



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
METODOLOGIA DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA

REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA

O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO

JOÃO PESSOA - PB
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
METODOLOGIA DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA

REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA

O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos

Orientador: Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima

JOÃO PESSOA - PB

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA

Aos dois dias do mês de outubro de dois mil e vinte três (02/10/2023), às 9h30, realizou-se o exame de defesa do mestrando REGINALDO PEDRO DE LIMA SILVA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*O gênero textual relato de experiência: uma proposta de sequência didática para o 1o ano do Ensino Médio*”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (PGLE/UFPB) – orientador, pela Profa. Dra. Antônia Barros Gibson Simões (PROLING/UFPB) e pela Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (PGLE/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (x)

Reprovado ()

Observações sobre o exame: A pesquisa é original e inédita, contribui com o estado da arte e está coerente com o programa. Necessita de revisão textual e ABNT para depósito final

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 02 de outubro de 2023.

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Antônia Barros Gibson Simões
(Examinadora)

Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Examinadora)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586g Silva, Reginaldo Pedro de Lima.

O gênero textual relato de experiência : uma proposta de sequência didática para o 1º ano do ensino médio / Reginaldo Pedro de Lima Silva. - João Pessoa, 2023.

97 f. : il.

Orientação: Henrique Miguel de Lima Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Gênero textual - Relato de experiência. 2. Sequência didática. 3. Ensino médio. 4. Projeto de vida. 5. Língua materna. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-1/-9(043)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus familiares pelo apoio incondicional aos meus projetos e amor a mim sempre demonstrado. A todos eles dedico.

AGRADECIMENTOS

O sonho torna-se realidade ao sair do campo imagético e ganhar contornos reais quando Deus determina ser essa a hora certa para acontecer. De modo que este mestrado foi um sonho acalentado e tornado realidade. Aqui agradeço a algumas pessoas que estiveram ao meu lado nesse caminhar trilhado.

Eu gostaria de expressar minha gratidão a Deus, que me deu forças para chegar até aqui e guiou-me em cada etapa do caminho.

Sou profundamente grato aos meus pais, Severino Pedro da Silva e Rita Alice de Lima Silva, que sempre me apoiaram e sempre me incentivaram a perseguir meus sonhos, não importa quão difíceis eles parecessem. Foram vocês que me ensinaram que meus sonhos dependem totalmente do meu querer. Foram vocês que suportaram meus momentos bons e ruins diariamente. Foram vocês o meu alicerce. Amarei vocês por todas as minhas vidas, painho e mainha, e aqui registro em cordel a minha gratidão a vocês:

Na vida, um cordel vou tecer,
Para homenagear e agradecer,
Aos pais queridos, Severino e Rita Alice,
Pelas bênçãos e ensinamentos, um grande deleite.

Severino, homem de força e coragem,
Com seu trabalho árduo, sempre na viagem,
Construindo um futuro com mãos firmes,
Ensinando valores e sonhos sem limites.

Rita Alice, mãe de amor e doçura,
Com seu abraço caloroso, cheio de ternura,
Seu carinho incansável, sem fim,
Guiando-me pelo caminho, mesmo em dias ruins.

Em cada passo dado, sempre estiveram presentes,
Com apoio e incentivo, foram excelentes,
Nas vitórias e nas derrotas, lado a lado,
Seus sorrisos e abraços, meu escudo sagrado.

Lembranças de histórias ao pé do fogão,
Ouvindo os contos com tanta emoção,
A sabedoria transmitida com paciência,
Marcando meu coração, com doce vivência.

Nos momentos difíceis, estenderam-me a mão,
Com palavras de consolo, deram-me a direção,
Nas tristezas, transformaram em luz,
Ensinando-me que a vida é uma eterna cruz.

Agradeço-lhes pelos sacrifícios feitos,
Pelos sonhos que por mim foram perfeitos,
Pelas lágrimas de alegria e de dor,

Por serem meus pais, meu porto seguro.

Severino Pedro e Rita Alice, meus heróis,
Neste cordel, expresso meus anseios,
Gratidão eterna por tudo o que sou,
Por serem os melhores pais que algum dia encontrou.

Que a vida retribua a vocês em dobro,
Com saúde, amor e alegria em todo o globo,
Neste cordel, deixo meu amor e gratidão,
Aos pais amados, minha eterna devoção.

Que a história siga, com laços de união,
E que a felicidade preencha cada estação,
Severino Pedro e Rita Alice, meus pais queridos,
Neste cordel, meu amor é infinito e compartilhado.

Também quero agradecer aos meus irmãos Ronaldo Pedro de Lima Silva e Ronildo Pedro de Lima Silva, que me deram amor e apoio incondicionais. Meus sobrinhos Nicolly Gonçalves de Lima Silva, João Pedro de Lima Silva, Bianca Guimaraes de Lima Silva e Anna de Lima Silva por serem meus tesouros que motivam meu caminhar em busca de crescimento.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, que acreditou ser possível, guiou-me com sabedoria e paciência, encorajou-me a ir além dos meus limites e ensinou-me muito sobre minha área de estudo. Agradeço por você acreditar em meu potencial, quando nem eu acreditava. Nossa jornada é longa, segunda orientação que tenho o privilégio de ter um professor humano ao meu lado. Aquele professor que escuta, aconselha, orienta, entende, e quando necessita dá um “puxão de orelha” para reagirmos ao que nos desmotiva. Agradeço por nossos caminhos terem se cruzado, aquele dia que marcou em meio a uma discursão calorosa, e hoje dialogamos amigavelmente. Gratidão por ser quem és, e por ter conduzido meus passos até aqui. A você dedico esses versos:

No mestrado trilhei um caminho,
Com Henrique Miguel ao meu lado,
Seu saber e seu carinho,
Guiaram-me sempre no fado.

