO 13

FINALIZANDO O PROJETO

Objetivo

- ✓ Orientar o processo de digitação e publicação da enciclopédia com os verbetes dos alunos.

ATIVIDADES

- 1) Digitação dos verbetes enciclopédicos e unificação de todos para confecção da enciclopédia impressa “Mata Atlântica” da turma.
- 2) Compilação dos verbetes em uma enciclopédia impressa.
- 3) Encerramento do projeto *Enciclopédia: Mata Atlântica*, momento de apresentar a enciclopédia pronta, para a comunidade escolar, durante encontro para confraternização.

Professor, depois da última revisão nos verbetes feita por você, leve os alunos à sala de informática para que realizem a digitação dos verbetes enciclopédicos. Os alunos devem escolher também, com ajuda da *internet*, imagens que irão compor os verbetes enciclopédicos. Depois da realização da digitação e escolha de imagens, os alunos devem enviar os arquivos para você.

Professor, revise os arquivos enviados pelos alunos e realize a diagramação.

Professor, como encerramento do projeto, você pode organizar uma manhã de autógrafos com os alunos, convidando a comunidade para conhecer o projeto *Enciclopédia: Mata Atlântica*.

E. GABARITOS PARA O PROFESSOR

Dispositivo didático A

	ENCICLOPÉDIA	DICIONÁRIO
Há título?	(X) SIM () NÃO	(X) SIM () NÃO
Qual o título?		
Há fotografias ou ilustrações?	(X) SIM () NÃO	() SIM (X) NÃO
Há subtítulos?	(X) SIM () NÃO	() SIM (X) NÃO
Quais subtítulos?		
O verbete ocupa a página inteira?	(X) SIM () NÃO	() SIM (X) NÃO
Apresenta fontes de pesquisa?	(X) SIM () NÃO	() SIM (X) NÃO
Aparece o nome de quem escreveu?	() SIM (X) NÃO	() SIM (X) NÃO
Onde as informações apresentam mais detalhes?	(X)	()
O verbete apresenta a classificação gramatical da palavra?	() SIM (X) NÃO	(X) SIM () NÃO
O verbete traz informações sobre o significado de uma palavra, numerados por ordem de relevância?	() SIM (X) NÃO	(X) SIM () NÃO

Dispositivo didático B

	Enciclopédia impressa	Enciclopédia digital
Assunto da pesquisa		
Nome da fonte de pesquisa		
Como você localizou a informação?		
O texto relaciona outros lugares de pesquisa? Links, glossário?		
O texto traz ilustrações, fotografias, gráficos ou tabelas?		
Como as informações estão organizadas na página? - Parágrafos - Subtítulos		
Havia alguma palavra ou expressão que você não entendeu?		

Dispositivo didático C

Depois, na estação chuvosa seguinte, aquilo que parecia uma mata seca recupera a aparência verdinha de uma típica floresta tropical.

- O que aparentava ser uma mata seca, depois da estação chuvosa, transforma-se novamente em floresta tropical.

A clareza das águas se deve principalmente à presença de rochas especiais ricas em minerais que agem como filtros, depositando todas as impurezas no fundo dos rios.

- A limpidez das águas é resultado da presença de rochas ricas em minerais que operam como filtros levando as impurezas para o fundo dos rios.

Os bichos que não conseguem se integrar à natureza novamente ficam morando no parque e os que se recuperam voltam para floresta.

- Apenas os bichos que se recuperam voltam para a floresta, os demais que não conseguem mais conviver na natureza permanecem no parque.

Dispositivo didático D

MATA ATLÂNTICA: UMA AMOSTRA DE FLORESTA

A Mata Atlântica é a cobertura vegetal brasileira com maior índice de degradação, pois foi ao longo de sua área de ocorrência que se instalaram as principais cidades do país. Estudos recentes indicam que resta apenas pouco mais da vigésima parte da vegetação original, que recobria a costa brasileira do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul. Nessa época, a floresta se estendia por cerca de 1,1 milhões de quilômetros quadrados. O que restou pode ser encontrado em melhor estado de conservação sobre as serras, entre os estados do Rio de Janeiro e Paraná.

Imagine quantas espécies animais e vegetais desapareceram com essa devastação. As árvores foram, sobretudo, usadas como lenha ou derrubadas para abrir espaço para diferentes lavouras que se implantaram ao longo da Mata Atlântica. Os bichos foram vítimas da caça e do desaparecimento de seus habitats naturais. O mico-leão dourado, animal que se tornou símbolo da Mata Atlântica, é a mais famosa das muitas espécies que correm risco de extinção.

[...]

A revegetação das áreas degradadas ocorre na terceira etapa do programa. Não seria reflorestamento? Não. O termo reflorestar está ligado ao plantio de espécies exóticas e, de modo geral, ao aproveitamento econômico das áreas reflorestadas. Revegetar ou restaurar (termo que é usado mais recentemente) diz respeito ao plantio em áreas degradadas utilizando espécies típicas àquela região, valendo-se do conhecimento prévio sobre a vegetação do lugar. Por isso, as duas primeiras equipes fazem uma investigação tão detalhada das plantas, definindo qual espécie vegetal se desenvolve melhor num determinado ponto da floresta, e ainda onde cada uma delas vivia antes de desaparecer.

Nos últimos anos, a velocidade da degradação da Mata Atlântica vem diminuindo. Em parte, porque já não há muito mais o que derrubar. E também porque as pessoas estão se conscientizando de que há muitas maneiras de aproveitar a floresta sem destruí-la. Quem sabe um dia não poderemos tomar um banho de mar à sombra da floresta avistada por Cabral?

Dispositivo didático E

-  Onde esse verbete está publicado?
-  Quem o produziu?
-  A quem se dirige?
-  Há título na página?
-  Esse título refere-se a uma espécie ou ao conjunto delas?
-  Como estão escritos os verbetes: em letras maiúsculas ou minúsculas? São do mesmo tamanho e da mesma cor?
-  Observem a imagem da página, como estão dispostas as imagens e os textos verbais?
-  Há um plano de fundo?
-  Quais são as cores utilizadas?
-  Podemos relacionar essa informação ao objeto de conhecimento exposto nesta página?

Dispositivo didático F

- O lobo-guará mede cerca de 1,30 metro e pesa entre 20 e 25 quilos. Seu pelo é avermelhado, com o pescoço, as costas, as patas e a ponta da cauda pretos. Pode ter alguns pontos brancos na ponta da cauda e nas orelhas. ()
- Curto, bem soldado. Pescoço muito grosso com barbelas. Ombros largos e oblíquos. Peito amplo e redondo. Dorso curto e forte. Costelas arredondadas. Lombo recolhido. Os quadris são altos e fortes. O ventre é recolhido ()
- A raposa tem orelhas pontudas, pernas curtas e focinho estreito. Mede entre 81 e 145 centímetros, incluindo a cauda, e geralmente pesa de 3 a 8 quilos. A cor de sua pelagem longa varia. A raposa-vermelha é marrom-avermelhada ()

Dispositivo didático 6

1. Ligue os títulos ao texto e depois escreva um subtítulo para cada item:

Título	Texto	Subtítulo
Sapos	Existem cerca de novecentas espécies, ou tipos. Eles são encontrados em todo o mundo, especialmente nos trópicos . Normalmente os descansam em lugares escuros como cavernas , buracos de árvores e sótãos, mas há alguns que dormem em árvores ou rochas.	
Morcegos	Encontrados quase no mundo inteiro, vivem em diversos ambientes, incluindo florestas, desertos, pastagens e até cidades. Sua forma o ajuda a voar rapidamente. Seu corpo tem a forma de um projétil, e suas asas são longas e pontudas.	
Gafanhoto	Os machos podem ter mais de 1 metro de altura e 3 metros de comprimento, incluindo a cauda. Geralmente pesam entre 160 e 290 quilos. Sua pelagem varia de amarelo-claro na barriga a amarelo-escuro ou laranja no dorso. Listras escuras cobrem a cabeça, o corpo e as pernas. Há também anéis pretos na cauda.	
Tigre	podem ser encontrados em todas as partes do mundo, exceto em lugares muito frios. Eles são anfíbios — ou seja, vivem a primeira fase da vida (na forma de larva) na água e a fase adulta na terra, com respiração pulmonar.	
Falcão	Elas têm cabeça grande, rosto achatado, bico aquilino e olhos grandes. Têm também cauda curta, asas compridas e garras afiadas. As corujas têm visão e audição excelentes. Não conseguem mexer muito os olhos, mas giram todo o pescoço para olhar diretamente para trás.	
Coruja	mede cerca de 5 centímetros e tem antenas curtas e grossas. Suas pernas traseiras longas e fortes o tornam um grande saltador. Sua coloração, do verde ao marrom, ajuda-o a camuflar-se nas plantas e no solo em redor. Ele produz sons esfregando as patas traseiras nas asas	

Dispositivo didático H

DOENÇA	CAUSAS	SINTOMAS	TRATAMENTO
Dengue	Picada do mosquito contaminado com o vírus	Febre alta, dor de cabeça, dores no corpo e articulações, dores nos olhos, fraqueza, manchas na pele e coceira.	Sem tratamento específico, recomenda-se repouso e ingestão de líquidos
Chikungunya	Picada do mosquito contaminado com o vírus	Febre alta, dor de cabeça, manchas na pele e dores no corpo	Sem tratamento específico, recomenda-se repouso e ingestão de líquidos
Zika	Picada do mosquito contaminado com o vírus	Febre baixa, dores leves nas articulações, inchaço pelo corpo, tosse e vômitos	Sem tratamento específico, recomenda-se repouso e ingestão de líquidos
Febre amarela	Picada do mosquito contaminado com vírus	Febre alta, cansaço, dores pelo corpo, náusea, vômito e calafrios	Sem tratamento específico, recomenda-se repouso e ingestão de líquidos

Dispositivo didático I

a) Você já observou como as repetições tornam os textos cansativos? Escreva algumas palavras que podem ser sinônimos ou pronomes que podem substituir as repetições nos textos.