Com paciência e dedicação,
Orientou-me com maestria,
Cada passo e cada lição,
Transformou em sabedoria.

Henrique Miguel, meu guia,
Nas letras, um verdadeiro mestre,
Agradeço por cada dia,
Que me ajudou a ser mais mestre.

No cordel, registro meu apreço,
Pelo seu apoio e ensinamento,

Henrique Miguel, meu nobre mestre,
Gratidão eterna, eu lhe firmo neste momento.

Aos meus poucos e seletos amigos, que ainda antes de mim, torciam para que eu alçasse horizontes mais amplos. Meu muito obrigado a todos vocês. Amigos, que estiveram lá para mim em todos os momentos, bons e ruins, entendendo minha ausência quando necessitavam de minha presença. Nem sempre foi fácil, nem sempre será fácil, mas graças a força e entendimento que sempre me ofertaram consegui subir mais um degrau na jornada acadêmica.

E, em especial, agradeço às minhas amigas Lindalva Freire, Cléia e Egle, que foram minha rocha durante todo o processo de pesquisa e escrita. Em horas de incertezas, vocês foram a certeza. Em horas de tristeza, vocês foram alegrias.

Sou grato por ter minha Lindalva, que em 1995 entrou em minha vida como professora de Língua Portuguesa, e de lá para cá tornou-se amiga, presenteando-me com sua filha, que se tornou minha filha Jade. Sou grato por toda contribuição que sempre ofertou a mim.

Gratidão a você, Cléia, que com sua calma e paciência fazia minha tempestade diante da escrita ser clamar. Agradeço por estar e ser presente em meus dias. Agradeço por ser parte de minha vida e oportunizar que eu seja parte de sua vida. Gratidão por toda acolhida no seio de sua família.

A Egle que sempre incentivou a escrever, aguentando meus momentos mais difíceis enquanto estive longe de meus familiares, e sempre ali esteve para impulsionar a minha trajetória. Admiro a mulher que é e o amor que compartilha comigo pela educação. Gratidão por ser presente e fazer a educação que transforma vidas e espaços comigo.

Não posso esquecer minha banda marcial do Colégio Técnico Dom Vital, em especial as minhas balizas lindas, passadas e atuais, que foram motivo de empenho e dedicação a um trabalho magnífico realizado há anos e do qual muito me orgulho.

Enfim, aos meus alunos, que são especiais e fonte constante de incentivo e crença verdadeira.

Não poderei citar todos, por isso, digo de coração, muito obrigado a todos que direta ou indiretamente estiveram comigo em todos os momentos. Sou grato por cada um de vocês e por todo o apoio que me deram. Sem vocês, não teria sido possível chegar até aqui. Obrigado do fundo do meu coração.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero textual relato de experiência no 1º ano do Ensino Médio, integrando-o às aulas de Projeto de Vida e o Ensino da Língua Materna. O objetivo é promover a reflexão e compreensão dos aspectos sociolinguísticos presentes no gênero textual relato de experiência. O relato de experiência é um tipo de texto que permite aos estudantes expressarem vivências pessoais e compartilharem aprendizagens, desenvolvendo habilidades de escrita, reflexão e autoria. Com isso a sequência didática proposta baseia-se em atividades progressivas envolvendo a leitura e análise de relatos de experiência, a identificação de características desse gênero textual e a produção de textos próprios pelos alunos. Ao integrar essa proposta às aulas de Projeto de Vida, busca-se estimular os alunos a refletirem sobre suas experiências pessoais, identificar aprendizagens e planejar futuras ações. Já no contexto do ensino da Língua Materna, a proposta visa aprimorar a capacidade de expressão escrita, enriquecer o vocabulário e desenvolver competências linguísticas. Acreditamos que essa abordagem integrada contribuirá para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a escrita autêntica, o pensamento crítico e a construção de identidades. Além disso, a proposta busca valorizar a diversidade de experiências dos estudantes, estimulando a empatia e o diálogo entre eles. A sequência didática é estruturada em etapas progressivas, que envolvem a leitura e análise de relatos de experiência autênticos, a produção individual e coletiva de relatos e a reflexão sobre a diversidade sociolinguística. Espera-se que essa proposta contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os para a expressão da sua identidade e experiências vivenciadas, além de promover uma consciência sociolinguística mais ampla.

Palavras-chave: relato de experiência, sequência didática, ensino médio, projeto de vida, língua materna.