Texto 1 – o animal – ela – serpente - víbora

Texto 2 – cobra – animal – serpente

Dispositivo didático J

BANCO DE PALAVRAS

ELES	DESSES BICHOS
ESSA ESPÉCIE	ESSE ANIMAL
OS ANIMAIS	

AÍ, QUE FEDOR!

Os gambás são, em geral, pequenos (a maior espécie pesa apenas sete quilos) e lentos. Por isso, os gambás (eles) são presas fáceis para bichos maiores e mais rápidos, como felinos silvestres. Para escapar de virarem almoço de médios e grandes carnívoros, os gambás (esses animais) desenvolveram algumas estratégias: uma é a tanatose, outra, o mau cheiro.

Tanatose, em bom português, significa fingir-se de morto, enganando os predadores para que os gambás desistam do ataque. Por exemplo, o gambá (esse animal), encontrado nos Estados Unidos, é craque nesse. A fama de atores dos gambás (desses bichos) também chegou ao cinema: no filme *A Era do Gelo 2*, os irmãos Crash e Eddie se fingem de mortos o tempo todo.

Mas essa estratégia nem sempre funciona. Alguns predadores acabam descobrindo a farsa e atacam. Entra aí o mau cheiro! Ao sensibilizar o olfato de seus predadores, o gambá (-) está mandando outra mensagem, como se dissesse "veja como estou fedido, não sou uma boa opção para o seu jantar; posso estar podre e cheio de doenças".

Dispositivo didático K

1. Leia os textos 1, 2 e 3. Depois responda as perguntas.

TEXTO 1 – Verbete enciclopédico

beija-flor

O beija-flor **é** uma **ave** pequena que **tem** o bico comprido e afilado. Muitos beija-flores **exibem** **penas** de cores bem vivas. Normalmente, o macho **é** mais colorido que a fêmea. No **Brasil**, essa ave também **é** chamada de colibri.

Há cerca de 320 espécies de beija-flor. Todas elas **vivem** na América, do Alasca à **Terra do Fogo**, mas a maior parte **está** nas regiões mais quentes da **América do Sul**. No **Canadá** e nos **Estados Unidos** há cerca de doze espécies apenas. Das espécies conhecidas, aproximadamente metade **pode** ser encontrada no Brasil e no **Ecuador**.

Todos os beija-flores **são** pequenos, e muitos **chegam** a ser minúsculos. O maior deles, chamado beija-flor-gigante, mede 20 centímetros de comprimento. O beija-flor-abelha **tem** pouco mais de 5 centímetros e é a menor ave que existe.

[...]

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/beija-flor/481538>

TEXTO 2 – Reportagem de divulgação científica

Doenças transmitidas pelo Aedes Aegypti

[...]

Os sintomas da chikungunya **lembram** muito os da dengue, como febre alta, dor de cabeça, manchas na pele e dores no corpo. Entretanto, a diferença principal está no fato de que a chikungunya provoca dores muito intensas nas articulações.

A chikungunya também é uma doença sem tratamento específico e, assim como a dengue, **são** tratados apenas a febre e as dores no corpo. A recomendação de beber muita água e **manter-se** em repouso também **é** indicada para essa doença

Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/doencas-transmitidas-pelo-aedes-aegypti.htm>

TEXTO 3 – Relato de experiência

PIPOCA

[...]

Quando o óleo **esquentou**, foi pipoca para tudo quanto **é** lado, era tanto barulho que parecia um tiroteio. Eu e meus primos **ficamos** tão assustados que na correria a **cabamos** quebrando a mesa de fórmica vermelha da minha tia. **Foi** um desastre.

Hoje, todos nós rimos muito quando **lembramos** dessa história: a cozinha suja de pipoca e óleo, a correria, a cara dos adultos, os castigos, que não **foram** poucos. Realmente, **foi** um dia incrível e, se pudesse, **viveria** tudo de novo.

Fonte: SESI-SP. Relatar: notícia, reportagem, relato de experiência vivida. São Paulo: SESI, 2010. p. 122

Responda:

- A. Grife verbos dos textos.
- B. E que tempo verbal estão a maior parte dos verbos:
Texto 1 (x) presente () passado () futuro
- C. Texto 2 (x) presente () passado () futuro
Texto 3 () presente (x) passado () futuro
- D. Discuta com a turma, por que os textos apresentam verbos em tempos diferentes? Você acredita que o gênero textual influi na escolha do tempo verbal?

Dispositivo didático L

N O R W T C C A R R L E A D S K É S
 A G A E N E K Y A W N O H E V E G A
 L A M N I T L W N T W O A P F I O N
 C I B W L L A U R E G A R E O N L Y
 I O O I U A E M S D C E O P O T I O
 D T N O I K L N L W C H S L O N T T
 F O R A M E A E M I W E E T S F U S
 P D L E G N A P S H C H E G A M I L
 N M C E S T Á A T W A M U R A V J I
 W O V T T N V D L T U E R E T V A I
 E O T D R A W R A N N T I V E R A M
 L E A T M C W E H O T A S K A O C M

Dispositivo didático M

GLOSSÁRIO

TEXTO 1 – SAPO (SUGESTÃO)

Larva - Estágio imaturo pós-embrionário de certos animais quando são bem diferenciados dos adultos;

Roliço - Que tem forma de rolo; REDONDO; CILÍNDRICO;

Atarracado - Diz-se de pessoa ou de animal muito baixo e gordo ou largo;

Glândulas - Conjunto de células, tecido ou órgão que produz secreção, a qual é lançada no sangue (glândula endócrina), ou eliminada através de um canal ou cavidade;

Inativos - Que está parado, que não está funcionando, não está ativo;

Eclodem - Sair da casca do ovo, da carapaça da pupa;

TEXTO 2 - MATA ATLÂNTICA (SUGESTÃO)

Extinção - Desaparecimento definitivo de uma espécie animal ou vegetal;

Biodiversidade - A diversidade de comunidades vegetais e animais que se interrelacionam e convivem num espaço comum que pode ser um ecossistema ou um bioma;

Anfíbios - Que vive em terra e na água (diz-se de animal ou vegetal).

Remanescente - O que remanesce, o que resta ou sobra de um todo depois de tirada uma ou mais porções;

Sequência Didática do Gênero

VERBETE ENCICLOPÉDICO

CADERNO DO ALUNO



DISPOSITIVO DIDÁTICO A
(Questionário: Enciclopédia x dicionário – Módulo 02)

Aluno(s):

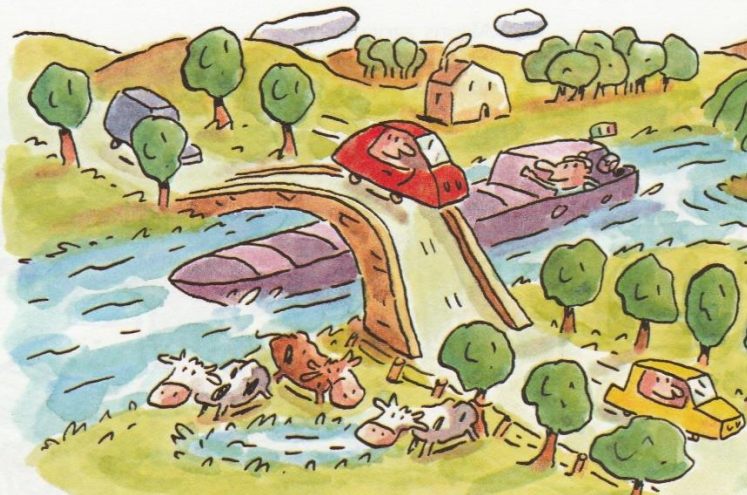
Aluno, chegou a sua vez de comparar dois verbetes. Você deve identificar qual verbete pertence a enciclopédia e qual faz parte de um dicionário. Depois deve compará-los e preencher a tabela da atividade.

1. Observe os verbetes a seguir e depois identifique as características:

VERBETE 1

Os rios, os afluentes, os lagos...

O rio é um curso d'água largo o suficiente para um barco navegar. Alguns rios são tão grandes que atravessam muitas regiões e, às vezes, até vários países. Os rios não são todos da mesma largura e alguns desembocam no mar.





Um **córrego** é um regato bem pequeno, que parece um fio d'água.

Os cursos d'água



Um **afluente** é um curso d'água que desemboca em outro.



Um **regato** é um curso d'água pequeno e raso.

Um **rio** é um curso d'água que às vezes desemboca no mar.



VERBETE 2

RODA

- Peça em forma de círculo própria para girar.

*As **rodas** dos carros possuem pneus.*

- Grupo de pessoas mais ou menos em forma de círculo.

*A menina conversava numa **roda** de amigas.*

- Brincadeira de crianças em que se dão as mãos e giram em círculo enquanto cantam.

*Cante ou leia a cantiga de **roda**:*

*Ciranda, cirandinha,
vamos todos cirandar.
Vamos dar a meia-volta,
volta e meia vamos dar.*

	ENCICLOPÉDIA	DICIONÁRIO
Há título?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
Qual o título?		
Há fotografias ou ilustrações?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
Há subtítulos?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
Quais subtítulos?		
O verbete ocupa a página inteira?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
Apresenta fontes de pesquisa?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
Aparece o nome de quem escreveu?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
Onde as informações apresentam mais detalhes?	()	()
O verbete apresenta a classificação gramatical da palavra?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
O verbete traz informações sobre o significado de uma palavra, numerados por ordem de relevância?	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO

DISPOSITIVO DIDÁTICO B
(Quadro comparativo sobre fontes de pesquisa – Módulo 4)

Aluno(s):

1. Realize a pesquisa com o tema proposto pelo professor, utilizando duas fontes de pesquisa diferentes, uma enciclopédia impressa e outra digital, observe as características das fontes e preencha o quadro.

	Enciclopédia impressa	Enciclopédia digital
Assunto da pesquisa		
Nome da fonte de pesquisa		
Como você localizou a informação?		
O texto relaciona outros lugares de pesquisa? Links, glossário?		
O texto traz ilustrações, fotografias, gráficos ou tabelas?		
Como as informações estão organizadas na página? - Parágrafos - Subtítulos		
Havia alguma palavra ou expressão que você não entendeu?		

DISPOSITIVO DIDÁTICO C
(Paráfrase – Módulo 5)

Aluno(s):

Aluno, nesta atividade você deve parafrasear, os trechos originais, reescrevendo a ideia, mas sem realizar cópia.

1. Desenvolva paráfrases dos seguintes trechos:

TRECHO ORIGINAL

PARÁFRASE

Depois, na estação chuvosa seguinte, aquilo que parecia uma mata seca recupera a aparência verdinha de uma típica floresta tropical.

A clareza das águas se deve principalmente à presença de rochas especiais ricas em minerais que agem como filtros, depositando todas as impurezas no fundo dos rios.

Os bichos que não conseguem se integrar à natureza novamente ficam morando no parque e os que se recuperam voltam para floresta.

DISPOSITIVO DIDÁTICO D

(Módulo 5)

Aluno(s):

1. Leia o texto com atenção e grife as principais informações de cada parágrafo.

MATA ATLÂNTICA: UMA AMOSTRA DE FLORESTA

A Mata Atlântica é a cobertura vegetal brasileira com maior índice de degradação, pois foi ao longo de sua área de ocorrência que se instalaram as principais cidades do país. Estudos recentes indicam que resta apenas pouco mais da vigésima parte da vegetação original, que recobria a costa brasileira do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul. Nessa época, a floresta se estendia por cerca de 1,1 milhões de quilômetros quadrados. O que restou pode ser encontrado em melhor estado de conservação sobre as serras, entre os estados do Rio de Janeiro e Paraná.

Imagine quantas espécies animais e vegetais desapareceram com essa devastação. As árvores foram, sobretudo, usadas como lenha ou derrubadas para abrir espaço para diferentes lavouras que se implantaram ao longo da Mata Atlântica. Os bichos foram vítimas da caça e do desaparecimento de seus habitats naturais. O mico-leão dourado, animal que se tornou símbolo da Mata Atlântica, é a mais famosa das muitas espécies que correm risco de extinção.

[...]

A revegetação das áreas degradadas ocorre na terceira etapa do programa. Não seria reflorestamento? Não. O termo reflorestar está ligado ao plantio de espécies exóticas e, de modo geral, ao aproveitamento econômico das áreas reflorestadas. Revegetar ou restaurar (termo que é usado mais recentemente) diz respeito ao plantio em áreas degradadas utilizando espécies típicas àquela região, valendo-se do conhecimento prévio sobre a vegetação do lugar. Por isso, as duas primeiras equipes fazem uma investigação tão detalhada das plantas, definindo qual espécie vegetal se desenvolve melhor num determinado ponto da floresta, e ainda onde cada uma delas vivia antes de desaparecer.

Nos últimos anos, a velocidade da degradação da Mata Atlântica vem diminuindo. Em parte, porque já não há muito mais o que derrubar. E também porque as pessoas estão se conscientizando de que há muitas maneiras de aproveitar a floresta sem destruí-la. Quem sabe um dia não poderemos tomar um banho de mar à sombra da floresta avistada por Cabral?

Fonte: <http://chc.org.br/mata-atlantica-uma-amostra-de-floresta/>

DISPOSITIVO DIDÁTICO E
(– Módulo 5)

ENCICLOPÉDIA do Cão Royal Canin



Esta enciclopédia representa um avanço fundamental para o conhecimento do cão, na medida em que ela integra, pela primeira vez, as diferenças induzidas pela extrema diversidade de "tamanhos/pesos" da espécie canina.

Conforme o tamanho/peso, constata-se, de fato, algumas diferenças entre raças pequenas (menos de 10 kg), médias (10 a 25 kg), grandes (25 a 45 kg) e gigantes (45 a 90kg)

Aqui estão algumas das mais significativas:

- O peso e o número de filhotes no nascimento são diferentes: uma cadela de raça pequena trará ao mundo de 1 a 3 filhotes, cada um pesando cerca de 5% do peso desta, enquanto que uma cadela de raça grande terá ninhadas de 8 a 12 filhotes, pesando no máximo 1% do peso da mãe.

- O peso do tubo digestivo de um cão de raça grande representa apenas 2,7% de seu peso total, contra 7% para um cão de raça pequena, o que provoca uma grande disparidade em seus desempenhos digestivos (capacidade e sensibilidade).

- A amplitude e a duração do crescimento: na idade adulta, o filhote de raça pequena terá multiplicado por 20 o seu peso do nascimento, comparados a cerca de 50 para um filhote de raça média e 80 para a raça grande.

O cão de raça pequena atinge a idade adulta aos 8 meses, enquanto o de raça grande precisa esperar entre 18 e 24 meses.

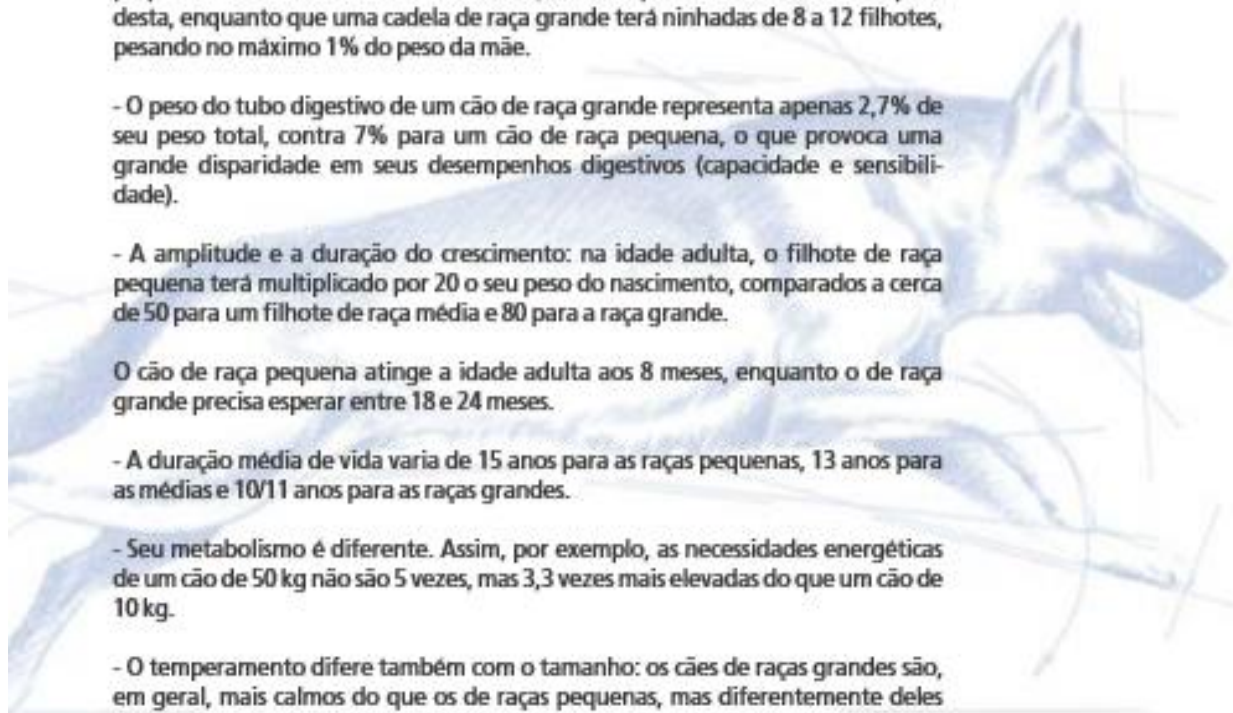
- A duração média de vida varia de 15 anos para as raças pequenas, 13 anos para as médias e 10/11 anos para as raças grandes.

- Seu metabolismo é diferente. Assim, por exemplo, as necessidades energéticas de um cão de 50 kg não são 5 vezes, mas 3,3 vezes mais elevadas do que um cão de 10 kg.

- O temperamento difere também com o tamanho: os cães de raças grandes são, em geral, mais calmos do que os de raças pequenas, mas diferentemente deles precisam de mais espaço vital.

Essas diferenças entre raças pequenas, médias e grandes têm consequências no que se refere à saúde, alimentação e natureza das relações homem/cão.

Elaborada sob a direção do Professor Dominique GRANDJEAN e do Doutor Jean-Pierre VAISSAIRE, é fruto de uma estreita colaboração de vários especialistas, pesquisadores de escolas veterinárias européias e americanas e de nutricionistas do Centro de Pesquisa ROYAL CANIN de Saint-Nolff (França).