ABSTRACT

This dissertation presents a proposal for a didactic sequence for teaching the textual genre experience report in the 1st year of high school, integrating it with Life Project classes and Mother Language Teaching. The objective is to promote reflection and understanding of the sociolinguistic aspects present in the textual genre experience report. The experience report is a type of text that allows students to express personal experiences and share learning, developing writing skills, reflection and authorship. With that, the proposed didactic sequence is based on progressive activities and involving the reading and analysis of experience reports, the identification of characteristics of this textual genre and the production of their own texts by the students. By integrating this proposal into Life Project classes, the aim is to encourage students to reflect on their personal experiences, identify lessons learned and plan future actions. In the context of mother tongue teaching, the proposal aims to improve the ability to express oneself in writing, enrich vocabulary and develop language skills. We believe that this integrated approach will contribute to the integral development of students, promoting authentic writing, critical thinking and the construction of identities. In addition, the proposal seeks to value the diversity of students' experiences, stimulating empathy and dialogue between them. The didactic sequence is structured in progressive stages, which involve the reading and analysis of authentic experience reports, the individual and collective production of reports and reflection on sociolinguistic diversity. It is expected that this proposal contributes to the integral development of students, enabling them to express their identity and lived experiences, in addition to promoting a broader sociolinguistic awareness.

Keywords: Experience report, didactic sequence, high school, life project, mother tongue.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECIT - Escola Cidadã Integral Técnica

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

OCEN - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PV - Projeto de Vida

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Estruturas das Aulas	31
Imagem 2 - Roteiro de Atividades	32
Imagem 3 - Sequência Didática	46
Imagem 4 - Ambientação para a Disciplina Projeto de Vida	47
Imagem 5 - Cantinho dos Relatos	57

Sumário

1	INTRODUÇÃO	14
2	MARCO TEÓRICO	17
2.1	SOCIOLINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	17
2.1.1	Teorias e conceitos da sociolinguística	17
2.1.2	A concepção de língua como sistema	23
2.1.3	A concepção de língua como prática social	24
2.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	25
2.3	PROJETO DE VIDA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA PARA REALIZAÇÕES INTERPESSOAIS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	34
2.3.1	A importância da disciplina de Projeto de Vida	34
2.3.2	A realização interpeçoal além dos muros escolares	38
2.4	GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	40
2.4.1	Projeto de vida e a sua implantação no contexto educacional brasileiro	43
2.4.2	Projeto de vida e o trabalho com o gênero textual relato de experiência	44
2.4.3	Explorando a linguagem e a identidade através do gênero textual relato de experiência	48
2.4.4	Sequência Didática e a Disciplina Projeto de Vida: inovação para valorar experiências	49
2.5	O USO DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA EM UMA TURMA DE PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	51
2.6	GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	54
2.6.1	Desenvolvendo habilidades de escrita e comunicação através do relato de experiência no projeto de vida	56
3	PERCURSO METODOLÓGICO	57
4	PRODUTO EDUCACIONAL	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
	ANEXO	72

1 INTRODUÇÃO

Discutir o ensino de língua materna é um tema bastante produtivo, visto que, dentro dos espaços escolares, a situação de aprendizagem ainda está aquém dos padrões de qualidade almejados em território nacional, seja pelo fato da concepção de língua adotada e/ou pela crença adotada pelo docente em sua prática profissional (MARCUSCHI, 2008). O ensino de Língua Portuguesa necessita, sobretudo, de novas propostas que ressignifiquem o conceito de proficiência em língua materna.

Essa proficiência é obtida através da interação com o outro, da ação dialógica inserida em um contexto social em que o ser humano mostra sua percepção de mundo, assim como se percebe dentro desse mundo como ser atuante e transformador. A língua, nesse sentido, “[...] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Destarte, esses enunciados concretos são dados por meio dos diversos gêneros do discurso. Conforme indica Bakhtin (2011, p. 282) “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo [...]”, isso significa que a comunicação é realizada somente através de gêneros discursivos.

Dentre os gêneros de discurso, destaca-se o relato de experiência, cuja função é narrar uma vivência pessoal do autor; de maneira que esta pesquisa abordará esse gênero por estar presente na produção escrita nas aulas de Projeto de Vida dos alunos da 1ª série do Ensino Médio e por tratar-se de um relevante gênero para o processo comunicativo.

É comum observar, nas produções dos educandos do 1º ano do Ensino Médio, dificuldades para desenvolver a produção do gênero relato de experiência nas aulas de Projeto de Vida, problema esse, que pode estar atrelado à falta de compreensão acerca do próprio gênero ou até mesmo de práticas metodológicas ineficazes para o desenvolvimento do letramento dentro das escolas.

O desenvolvimento de atividades metodológicas envolve, além de trabalhar problemas ontológicos em relação à língua, despertar no aluno o desejo de aprender.

Neste viés de pensamento e levando em conta que o aluno, objeto da pesquisa em curso, já se encaminha para adentrar nos Centros Universitários e/ ou

no campo de trabalho faz-se necessário provocá-lo ou levá-lo a perceber o quanto suas escolhas serão relevantes para o futuro que o espera.

Assim sendo, a elaboração do portfólio da disciplina de Projeto de Vida torna-se uma ferramenta metodológica eficaz, já que o educando deve fazer uso do gênero relato de experiência para realizar seus registros de vivências em sociedade e seus processos de autoconhecimento a fim de desenvolver sua visão acerca de seu protagonismo e sua interação social dentro e fora do espaço escolar.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: Como tem sido o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio? Os aspectos sociolinguísticos são devidamente contemplados? Como os discentes percebem o uso do gênero relato de experiência em seus registros no Projeto de Vida? Como o docente pode contemplar a relação entre a escrita das vivências pessoais e a consciência linguística na Educação Básica? E como a sequência didática pode ser uma atividade didático-pedagógica motivadora para esta disciplina?