Border Collie

Pensa-se que seus ancestrais eram cães nórdicos que guardavam os rebanhos de renas. É provável que tenham sido trazidos para as ilhas Britânicas pelos Vikings, e que tenham sido cruzados com as raças pastoreiras locais. Deve seu nome à região dos vales dos Borders, fronteira entre a Inglaterra e a Escócia, onde a raça se desenvolveu. É o mais difundido dos colleys, e continua especializado na guarda dos rebanhos, para a qual é utilizado desde o século XVIII. A raça foi apenas fixada no século XIX, reconhecida em 1976 pelo Kennel Club e em 1985 pela S.C.C. Chegou à França em 1970.



Harmonia e nobreza. Ágil e elegante. Anda sem quase levantar as patas, rente ao solo.



CÃES PASTORES

PAÍS DE ORIGEM
Grã-Bretanha

OUTRO NOME
Collie anão
Borde collie

1

CABEÇA

Crânio razoavelmente largo. Focinho moderadamente curto e forte. Stop bem marcado. Trufa preta, marrom, ou cor de ardósia segundo a cor da pelagem.

OLHOS

De formato oval, inseridos bem separados, marrons, exceto nos cães "merle" para os quais os olhos podem ser azuis.

ORELHAS

De tamanho médio, inseridas bem separadas, portadas eretas ou semi-eretas.

CORPO

Bem proporcionado, atlético. Pescoço forte. Costelas bem arqueadas. Peito profundo e largo. Lombo musculado.

MEMBROS

Boa ossatura. Patas de formato oval. Dígito arqueados bem juntos.

CAUDA

Moderadamente longa, de inserção baixa, com uma espiral para cima na direção da ponta.

PÊLO

Duas variedades: pêlo semilongo formando uma juba, culotes e uma cauda de raposa (pinçel); pêlo curto. Em ambos os casos, o pêlo é denso e de textura média. Subpêlo denso e macio.

PELAGEM

Geralmente cor de pega: collar, lista e partes inferiores dos membros brancos, o resto é preto. Todas essas

cores são admitidas, mas o branco jamais deverá ser predominante.

TAMANHO

Macho: de 50 a 55 cm.
Fêmea: de 47 a 52 cm.

PESO

De 15 a 20 kg.



Temperamento, aptidões, educação

Cão vigoroso, ardente, tenaz, trabalhador, muito dócil. Muito dedicado a seu dono, receptivo à educação porque é atento e inteligente. Reservado com estranhos, mas jamais medroso nem agressivo. Dotado de um olfato potente, possui um olhar com um poder extraordinário e utiliza-o para trabalhar com seu dono. Trabalha à distância fixando intensamente, parecendo "hipnotizar" o gado, aproximando-se rastejando como um cão de caça. É a raça que melhor se destaca nos concursos com rebanhos.

Conselhos

Deve permanecer um pastor. Sua educação é iniciada por volta dos 6 meses e pode se prolongar durante um ano ou dois. Não está adaptado para a vida na cidade. Incansável, necessita de exercício diário. Adapta-se facilmente à função de cão de companhia. Quanto à higiene não precisa de cuidados particulares.

Utilizações

Pastoreio. Devido a suas qualidades naturais e à orientação de sua seleção, é um cão que deve trabalhar com rebanhos.

Fonte: BORDER COLLIE. In: Enciclopédia do cão. França: Royal Canin, 1997, p.37.

-  Onde esse verbete está publicado?
-  Quem o produziu?
-  A quem se dirige?
-  Há título na página?
-  Esse título refere-se a uma espécie ou ao conjunto delas?
-  Como estão escritos os verbetes: em letras maiúsculas ou minúsculas?
São do mesmo tamanho e da mesma cor?
-  Observem a imagem da página, como estão dispostas as imagens e os textos verbais?
-  Há um plano de fundo?
-  Quais são as cores utilizadas?
-  Podemos relacionar essa informação ao objeto de conhecimento exposto nesta página?

DISPOSITIVO DIDÁTICO F

(Subtítulos – Módulo 6)

Aluno (a):

1. Ligue a imagem, título e o corpo do texto e, depois crie um subtítulo para cada trecho:



RAPOSA

O lobo-guará mede cerca de 1,30 metro e pesa entre 20 e 25 quilos. Seu pelo é avermelhado, com o pescoço, as costas, as patas e a ponta da cauda pretos. Pode ter alguns pontos brancos na ponta da cauda e nas orelhas.



LOBO-GUARÁ

Curto, bem soldado. Pescoço muito grosso com barbelas. Ombros largos e oblíquos. Peito amplo e redondo. Dorso curto e forte. Costelas arredondadas. Lombo recolhido. Os quadris são altos e fortes. O ventre é recolhido.



BULLDOG

A raposa tem orelhas pontudas, pernas curtas e focinho estreito. Mede entre 81 e 145 centímetros, incluindo a cauda, e geralmente pesa de 3 a 8 quilos. A cor de sua pelagem longa varia. A raposa-vermelha é marrom-avermelhada



DISPOSITIVO DIDÁTICO G

(Subtítulos - módulo 7)

Aluno(s):

1. Ligue os títulos ao texto e depois escreva um subtítulo para cada item:

Título	Texto	Subtítulo
Sapos	Existem cerca de novecentas espécies, ou tipos. Eles são encontrados em todo o mundo, especialmente nos <u>trópicos</u> . Normalmente os descansam em lugares escuros como <u>cavernas</u> , buracos de árvores e sótãos, mas há alguns que dormem em árvores ou rochas.	
Morcegos	Encontrados quase no mundo inteiro, vivem em diversos ambientes, incluindo florestas, desertos, pastagens e até cidades. Sua forma o ajuda a voar velozmente. Seu corpo tem a forma de um projétil, e suas asas são longas e pontudas.	
Gafanhoto	Os machos podem ter mais de 1 metro de altura e 3 metros de comprimento, incluindo a cauda. Geralmente pesam entre 160 e 290 quilos. Sua pelagem varia de amarelo-claro na barriga a amarelo-escuro ou laranja no dorso. Listras escuras cobrem a cabeça, o corpo e as pernas. Há também anéis pretos na cauda.	
Tigre	podem ser encontrados em todas as partes do mundo, exceto em lugares muito frios. Eles são <u>anfíbios</u> — ou seja, vivem a primeira fase da vida (na forma de larva) na água e a fase adulta na terra, com respiração pulmonar.	
Falcão	Elas têm cabeça grande, rosto achatado, bico aquilino e olhos grandes. Têm também <u>cauda</u> curta, <u>asas</u> compridas e <u>garras</u> afiadas. As corujas têm <u>visão</u> e <u>audição</u> excelentes. Não conseguem mexer muito os olhos, mas giram todo o pescoço para olhar diretamente para trás.	
Coruja	mede cerca de 5 centímetros e tem antenas curtas e grossas. Suas pernas traseiras longas e fortes o tornam um grande saltador. Sua coloração, do	

	verde ao marrom, ajuda-o a camuflar-se nas plantas e no solo em redor. Ele produz sons esfregando as patas traseiras nas asas	
--	---	--

DISPOSITIVO DIDÁTICO H

(Módulo 7)

Aluno (a):.....

1. Leia o texto e complete a tabela.

DOENÇAS TRANSMITIDAS PELO AEDES AEGYPTIConheça as principais doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*, seus sintomas e tratamento.

O *Aedes aegypti* é um mosquito de hábitos diurnos que apresenta coloração preta e pequenas manchas e listras brancas espalhadas pelo seu corpo. Esse mosquitinho vem dando o que falar em virtude da grande quantidade de doenças que é capaz de transmitir, algumas que podem até mesmo causar a morte. **Você sabe que doenças são essas?**

A dengue é, sem dúvidas, a doença transmitida pelo *Aedes aegypti* mais conhecida pela população. Por essa razão, o *A. aegypti* ficou conhecido no Brasil como **mosquito-da-dengue**.

A dengue é uma doença febril causada por um vírus que apresenta quatro sorotipos. De uma maneira geral, ela causa febre alta, que se inicia de maneira abrupta, dores de cabeça, dores no corpo e articulações, dores nos olhos, fraqueza, manchas na pele e coceira. Em algumas pessoas, podem ocorrer vômitos, dores abdominais, hemorragias e até mesmo a morte.

A dengue não apresenta tratamento específico, sendo recomendado apenas uso de produtos que aliviem os sintomas. A principal recomendação é repousar e tomar muito líquido.

A chikungunya é uma doença viral também transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti* que chegou ao Brasil em 2014. O nome dessa enfermidade significa "aqueles que se dobram" e faz referência aos primeiros pacientes diagnosticados com o problema, na Tanzânia, que se curvavam em virtude das dores provocadas pelo vírus.

Os sintomas da chikungunya lembram muito os da dengue, como febre alta, dor de cabeça, manchas na pele e dores no corpo. Entretanto, a diferença principal está no fato de que a chikungunya provoca dores muito intensas nas articulações.

A chikungunya também é uma doença sem tratamento específico e, assim como a dengue, são tratados apenas a febre e as dores no corpo. A recomendação de beber muita água e manter-se em repouso também é indicada para essa doença.

A zika também é uma doença viral e chegou ao Brasil em 2015. Seu nome foi dado em referência ao local em que o vírus foi identificado pela primeira vez: Floresta Zika, na Uganda.

Em relação aos sintomas, a zika apresenta-se muito mais branda do que a dengue e a chikungunya, uma vez que 80% dos pacientes não apresentam nenhuma

manifestação clínica. Quando os sintomas aparecem, eles são febre baixa, dores leves nas articulações, manchas e coceira. Pode aparecer ainda vermelhidão nos olhos, inchaço pelo corpo, tosse e vômitos. Complicações graves são raras, entretanto, podem ocorrer.

A zika destaca-se pela sua associação com casos de microcefalia, uma malformação que faz com que o cérebro dos bebês não se desenvolva de maneira adequada. Além disso, a doença também está relacionada com a Síndrome de Guillain-Barré, que causa fraqueza muscular e paralisia dos músculos.

A zika é uma doença sem tratamento específico, sendo recomendado apenas o controle das dores e da coceira pelo corpo. Também é recomendado repouso e ingestão de líquidos.

A febre amarela é uma doença grave causada por um vírus e transmitida por mosquitos. Em áreas florestais, o principal transmissor é o mosquito do gênero *Haemagogus*; na área urbana, o principal vetor é o *Aedes aegypti*. Vale destacar que a febre amarela urbana foi erradicada em 1942, entretanto, a forma silvestre ainda ocorre em nosso país. Diante dessa erradicação, a doença é pouco lembrada quando falamos das doenças transmitidas pelo *A. aegypti*.

A febre amarela provoca no paciente febre alta, cansaço, dores pelo corpo e de cabeça, náusea, vômitos e calafrios. Em casos mais graves da doença, o paciente pode desenvolver problemas no fígado e no rim, hemorragias e icterícia (pele e olhos amarelados). A forma grave pode causar a morte.

A febre amarela também é uma doença que não possui tratamento. A recomendação é de repouso e ingestão de líquidos. Em casos graves, pode ser necessária a internação em UTI e reposição da perda sanguínea causada pela hemorragia.

<https://escolakids.uol.com.br/ciencias/doencas-transmitidas-pelo-aedes-aegypti.htm>



1. Leia o texto e preencha o quadro com as principais informações sobre:

DOENÇA	CAUSAS	SINTOMAS	TRATAMENTO
Dengue			
Chikungunya			
Zika			
Febre amarela			

DISPOSITIVO DIDÁTICO I**(Retomadas - módulo 8)**

Aluno(s):

1. Leia os textos e responda as perguntas.**Texto 1****COBRA-TIGRE-ASIÁTICA**

Bem distante do Brasil, em alguns países da Ásia, existe uma espécie de cobra que é, ao mesmo tempo, peçonhenta e venenosa, seu nome científico é *Rhabdophis tigrinus*, mas pode chamá-la de cobra-tigre-asiática. A cobra tem dentes especiais no fundo da boca, com os quais injeta em suas presas as toxinas produzidas em glândulas na cabeça. Mas, existe algo mais. Quando incomodada, a cobra costuma levantar a cabeça e mostrar a região da nuca.

Texto 2**JIBOIA ENGOLE BOI?**

As jiboias são répteis carnívoros, ou seja, se alimentam de outros animais. Até aí, nada demais. O curioso é que as jiboias conseguem se alimentar de animais grandes em relação ao seu tamanho. Isso só é possível porque seu queixo não é como o nosso, composto por uma mandíbula com um único osso. As jiboias têm dois ossos no queixo, unidos por uma fibra elástica. Além disso, a pele da jiboia também é elástica, suas costelas são livres entre si e seus dentes são curvados para trás. Assim, as jiboias não mastigam seu alimento e as jiboias são capazes de engolir os animais inteiros.

a) Você já observou como as repetições tornam os textos cansativos? Escreva algumas palavras que podem ser sinônimos ou pronomes que podem substituir as repetições nos textos.

Texto 1

Texto 2

DISPOSITIVO DIDÁTICO J
(Substituições - módulo 8)

Aluno(s):

1. Reescreva o texto a seguir, substituindo as palavras grifadas por outras equivalentes, evitando repetições desnecessárias. Verifique quais palavras você pode usar dentre as que estão no quadro. Você pode decidir não utilizar alguma palavra/expressão, desde que haja sentido no que está escrito.

BANCO DE PALAVRAS

ELES	DESSES BICHOS
ESSA ESPÉCIE	ESSE ANIMAL
OS ANIMAIS	

AÍ, QUE FEDOR!

Os gambás são, em geral, pequenos (a maior espécie pesa apenas sete quilos) e lentos. Por isso, os gambás são presas fáceis para bichos maiores e mais rápidos, como felinos silvestres. Para escapar de virarem almoço de médios e grandes carnívoros, os gambás desenvolveram algumas estratégias: uma é a tanatose, outra, o mau cheiro.

Tanatose, em bom português, significa fingir-se de morto, enganando os predadores para que os gambás desistam do ataque. Por exemplo, o gambá, encontrado nos Estados Unidos, é craque nesse. A fama de atores dos gambás também chegou ao cinema: no filme *A Era do Gelo 2*, os irmãos Crash e Eddie se fingem de mortos o tempo todo.

Mas essa estratégia nem sempre funciona. Alguns predadores acabam descobrindo a farsa e atacam. Entra aí o mau cheiro! Ao sensibilizar o olfato de seus predadores, o gambá está mandando outra mensagem, como se dissesse "veja como estou fedido, não sou uma boa opção para o seu jantar; posso estar podre e cheio de doenças".

Fonte: Adaptado - <http://chc.org.br/ai-que-fedor/>

DISPOSITIVO DIDÁTICO K
(Verbos - módulo 10)

Aluno(s):

1. Leia os textos 1, 2 e 3. Depois responda as perguntas.

TEXTO 1 – Verbete enciclopédico



O beija-flor é uma [ave](#) pequena que tem o bico comprido e afilado. Muitos beija-flores exibem [penas](#) de cores bem vivas. Normalmente, o macho é mais colorido que a fêmea. No [Brasil](#), essa ave também é chamada de colibri.

Há cerca de 320 espécies de beija-flor. Todas elas vivem na América, do Alasca à [Terra do Fogo](#), mas a maior parte está nas regiões mais quentes da [América do Sul](#). No [Canadá](#) e nos [Estados Unidos](#) há cerca de doze espécies apenas. Das espécies conhecidas, aproximadamente metade pode ser encontrada no Brasil e no [Equador](#).

Todos os beija-flores são pequenos, e muitos chegam a ser minúsculos. O maior deles, chamado beija-flor-gigante, mede 20 centímetros de comprimento. O beija-flor-abelha tem pouco mais de 5 centímetros e é a menor ave que existe.

[...]

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/beija-flor/481538>

TEXTO 2 – Reportagem de divulgação científica

Doenças transmitidas pelo Aedes Aegypti

[...]

Os sintomas da chikungunya lembram muito os da dengue, como febre alta, dor de cabeça, manchas na pele e dores no corpo. Entretanto, a diferença principal está no fato de que a chikungunya provoca dores muito intensas nas articulações.

A chikungunya também é uma doença sem tratamento específico e, assim como a dengue, são tratados apenas a febre e as dores no corpo. A recomendação de beber muita água e manter-se em repouso também é indicada para essa doença

Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/doencas-transmitidas-pelo-aedes-aegypti.htm>

TEXTO 3 – Relato de experiência

PIPOCA

[...]

Quando o óleo esquentou, foi pipoca para tudo quanto é lado, era tanto barulho que parecia um tiroteio. Eu e meus primos ficamos tão assustados que na correria acabamos quebrando a mesa de fórmica vermelha da minha tia. Foi um desastre.

Hoje, todos nós rimos muito quando lembramos dessa história: a cozinha suja de pipoca e óleo, a correria, a cara dos adultos, os castigos, que não foram poucos. Realmente, foi um dia incrível e, se pudesse, viveria tudo de novo.

Fonte: SESI-SP. Relatar: notícia, reportagem, relato de experiência vivida. São Paulo: SESI, 2010. p. 122

Responda:

1. Grife verbos dos textos.

2. E que tempo verbal estão a maior parte dos verbos:

Texto 1 () presente () passado () futuro

Texto 2 () presente () passado () futuro

Texto 3 () presente () passado () futuro

3. Discuta com a turma, por que os textos apresentam verbos em tempos diferentes? Você acredita que o gênero textual influi na escolha do tempo verbal?

DISPOSITIVO DIDÁTICO L
(Caça palavras - módulo 10)

Aluno(s):

1. Encontre no caça palavras apenas os verbos no tempo presente do indicativo.

N	O	R	W	T	C	C	A	R	R	L	E	A	D	S	K	É	S
A	G	A	E	N	E	K	Y	A	W	N	O	H	E	V	E	G	A
L	A	M	N	I	T	L	W	N	T	W	O	A	P	F	I	O	N
C	I	B	W	L	L	A	U	R	E	G	A	R	E	O	N	L	Y
I	O	O	I	U	A	E	M	S	D	C	E	O	P	O	T	I	O
D	T	N	O	I	K	L	N	L	W	C	H	S	L	O	N	T	T
F	O	R	A	M	E	A	E	M	I	W	E	E	T	S	F	U	S
P	D	L	E	G	N	A	P	S	H	C	H	E	G	A	M	I	L
N	M	C	E	S	T	Á	A	T	W	A	M	U	R	A	V	J	I
W	O	V	T	T	N	V	D	L	T	U	E	R	E	T	V	A	I
E	O	T	D	R	A	W	R	A	N	N	T	I	V	E	R	A	M
L	E	A	T	M	C	W	E	H	O	T	A	S	K	A	O	C	M

DISPOSITIVO DIDÁTICO M

(Glossário - MÓDULO 11)

Aluno(s):

1. Leia os verbetes enciclopédicos a seguir e, com a orientação do professor realize a produção de dois glossários.

sapo

Artigo

Os sapos são pequenos animais geralmente confundidos com as rãs. Porém os sapos têm pernas curtas e a pele seca e áspera, enquanto as rãs têm pernas mais longas e a pele úmida e suave.



Ao contrário das rãs, os sapos possuem a pele seca e áspera e o corpo coberto de protuberâncias que se parecem com verrugas.