A reflexão sobre essas questões motivou a pesquisa “O Gênero Textual Relato de Experiência: uma proposta de sequência didática para o 1º ano do ensino médio”, que tem como objetivo geral promover a reflexão e compreensão dos aspectos sociolinguísticos presentes no gênero textual relato de experiência, apoiado nos seguintes objetivos específicos: discutir sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua materna; explorar as características do gênero textual relato de experiência; e propor um guia para o ensino de língua materna considerando o gênero textual relato de experiência.

A motivação para abordar o gênero textual relato de experiência nas aulas de Projeto de Vida partiu da minha experiência profissional, enquanto professor desse componente curricular, como também das inquietações trazidas por outros professores de Língua Portuguesa da instituição, quando explanam sobre a dificuldade dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio em desenvolver os elementos constitutivos do gênero relato de experiência de maneira mais assertiva.

Deste modo, parte-se da hipótese de que o direcionamento das práticas educativas por intermédio da Sequência Didática interfere no desenvolvimento da produção escrita do gênero relato de experiência, considerando os gêneros textuais como ponto de partida para construção da proficiência, nas diversas esferas de interação (BRASIL, 1998).

Por este motivo, bem como justificando a relevância da presente pesquisa, ao se considerar que toda interação humana se dá por meio dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2013) e que os mesmos constituem o sistema do humano (BAZERMAN, 2009), pensar em propostas que contemplem estas preconizações são, portanto, indispensáveis.

Lima (2019) acena para a necessidade de que a produção de texto esteja mais próxima das situações reais do aluno, uma vez que essa perspectiva pode motivar a percepção da escrita numa construção significativa da linguagem como prática social não dissociada do sujeito leitor/escritor e usuário da língua.

A produção do relato de experiência nas aulas de Projeto de Vida traz exatamente essa escrita próxima das situações reais dos discentes. Nesse sentido, a presente pesquisa situa-se no município de Brejo do Cruz/PB, onde participarão alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual que servirá de espaço *in loco* para intervenção pedagógica nas aulas de Projeto de Vida.

Por intermédio da Sequência Didática, far-se-á uma análise da aprendizagem dos educandos no tocante à produção e à dificuldade que os alunos encontram para realizar uma produção escrita, as redações, por exemplo, não acontecem a contento durante o Ensino Fundamental, gerando, assim, lacunas a serem sanadas antes destes alunos serem submetidos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, aplicada, exploratória, classificada como de caráter bibliográfico, descritivo. Trata-se de uma sugestão de aplicação de sequências didáticas como sugestão para trabalhar a disciplina Projeto de Vida e áreas afins. O *lócus* desse estudo será a ECIT Professor José Olímpio Maia¹, em Brejo do Cruz na Paraíba.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo encontra-se o Marco Teórico deste trabalho, estruturado em seis sessões. A primeira delas tem como título Sociolinguística e Ensino de Língua Materna e aborda conceitos e a importância da sociolinguística para o ensino da Língua Materna.

Na segunda sessão, A Formação do Professor e as Orientações Nacionais para o Ensino Médio e os Gêneros Textuais no Ensino de Língua Materna; A terceira sessão é intitulada Projeto de Vida para Realizações Interpessoais além dos Muros

¹ <https://instagram.com/ecitjoseolimpiomaia?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>

da Escola, a quarta sessão traz o Gênero Relato de Experiência e a Sequência Didática. A quinta sessão tem como título O Uso do Gênero Textual Relato de Experiência nas Aulas de projeto de Vida em uma Turma de Primeira Série do Ensino Médio e, por fim, a última é Gênero Textual Relato de Experiência e Ensino de Língua Materna. Os capítulos seguintes ao Marco Teórico são Percurso Metodológico e Produto Educacional.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

2.1.1 Teorias e conceitos da sociolinguística

A Sociolinguística é uma área de estudo que surgiu na década de 1960 que se preocupa em analisar as relações entre língua e a sociedade e como essas relações influenciam a forma como as pessoas se comunicam. Um dos principais objetivos da Sociolinguística é entender como as diferenças linguísticas entre os falantes de uma língua são influenciadas por fatores sociais, como o nível de escolaridade, a região geográfica, a classe social, a idade, entre outros, já que

[...] nossa língua nos deixa ver de onde somos. De certa forma, ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupo pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades. Revelamo-nos pela fala. Começamos a dizer-nos por ela. Simplesmente pela forma, pelos sons, pela entonação, pelo jeito com que falamos. Antes mesmo que nos revelemos pelas coisas que dizemos. As ideias, se dizem de nós, só vem depois do que disseram nosso sotaque, nossas escolhas lexicais e opções sintáticas (ANTUNES, 2009, p.96).

A língua materna é um elemento essencial na formação da identidade e na comunicação de um indivíduo. Por isso, é importante que o ensino de língua materna seja uma prioridade no sistema educacional. Nesse contexto, a sociolinguística se apresenta como um campo de estudo relevante para o ensino de língua materna, pois busca compreender a relação entre língua e sociedade, explorando aspectos como variação e mudança linguística, preconceito linguístico, entre outros.

Assim, a sociolinguística torna-se relevante para o ensino de língua materna, pois sua compreensão permite uma abordagem mais eficiente e inclusiva do ensino da língua, além de buscar compreender a relação entre língua e sociedade, explorando aspectos como variação e mudança linguística, preconceito linguístico, entre outros. Shuy (1987) afirma que a Sociolinguística pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino de língua materna, tornando-o mais relevante e útil para os estudantes.

Além disso, a Sociolinguística também pode auxiliar na formação de professores de língua materna, fornecendo-lhes uma base teórica sólida para a compreensão da língua e do seu uso em diferentes contextos sociais. Como destaca Almeida Filho (2007, p. 28), “é imprescindível que os professores de língua materna tenham conhecimentos sociolinguísticos para melhor compreenderem as variedades linguísticas presentes em sala de aula e, assim, poderem trabalhar de forma mais efetiva com seus alunos”.

Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar os principais conceitos e teorias da Sociolinguística, bem como destacar sua importância para o ensino de língua materna, assim como apresentar uma revisão da literatura sobre a relação entre sociolinguística e ensino de língua materna, destacando as principais contribuições dessa relação para a prática pedagógica.

Entre os principais conceitos da sociolinguística, destacam-se a variação linguística, a mudança linguística e o preconceito linguístico. A variação linguística refere-se às diferenças que existem entre as formas de falar de diferentes grupos sociais, como variações regionais, sociais, etárias e de gênero.

A mudança linguística, por sua vez, diz respeito às transformações que ocorrem na língua ao longo do tempo, como a substituição de algumas palavras por outras ou a mudança na pronúncia de determinados fonemas. Já o preconceito linguístico é a discriminação que ocorre em relação ao modo de falar de um indivíduo ou de um grupo social, muitas vezes associado a estereótipos ou preconceitos sociais.

Discorrer sobre o ensino de língua materna pressupõe, antes de tudo, um entendimento das concepções de língua e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem, bem como nos processos de formação inicial e continuada de professores. Além disso, convém ressaltar que as discussões contidas nos documentos oficiais e nas atualizações como, por exemplo, a Base Nacional Comum

Curricular, a necessidade de propor o ensino de língua materna considerando a realidade sociocultural das diversas localidades do Brasil (BRASIL, 2017).

Neste sentido, ao pensar no ensino de Língua Portuguesa, prefiguram-se os gêneros textuais, considerando as variantes locais, regionais e nacional, possibilitando os discentes a construírem uma aprendizagem crítica em sua língua, bem como aos docentes ressignificarem sua práxis profissional com ênfase no desenvolvimento integral dos discentes, já que, conforme pontuado por Bakhtin (1992, p. 302),

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Por este motivo, compreende-se que “[...] quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73). É justamente com base neste entendimento de que os usos linguísticos são influenciados pelo sistema da língua e pelas convenções sociais que a Sociolinguística defende que a língua é heterogênea, variável e diretamente influenciada pelas pressões externas e internas, isto é, do sistema linguístico, e das relações sociais.

Ao pensar nesta heterogeneidade constitutiva do sistema linguístico, ressalta-se que os estudos sociolinguísticos tiveram origem nos anos 60, a partir das pesquisas desenvolvidas por Labov (1966, 1981, 1983, 2008). Os estudos linguísticos fundamentados na Sociolinguística passaram a ter ênfase em processos variáveis, sob a influência de fatores sociais, de forma mais sistemática, desmistificando a noção ultrapassada de que o sistema da língua era homogêneo e invariável, conforme foi amplamente defendido pelo formalismo.

É justamente com base nestas discussões sobre a heterogeneidade do sistema linguístico que o ensino de língua materna passou a ser ressignificado no Brasil na década de 1990. Atrelado a este compromisso social e funcional dos

estudos da linguagem, temos ainda um entendimento crítico que aprender língua é, também, aprender ideologias e costumes de um povo.

Por este motivo, “[...] não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007, p. 8). Logo, compete, ao docente, ainda, (re)pensar em

Como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos escravocrata), ainda discrimina, fortemente pela língua, os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas de renda nacional. (FARACO; ZILLES, 2015, p.8)

Neste sentido, pensar nesta pedagogia tem promovido frutos positivos como a inserção da Sociolinguística nos livros didáticos; nos cursos de formação de professores; nos programas de pós-graduação em linguística e, sobretudo, nas propostas de investigação com ênfase na melhoria qualitativa dos processos de ensino-aprendizagem, como a presente pesquisa.

Ainda em se tratando desta perspectiva, Rajagopalan (2003) destaca o compromisso social e crítico da Linguística na resolução de problemas emblemáticos como a relação entre norma e variação, por isto, “a heterogeneidade não é apenas comum, é o resultado natural de fatores linguísticos básicos” (LABOV, 1972, p. 203).