Ingo Arndt/Nature Picture Library

Os sapos podem ser encontrados em todas as partes do mundo, exceto em lugares muito frios. Eles são anfíbios — ou seja, vivem a primeira fase da vida (na forma de larva) na água e a fase adulta na terra, com respiração pulmonar.

O corpo dos sapos é roliço e atarracado. Eles não têm cauda, e medem de 2,5 a 25 centímetros de comprimento. Têm pele normalmente de cor verde-oliva, com alguns pontos mais escuros. Os animais de um dos grupos, o dos sapos-arlequins, possuem pernas traseiras grandes e sua cor pode ser amarelo-brilhante, vermelha ou verde, com pintas pretas.

A pele dos sapos é normalmente coberta de saliências que parecem verrugas e cada uma têm uma glândula com veneno. Para se defender, o sapo não tem a habilidade de esguichar o veneno por vontade própria. Quando o predador pega um sapo, as glândulas são pressionadas e soltam o veneno. O veneno de alguns sapos é forte o suficiente para matar os bichos que são seus inimigos.

Os sapos têm hábitos noturnos. Eles passam o dia sob a terra ou escondidos sob pedras ou folhas. No inverno, a maioria entra em um estado de inatividade chamado de hibernação. Alguns sapos ficam inativos também durante verões quentes e secos.

Os sapos se locomovem em pequenos saltos ou caminhando. Eles capturam as presas com sua língua longa e grudenta. Em geral, comem insetos e vermes. Alguns sapos maiores, porém, podem comer rãs e pequenos roedores.

Os sapos botam os ovos debaixo da água. Após alguns dias, os ovos eclodem, e nascem pequenas criaturas chamadas girinos. Os girinos possuem cauda e guelras. As guelras são estruturas que os ajudam a respirar debaixo da água. Depois de algum tempo, os girinos perdem a cauda e desenvolvem pulmões e pernas. Então, podem deixar a água para viver em terra.

Estilo ABNT

Sapo. In *Britannica Escola*. Web, 2020. Disponível em:

<<https://escola.britannica.com.br/artigo/sapo/482683>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

mata Atlântica

Artigo

A mata Atlântica é uma formação florestal presente na maior parte no território brasileiro, que se estende até o Paraguai e a Argentina. Seu clima vai do tropical ao subtropical e estão em seu território algumas das regiões mais chuvosas do Brasil.



A mata Atlântica constitui um dos biomas brasileiros mais ameaçados. Antigamente, ela se estendia numa larga faixa ao longo do litoral brasileiro, do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul, penetrando para o interior em Minas Gerais e até em outros países, como no Paraguai e na província de Misiones, na Argentina. Hoje, resta menos de 5 por cento da floresta original.

© Robert Ulph/Fotolia

Continua como a floresta Amazônica na época do descobrimento, a mata Atlântica era a segunda maior floresta tropical do Brasil. Era encontrada, ao longo do litoral, de Santa Catarina ao Rio Grande do Norte. Nas regiões Sul e Sudeste entrava pelo interior, chegando até a Argentina e o Paraguai. Cobria total ou parcialmente dezessete estados brasileiros e era habitada por uma população numerosa de povos indígenas. Sua devastação se iniciou já na época da colonização, no século XV. Primeiro pela exploração do pau-brasil, depois pela abertura de áreas para o plantio da cana-de-açúcar, no Nordeste, e do café, no Sudeste. No Paraná, a devastação se deu pela exploração da madeira das araucárias.

Hoje, mais de 90 por cento da floresta original está totalmente destruída e 75 por cento do que restou corre risco de extinção total. É considerada a segunda floresta mais ameaçada de extinção do mundo. Seu ritmo de desmatamento é 2,5 vezes superior ao da Amazônia.

Apesar de reduzida a poucos trechos, a biodiversidade de seu ecossistema continua a ser uma das maiores do planeta. Segundo os botânicos, a mata Atlântica possui mais de 25 mil espécies, sendo que boa parte delas só existe na região. Para se ter uma ideia do que isso significa, em toda a Europa existem pouco mais de 12 mil espécies e na América do Norte, 17 mil. Na mata Atlântica vivem cerca de 160 espécies de aves e 183 de anfíbios. Entre os mamíferos, dos quais muitos estão ameaçados de extinção, estão o mico-leão-dourado, a jaguatirica, a onça-pintada, o mono-carvoeiro e o tamanduá.

No Parque Estadual da Serra do Mar, no estado de São Paulo, que tem 315 mil hectares e abrange 23 municípios do litoral e do vale do Paraíba, está concentrada a maior parte da mata Atlântica ainda existente no Brasil em remanescentes contínuos.

O Parque Nacional da Tijuca, no estado do Rio de Janeiro, tem 3.953 hectares e ocupa um fragmento da mata Atlântica. Em 1861, dom Pedro II ordenou a desapropriação territorial na área em uma iniciativa pioneira de conservação e reflorestamento. A floresta do parque é rica em espécies da fauna e da flora, algumas nativas e outras raras em perigo de extinção. Sendo um parque urbano, o da Tijuca é importante para a conservação mas também por servir como uma área de lazer orientada ao ecoturismo.

Fonte: MATA ATLÂNTICA. In *Britannica Escola*. Web, 2020. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/mata-Atlântica/483372>>. Acesso em: 8 de março de 2020.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes, 2020.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a Língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v.52, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011.p. 81-108.
- MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, RN, v. 6, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.
- ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.8, n.3, p.581-612, set/dez.2008.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção ; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, Belém, PA, v.1, n. 42, p. 45-63, jul/dez 2014.

ANEXOS

Anexo 1 – Verbete “Plantas da floresta tropical”

Plantas da floresta tropical

As copas espessas e emaranhadas das árvores altas da floresta tropical formam um guarda-chuva que sombreia

o solo. Sob o calor e a umidade dessa sombra crescem muitas plantas.

Plantas que vivem de plantas

Algumas plantas podem sobreviver na sombra, mas outras crescem sobre as árvores para obter mais luz.



Pequenas palmeiras e algumas ervas crescem na sombra.

Palmeira

Liana

A liana precisa de luz e espaço para crescer. Sobe pelas árvores e seu caule se prende nos ramos. Não prejudica a árvore sobre a qual cresce.

Orquídea

Bromélias

Algumas plantas que crescem nas árvores, como as bromélias, têm folhas em forma de taça. Nelas caem pedaços de plantas mortas e água. Insetos e rãs pequenas vivem nestes minúsculos lagos.

Nos ramos que apanham sol crescem orquídeas. Suas raízes não atingem o solo; armazenam água da chuva em troncos e folhas carnosos. Retiram nitratos* de plantas em decomposição nas fendas das árvores.

Figueira-trepadeira

A figueira-trepadeira cresce quando suas sementes se colam nos ramos de uma árvore. Suas raízes chegam ao solo e se enroscam em volta da árvore. Cresce tanto, que tampa a árvore, que morre por não receber luz, mas a figueira continua viva.

Às vezes, uma planta ou animal, chamado parasita*, retira seu alimento de outra planta ou animal. A raflesia é uma planta parasita que se alimenta das raízes da liana.

*Nitratos, 13; parasitas, 112.

Flores e frutos

Muitas árvores produzem suas flores e frutos sob o emaranhado de ramos, na sua parte mais elevada. Os insetos e outros animais, que polinizam* as flores e espalham as sementes do fruto ao comê-lo, podem alcançá-los mais facilmente.



O fruto carnoso do cacau, a **vagem**, se forma a partir das flores do tronco. As sementes, ou grãos, são usados para fazer chocolate.

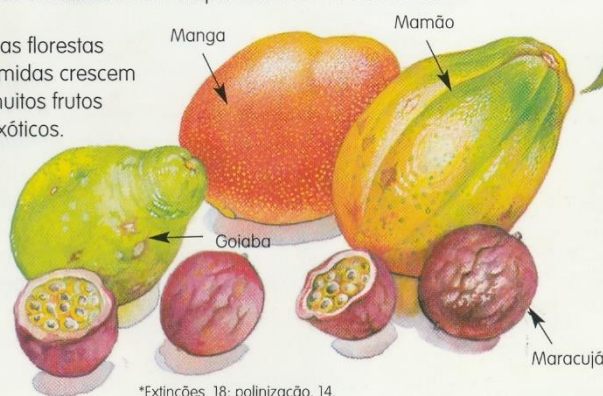
Algumas árvores têm troncos compridos e suas flores e frutos ficam suspensos sob a copa das árvores.



Por que devemos cuidar das plantas?

Grandes áreas de florestas tropicais são derrubadas todos os dias. Isto destrói o lar de muitos animais e causa a extinção* de muitas espécies de plantas. Muitas delas proporcionam alimento e medicamentos ao homem. Outras talvez fossem úteis, mas são destruídas antes dos cientistas terem a oportunidade de estudá-las.

Nas florestas úmidas crescem muitos frutos exóticos.



*Extinções, 18; polinização, 14.



De muitas plantas como a pervinca, obtêm-se medicamentos para doenças graves.

A borracha é utilizada para muitas coisas. A árvore da borracha cresce nas florestas úmidas.

Homem extraíndo borracha



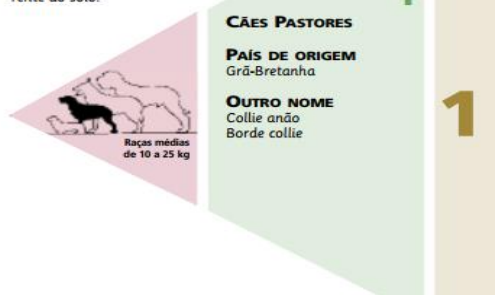
Anexo 2 – Verbete “Border Collie”

Border Collie

Pensa-se que seus ancestrais eram cães nórdicos que guardavam os rebanhos de renas. É provável que tenham sido trazidos para as ilhas Britânicas pelos Vikings, e que tenham sido cruzados com as raças pastoreiras locais. Deve seu nome à região dos vales dos Borders, fronteira entre a Inglaterra e a Escócia, onde a raça se desenvolveu. É o mais difundido dos collays, e continua especializado na guarda dos rebanhos, para a qual é utilizado desde o século XVIII. A raça foi apenas fixada no século XIX, reconhecida em 1976 pelo Kennel Club e em 1985 pela S.C.C. Chegou à França em 1970.



Harmonia e nobreza. Ágil e elegante. Anda sem quase levantar as patas, rente ao solo.



CABEÇA

Crânio razoavelmente largo. Focinho moderadamente curto e forte. Stop bem marcado. Trufa preta, marrom, ou cor de ardósia segundo a cor da pelagem.

OLHOS

De formato oval, inseridos bem separados, marrons, exceto nos cães “merle” para os quais os olhos podem ser azuis.

ORELHAS

De tamanho médio, inseridas bem separadas, portadas eretas ou semi-eretas.

CORPO

Bem proporcionado, atlético. Pescoço forte. Costelas bem arqueadas. Peito profundo e largo. Lombo musculado.

MEMBROS

Boa ossatura. Patas de formato oval. Dígito arqueados bem juntos.

CAUDA

Moderadamente longa, de inserção baixa, com uma espiral para cima na direção da ponta.

PÊLO

Duas variedades: pêlo semilongo formando uma juba, culotes e uma cauda de raposa (pinel); pêlo curto. Em ambos os casos, o pêlo é denso e de textura média. Subpêlo denso e macio.

PELAGEM

Geralmente cor de pega: colar, lista e partes inferiores dos membros brancos, o resto é preto. Todas essas

cores são admitidas, mas o branco jamais deverá ser predominante.

TAMANHO

Macho: de 50 a 55 cm.
Fêmea: de 47 a 52 cm.

PESO

De 15 a 20 kg.



Temperamento, aptidões, educação

Cão vigoroso, ardente, tenaz, trabalhador, muito dócil. Muito dedicado a seu dono, receptivo à educação porque é atento e inteligente. Reservado com estranhos, mas jamais medroso nem agressivo. Dotado de um olfato potente, possui um olhar com um poder extraordinário e utiliza-o para trabalhar com seu dono. Trabalha à distância fixando intensamente, parecendo “hipnotizar” o gado, aproximando-se rastejando como um cão de caça. É a raça que melhor se destaca nos concursos com rebanhos.

Conselhos

Deve permanecer um pastor. Sua educação é iniciada por volta dos 6 meses e pode se prolongar durante um ano ou dois. Não está adaptado para a vida na cidade. Incansável, necessita de exercício diário. Adapta-se facilmente à função de cão de companhia. Quanto à higiene não precisa de cuidados particulares.

Utilizações

Pastoreio. Devido a suas qualidades naturais e à orientação de sua seleção, é um cão que deve trabalhar com rebanhos.

Fonte: BORDER COLLIE. In: **Enciclopédia do cão**. França: Royal Canin, 1997, p.37.

Anexo 3 - Verbete "Grandes herbívoros"

• Animais

Grandes herbívoros

TODOS OS MAIORES HERBÍVOROS CONHECIDOS TÊM CURIOSAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: DA LONGA PROBÓSCIDE DO ELEFANTE, ÀS PATAS MUITO CURTAS DO HIPOPÓTAMO; DOS CHIFRES DO RINOCERONTE À EXCEPCIONAL ALTURA DA GIRAFÁ, PARA NÃO FALAR DA CORCOVA DO CAMELO, EXTRAORDINÁRIO RESERVATÓRIO DE GORDURA.

audição sensível

orelhas móveis

pele grossa

▷ As dimensões do elefante são extraordinárias: um dos seus molares pesa tanto quanto um tijolo.

membros corpulentos e robustos

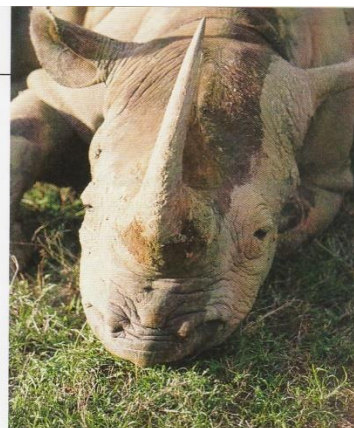
O que é e qual função da probóscide do elefante?

A probóscide é um prolongamento do lábio superior, fundida ao nariz. É um órgão de fundamental importância e de funções versáteis: serve para pegar comida (graças a isso, o elefante é literalmente capaz para arrancar arbustos e árvores), para coletar objetos e para aspirar a água. Finalmente, apertar as probóscide entre si representa um dos sistemas mais importantes de comunicação entre os membros da manada.

O que são tilópodes?

São os membros de uma das 3 subordens dos artiodáctilos.

A única família a fazer parte dessa subordem são os camelídeos. Por sua vez, eles se desdobram em duas espécies distintas: a de duas corcovas, ou seja, os camelos (*Camelus bactrianus*), e aquela com apenas uma corcova: os dromedários (*Camelus dromedarius*). Eles são bem adaptados ao clima árido e



△ O chifre de rinoceronte é feito de queratina assim como as unhas dos seres humanos.

Rinoceronte

A família dos rinocerontes inclui três espécies: o rinoceronte-branco (*Ceratotherium simum*), o rinoceronte-negro (*Diceros bicornis*) e os rinocerontes-indiano (*Rhinoceros unicornis*), que, ao contrário do dois outros, têm apenas um chifre. Os rinocerontes têm pele glabra, isto é, sem pelos e muito dura. Gostam de se refrescar enquanto estão imersos na água. Não são agressivos, a menos que sejam atacados. Alimentam-se de arbustos, juncos e folhagens. Eles também estão em grande perigo de extinção pela destruição parcial do seu habitat, em razão da caça indiscriminada a seu chifre, a que os orientais atribuem virtudes terapêuticas.

probóscide

corcova

desértico: têm orelhas pequenas e olhos com cílios resistentes para protegê-los da areia e, principalmente, a corcunda, reserva de gordura e de líquido para os períodos de seca. Na América do Sul, o maior mamífero é um camelídeo, o

◁ Um dromedário que não bebe pode perder um quarto de seu peso.



apenas dois dedos

Grandes herbívoros

guanaco: provavelmente deles derivam a lama e a alpaca. O menor é a vicunha, que os incas capturavam, tosavam e depois soltavam. Com cascos suaves e sensíveis, permanecem sempre em locais gramados e nunca passam sobre penhascos rochosos ou sobre geleiras.

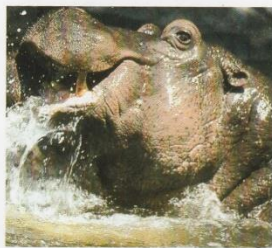
Por que o rinoceronte-branco tem esse nome?

Ao contrário do que se pode pensar devido ao nome, o rinoceronte -branco tem uma coloração acinzentada. Na realidade, o nome resulta de uma interpretação errada do termo com que os primeiros colonos africanos o indicavam: foi do adjetivo em inglês *wide* (largo) que foi trocado por *white* (branco).

O hipopótamo é um animal perigoso?

Apesar do aspecto bonachão, o hipopótamo pode se tornar um animal muito agressivo. Se não for

Hipopótamos



Os hipopótamos são animais quase sem pelos, com **corpo robusto**, que parece atarracado por causa das patas muito curtas. A cauda é também muito curta e achatada a ponto de ser pouco visível. Passam a maior parte do dia praticando o ócio na água. À noite vão em direção à terra firme para procurar alimentos. Vivem em rebanhos comandados por um macho dominante.

▷ Apesar de sua imponente massa, os rinocerontes são muito ágeis e podem alcançar 40 km/h.

pelos escassos presente apenas no focinho

as narinas se fecham durante o mergulho

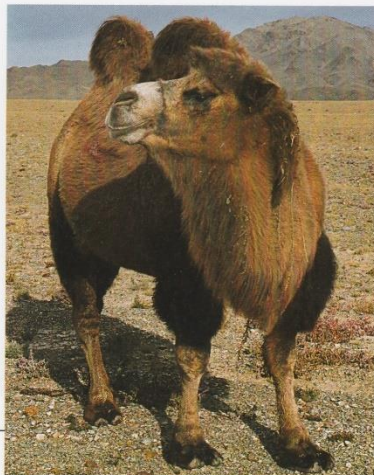
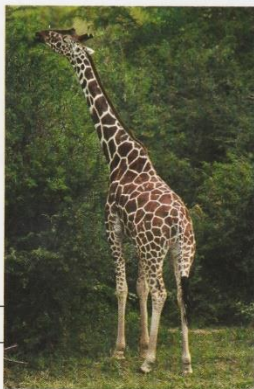
patas espalmadas

perturbado, tem uma natureza bastante pacífica, mas se ele se sente ameaçado, pode atacar o ser humano também. O tamanho imponente, combinado com sua agilidade fora

da água, faz dele um temível adversário do qual é bom se proteger. As fêmeas defendem vigorosamente os filhotes, com uma ferocidade que as torna mais perigosas do que os machos dominantes.

Girafa

A girafa (*Giraffa camelopardalis*) tem não apenas um estranho corpo devido ao **pescoço muito longo**, mas também uma original maneira de caminhar: os movimentos do pé posterior e o do pé anterior não são simultâneos, de forma que o pescoço balança como um pêndulo.