Não se pode negar que, lamentavelmente, durante séculos o ensino de língua foi pautado na perspectiva metalinguística, visando o entendimento das regras como pressuposto de domínio do uso da língua. Esta visão obsoleta da língua enquanto expressão do pensamento conduziu, sem dúvidas, o ensino de línguas ao mero gramaticalismo, entendendo que

O que se espera da escola e dos docentes é uma mudança nesta concepção do que é ensinar uma língua para o próprio falante do idioma. Que deixe de olhar para a gramática como se fosse um livro sagrado e olhe mais para os estudantes de língua Portuguesa, não como assassinos da língua, mas sim continuadores. A falta de conhecimento dos docentes e das escolas de ciências como a Linguística e a Sociolinguística deixa o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa intolerante. (SANTANA E NEVES, 2015, p.87)

Ressalte-se ainda que associado aos preceitos equivocados da língua enquanto expressão do pensamento e do ensino com ênfase na gramática normativa, os estudos em linguagem passaram a considerar a língua enquanto interação e o sistema linguístico enquanto variável. Por este motivo, “o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro” (LUCCHESI, 2009, p. 41), em outros termos e considerando as variantes linguísticas é fato que

Simplesmente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso de línguas diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critérios, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes. (BAGNO, 2001, p.25-26)

Além disso, há que se destacar que “uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes à questão do ensino da língua materna é a diversidade linguística” (GUY; ZILLES, 2006, p. 42). Por este motivo, é indispensável pensar no ensino de língua na perspectiva da variação, bem como os gêneros textuais como ponto de partida.

Ao se considerar a proposta de análise sociolinguística do gênero textual relato de experiência de alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, torna-se relevante suas vivências e experiências enquanto seres sociáveis.

Neves (2008) destaca como indispensável a compreensão de que tipo de abordagem o professor deve levar em consideração, sobretudo ao pensar na língua enquanto interação e, por conseguinte, nas variáveis que circulam este processo. Afinal, a escola deve pensar na relação entre adequação e aceitabilidade; não mais na noção de certo e errado, conforme preconizava a abordagem metalinguística.

Neste sentido, é importante repensar o ensino de língua para atender às demandas da sociedade contemporânea, bem como desmistificar a noção obsoleta de certo e errado em língua materna em prol de uma compreensão holística baseada pela perspectiva funcionalista que, por sua vez, possibilita a compreensão das regularidades da língua a partir do uso, considerando sujeito, história, cultura, papéis discursivos e finalidade dos textos/discursos veiculados nos mais variados espaços sociais.

Além disso, preconiza-se a necessidade do professor pensar de modo crítico sua abordagem em sala de aula, afinal, de acordo com Marcuschi (2008),

compreender as crenças que o docente se pauta em sala de aula é de suma relevância para repensar as estratégias de formação inicial e continuada docente, bem como ampliar a aprendizagem crítica dos discentes da educação básica.

Assim sendo, a sociolinguística pode contribuir significativamente para o ensino de língua materna, pois oferece uma visão mais ampla e contextualizada da língua, permitindo que o professor entenda melhor as diferenças linguísticas que existem entre seus alunos e como essas diferenças podem influenciar a aprendizagem, já que

[...] é impossível desvincular a língua de sua função sócio-comunicativa e a distinção entre Linguística e Sociolinguística torna-se pouco relevante, sendo necessária tão somente para fins didáticos. Entende-se, então, a Sociolinguística como um espaço de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre a língua e a sociedade, focalizando precipuamente os empregos concretos da língua. (COSTA, 2002, p.38)

Ao entender que a variação linguística é um fenômeno natural e que todas as formas de falar são válidas, o professor pode adotar uma abordagem mais inclusiva, valorizando a diversidade linguística e trabalhando com os alunos para que eles se sintam mais à vontade em expressar-se na língua materna. Além disso, ao compreender que o preconceito linguístico pode afetar a autoestima e a motivação dos alunos, o professor pode adotar estratégias para combater o preconceito e promover uma educação linguística mais equitativa.

Outra contribuição da sociolinguística para o ensino de língua materna é a possibilidade de trabalhar com textos autênticos, que reflitam a diversidade linguística e cultural dos alunos. Dessa forma, os alunos são incentivados a utilizar a língua materna de forma mais criativa e contextualizada, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e comunicação mais efetivas, ou seja através

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis”, o professor as tem em seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente

em eventos de fala mais informais. [...] a conscientização- suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.42)

Em resumo, a relação entre sociolinguística e ensino de língua materna é fundamental para uma educação linguística mais inclusiva e contextualizada. Ao compreender a relação entre língua e sociedade, o professor pode valorizar a diversidade linguística e trabalhar com os alunos para que eles se sintam mais à vontade em expressar-se na língua materna.

Sob este prisma o ensino de língua materna pode ser enriquecido pela sociolinguística, permitindo que os alunos sejam preparados para enfrentar os desafios comunicativos da sociedade contemporânea de forma mais eficaz.

2.1.2 A concepção de língua como sistema

Uma das concepções mais tradicionais de língua é aquela que a entende como um sistema de signos, cuja função é transmitir informações de um falante para outro. Assim sendo, o ensino de língua portuguesa se concentra no estudo da gramática normativa e no desenvolvimento de habilidades comunicativas, como a leitura, a escrita e a oralidade.

Embora essa abordagem tenha sido dominante por muito tempo, ela tem sido criticada por ignorar a dimensão social e cultural da língua, bem como por enfatizar a norma padrão em detrimento das variações linguísticas. A concepção de língua como sistema é amplamente debatida na Linguística e possui diferentes visões. Para Saussure (1916), a língua é um sistema de signos linguísticos que se relacionam entre si de forma arbitrária, ou seja, não há uma relação direta entre o significado e o som das palavras. Segundo o autor, a língua é um objeto social, que só existe na medida em que é compartilhado pelos membros de uma comunidade linguística.

Chomsky (1957), por sua vez, concebe a língua como um sistema mental inato, que permite ao falante produzir e compreender frases infinitas a partir de um conjunto finito de regras.

Diante dessas diferentes visões, é importante destacar que a concepção de língua como sistema não é um consenso na Linguística.

Para alguns autores, como Bakhtin (1992), a língua não pode ser reduzida a um sistema abstrato, mas deve ser compreendida em sua relação com a realidade social e histórica em que é utilizada.

No entanto, é inegável que a concepção de língua como sistema trouxe importantes contribuições para a Linguística e para o estudo da linguagem. Como destaca Saussure (1916), o estudo da língua como sistema permite identificar as relações entre os elementos linguísticos e compreender como a língua funciona como um todo.

Portanto, é possível afirmar que a concepção de língua como sistema é uma importante forma de compreender a linguagem humana, mas deve ser considerada em conjunto com outras abordagens que valorizem a dimensão social e histórica da língua.

2.1.3 A concepção de língua como prática social

Uma concepção mais recente de língua é aquela que a entende como uma prática social, que envolve não apenas a transmissão de informações, mas também a expressão de identidades e culturas.

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa se concentra no desenvolvimento de competências sociolinguísticas, que permitem ao aluno compreender e se expressar em diferentes contextos sociais. Essa abordagem valoriza a diversidade linguística e cultural, e busca formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e respeitar as diferenças.

A concepção de língua como prática social tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos da linguística e das ciências sociais. Segundo Bourdieu (1991), a língua é um instrumento de poder que permite a imposição de uma determinada visão de mundo e de uma ordem social. Nessa perspectiva, a língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas sim um sistema simbólico que reflete e reproduz as relações de poder presentes na sociedade.

Além disso, Fairclough (1992) argumenta que a língua é um recurso para a construção de identidades sociais, sendo capaz de criar e reforçar hierarquias

sociais. Segundo ele, a língua é um meio de construir significados e de negociar relações sociais, sendo essa negociação uma forma de exercício de poder.

Dessa forma, a concepção de língua como prática social implica em entender a língua não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas sim como um fenômeno complexo que reflete e influencia as relações sociais presentes em uma determinada comunidade. É nesse sentido que Maingueneau (1997) afirma que a língua é um instrumento de ação social, sendo capaz de produzir efeitos de sentido que vão além do que está expresso em palavras.

Portanto, a concepção de língua como prática social é fundamental para entendermos a relação entre linguagem e sociedade, e para compreendermos a língua como um fenômeno dinâmico e complexo que reflete e influencia as relações sociais presentes em uma determinada comunidade.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A escola está sendo pressionada com intensas críticas a respeito da sua finalidade primordial que é dotar os sujeitos de plenas condições para atuar nas diversas esferas sociais. Ao mesmo tempo a escola precisa cumprir a tarefa de formar cidadãos críticos, autônomos e ativos para atuar diretamente na sociedade. Faz-se necessário que o professor seja primeiramente este profissional autêntico, político, crítico, ativo, reflexivo; o que muitas vezes não acontece em virtude do descaso com que a profissão docente foi constituída e continua sendo alimentada em nossa política educacional.

Segundo Nóvoa (1999), os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais; uma vez que são os interlocutores, entre as escolas e os alunos. Certamente, muitas dessas críticas em relação às escolas e aos saberes ministrados atingem com veemência os professores. Contudo, essas críticas não se restringem apenas aos professores, mas aos responsáveis por sua formação como as faculdades, os institutos de formação, os representantes das políticas públicas governamentais, as redes de ensino, as secretarias de educação dentre outros.

Libâneo (2000) enfatiza que não podemos condenar os professores. Eles não respondem sozinhos pelo fracasso escolar. Atrelado a eles estão as políticas educacionais, a falta de incentivo a carreira docente, os baixos salários, a formação inicial e continuada insuficiente, a falta de condições de trabalho, a falta de estruturação pedagógica. Com objetivo de amenizar tais fragilidades, vários países já iniciaram políticas de revisão ou mesmo aprimoramento de seus programas de formação de professores, a fim de aperfeiçoar a qualidade de educação ministrada em seus espaços escolares.

Segundo Abrucio, (2010) pesquisas recentes destacam o significativo impacto da aprendizagem das crianças e jovens atrelados a formação dos professores, ao mesmo tempo que esses estudos apontam a falta de políticas docentes capazes de formar, atrair e manter em sala de aula os melhores profissionais da carreira docente.

Esses estudos destacam a formação docente como um dos elementos prioritário e significativo na construção do saber/fazer pedagógico coletivo, buscando entender quais competências e habilidades o professor necessita ter, e como devem desenvolver, ou seja, maior ênfase as metodologias de ensino. Segundo o autor, o capital humano se traduz na construção de uma sólida carreira, com professores bem preparados, formados e profissionalizados, e um dos cominhos é o aperfeiçoamento dos docentes na política de formação continuada.