Por que há dromedários na Austrália?

O dromedário não é uma espécie natural da região. Foi introduzido da Ásia central no início do século XX para ajudar o ser humano na exploração do vasto e seco deserto australiano.

◁ O pelo do camelo fica mais longo na parte inferior do pescoço e é mais espesso do que o do dromedário.

Anexo 4 – Verbete “As cavernas”



As cavernas

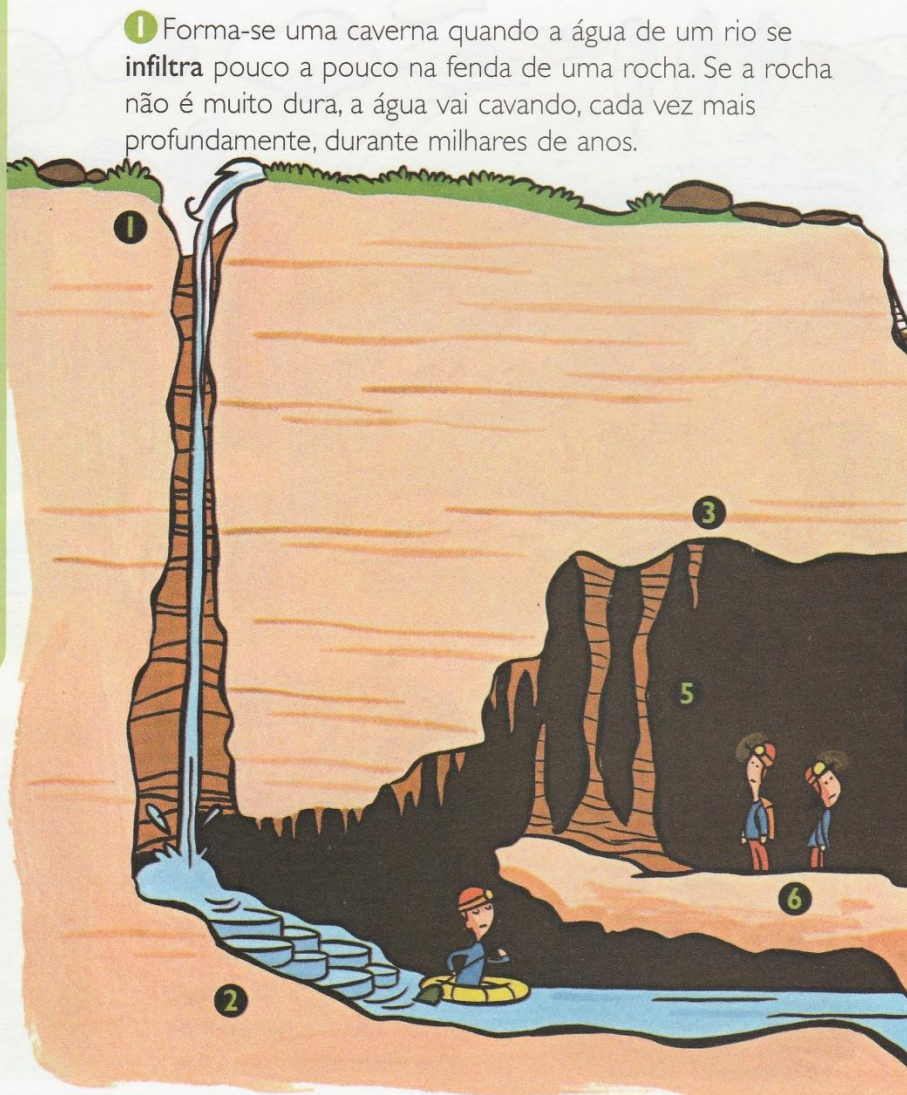
Em certos lugares, sob a superfície da Terra, o solo é furado como um queijo suíço. Essas cavidades se chamam grutas, abismos e cavernas. Algumas já foram exploradas. Outras ainda não foram descobertas.

2 Às vezes, no fundo de uma caverna, a água que se infiltrou forma um rio subterrâneo.

3 Na caverna, a água escorre gota a gota do teto, a **abóbada**. Ela carrega consigo minúsculos fragmentos de rocha. Forma-se então uma **estalactite**. É uma espécie de escultura pontuda de pedra que desce em direção ao solo.

4 Quando, ao contrário, essa escultura ergue-se no solo em direção ao teto, ela é chamada de **estalagmite**.

5 Quando uma estalactite e uma estalagmite se encontram, forma-se uma **coluna**.



6 As cavernas são exploradas por **espeleólogos**. Eles usam capacetes com lâmpadas para iluminar o caminho, porque debaixo da terra não há luz.

7 Para descer numa caverna, o espeleólogo localiza a **entrada**. Em seguida, ele desce pelo **poço**.

As pedras preciosas

Eis algumas das pedras preciosas mais conhecidas.



o rubi



a esmeralda



o diamante



a turquesa



a ametista



o topázio

Há milhares de anos, homens pré-históricos viviam na entrada das cavernas.

8 Muitas vezes as cavernas são ligadas entre si por **galerias**. Algumas são tão estreitas que os espeleólogos precisam se curvar para passar.

9 Às vezes, os espeleólogos fazem descobertas extraordinárias, como **pinturas** nas paredes feitas pelos homens pré-históricos.

Anexo 5 – Verbete “A vida das árvores”



A vida das árvores

As árvores são plantas indispensáveis à vida na Terra. Elas absorvem o gás carbônico, ruim para o homem, e liberam o oxigênio. Graças às suas raízes, as árvores dão estabilidade ao terreno, impedindo que a terra seja carregada pela chuva.

As **raízes** tiram da terra a água e os sais minerais de que a árvore precisa. Elas se desenvolvem dentro da terra à medida que a árvore cresce.

As **folhas** são quase sempre verdes. Elas contêm um corante natural, a clorofila, fabricada graças à luz solar.

Os **galhos**, onde ficam as folhas, as flores e os frutos, partem do tronco da árvore.

O **tronco** é a parte da árvore que vai do solo aos galhos. É seu caule. O tronco fica mais grosso à medida que a árvore envelhece. Ele é coberto por uma casca.

O **cimo** é o topo da árvore.





Fonte: A VIDA DAS ÁRVORES. IN: *Minha primeira biblioteca: enciclopédia 2*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

Anexo 6 Verbete “Mata Atlântica”**mata Atlântica****Artigo**

A mata Atlântica é uma formação florestal presente na maior parte no território brasileiro, que se estende até o Paraguai e a Argentina. Seu clima vai do tropical ao subtropical e estão em seu território algumas das regiões mais chuvosas do Brasil.



A mata Atlântica constitui um dos biomas brasileiros mais ameaçados. Antigamente, ela se estendia numa larga faixa ao longo do litoral brasileiro, do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul, penetrando para o interior em Minas Gerais e até em outros países, como no Paraguai e na província de Misiones, na Argentina. Hoje, resta menos de 5 por cento da floresta original.

© Robert Ulph/Fotolia

Continua como a floresta Amazônica na época do descobrimento, a mata Atlântica era a segunda maior floresta tropical do Brasil. Era encontrada, ao longo do litoral, de Santa Catarina ao Rio Grande do Norte. Nas regiões Sul e Sudeste entrava pelo interior, chegando até a Argentina e o Paraguai. Cobria total ou parcialmente dezessete estados brasileiros e era habitada por uma população numerosa de povos indígenas. Sua devastação se iniciou já na época da colonização, no século XV. Primeiro pela exploração do pau-brasil, depois pela abertura de áreas para o plantio da cana-de-açúcar, no Nordeste, e do café, no Sudeste. No Paraná, a devastação se deu pela exploração da madeira das araucárias.

Hoje, mais de 90 por cento da floresta original está totalmente destruída e 75 por cento do que restou corre risco de extinção total. É considerada a segunda floresta mais ameaçada de extinção do mundo. Seu ritmo de desmatamento é 2,5 vezes superior ao da Amazônia.

Apesar de reduzida a poucos trechos, a biodiversidade de seu ecossistema continua a ser uma dos maiores do planeta. Segundo os botânicos, a mata Atlântica possui mais de 25 mil espécies, sendo que boa parte delas só existe na região. Para se ter uma ideia do que isso significa, em toda a Europa existem pouco mais de 12 mil espécies e na América do Norte, 17 mil. Na mata Atlântica vivem cerca de 160 espécies de aves e 183 de anfíbios. Entre os mamíferos, dos quais muitos estão ameaçados de extinção, estão o mico-leão-dourado, a jaguatirica, a onça-pintada, o mono-carvoeiro e o tamanduá.

No Parque Estadual da Serra do Mar, no estado de São Paulo, que tem 315 mil hectares e abrange 23 municípios do litoral e do vale do Paraíba, está concentrada a maior parte da mata Atlântica ainda existente no Brasil em remanescentes contínuos.

O Parque Nacional da Tijuca, no estado do Rio de Janeiro, tem 3.953 hectares e ocupa um fragmento da mata Atlântica. Em 1861, dom Pedro II ordenou a desapropriação territorial na área em uma iniciativa pioneira de conservação e reflorestamento. A floresta do parque é rica em espécies da fauna e da flora, algumas nativas e outras raras em perigo de extinção. Sendo um parque urbano, o da Tijuca é importante para a conservação mas também por servir como uma área de lazer orientada ao ecoturismo.

Fonte: MATA ATLÂNTICA. In *Britannica Escola*. Web, 2020. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/mata-Atlantica/483372>>. Acesso em: 8 de março de 2020.