Perrenoud (2002) nos ajuda a refletir sobre as finalidades da escola e da formação dos professores para o século XXI. Ele afirma que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas e de concepção, conforme modelo de sociedade e de ser humano que defendemos. Para o autor, a escola atende as necessidades de um tempo histórico social, o que será primado depende da luta política e dos recursos econômicos, uma vez que os padrões dessa instituição ainda estão ancorados na reprodução das desigualdades sociais e do pensamento dominante.

Deste modo e entendendo que a educação é o viés das mudanças que se pretende em sociedade, torna-se relevante que os educadores utilizem estratégias educacionais diferenciadas e contextualizadas para que os alunos não fiquem desorientados ao se submeterem ao ENEM, maximizando o insucesso dos alunos da Escola Pública, especialmente na seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na Educação Básica, reflexo das práticas sociais modernas, seja no viés do Novo Ensino Médio com as disciplinas, como a do Projeto de Vida; seja com a metodologia pautada no ENEM, o educando ainda vive um período de incertezas e de muita complexidade; o cenário é de mudanças, todavia nem sempre se consegue definir o rumo certo.

Muitas são as propostas dentro da sociedade do conhecimento, resta desvendar com lucidez propostas educativas que saiam desse círculo vicioso de políticas educacionais maquiadas e modismos educacionais respaldados nas vertentes do mercantilismo neoliberal, definindo o futuro de uma educação democrática, com equidade, voltada à melhoria da nação brasileira.

A abundância de reformas educacionais que estão sendo discutidas e/ou implementadas em diversos países é um indício da busca de adequação da educação ao sistema econômico atual, marcado por crescente competição entre empresas, lugares e nações, na qual o conhecimento ganha cada vez maior relevância.

Para melhor compreender os problemas que afetam a escolha profissional em relação a um curso superior ou técnico por parte dos alunos, principalmente do Ensino Médio, uma boa fundamentação a respeito das opções da formação continuada e da atual conjuntura educacional brasileira, e mesmo do local onde vivem esses alunos, se faz necessária.

Mudanças estruturais na prática docente no Ensino Médio dentro das escolhas públicas e sucessivos discursos são elencados com redundantes e repetitivos conceitos rodeiam as teorias educacionais, deixando a mercê um realismo da prática docente, ou seja, uma prática consolidada pela experiência dos professores com os reais problemas enfrentados cotidianamente nos bancos escolares.

Deste modo os PCNEM (2000) - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são instrumentos facilitadores da prática docente, como apoio ao planejamento, além da contribuição eficaz para o educador, uma vez que estes foram o resultado de estudos e da reflexão acerca da necessidade de repensar atividades pedagógicas na última etapa da Educação Básica.

Cumprir mensurar que qualquer orientação educacional só será eficaz se os educadores aceitarem as propostas e se propuserem a realizar atividades norteadas por tais documentos. É importante destacar ainda que não são apenas os PCNEM

que orientam atividades para o Ensino Médio; as OCEM (2006)- Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas objetivando a construção dialógica entre educando e educador, pois se sabe que a empatia é fator preponderante para a aprendizagem.

Ambos os documentos têm como foco principal a aprendizagem. As DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trazem como competências a serem exploradas os seguintes vocábulos: pesquisar, sintetizar informações, analisar, negociar significados, cooperar, dentre outros objetivos a serem postos em prática para que os alunos tenham a oportunidade de competir de igual para a igual numa sociedade que exige a capacitação plena do indivíduo.

Em outros termos, o letramento é o foco, pois quem é letrado consegue transitar em todos os níveis leitores compreendendo os hipertextos e fazendo análise imparcial do mundo que o cerca.

Lopes (2004, p. 199-200) acerca das DCNEM informa que

Há um privilégio [nas DCNEM] conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber- fazer. [...] Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho).

Deste modo as DCNEM congregam as concepções de linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação, no entendimento de que pensamento, comunicação e fala são elementos indissociáveis e necessários para o aprendizado.

A aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi o primeiro fator para as mudanças estruturais dentro da escola pública, pois considera todas as etapas da Educação Básica; levou os educadores a se qualificarem para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos e, ainda para alterar os níveis quantitativos das avaliações externas no país, especialmente na Região Nordeste; desconsiderada pelos governantes durante séculos.

No entanto, apesar das mudanças implementadas desde as últimas décadas do século passado, há ainda um longo caminho a ser trilhado para que seja possível perceber as transformações ocorridas no contexto educacional das escolas públicas

no Ensino Médio, haja vista que a reestruturação paradigmática necessita tempo até ser assimilada e posta em prática em sua amplitude.

Em outras palavras, Reis (2005, p. 13) acerca da educação contextualizada para além dos muros escolares esclarece que:

[...] a Educação Contextualizada e para Convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Corroborando o exposto, Bourdieu (2009, p. 4) acrescenta que “[...] a Escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero. Há uma espécie de profetismo sociológico inelutável que não parece muito consonante com os novos tempos”.

Os novos tempos exigem atitudes e ações que quebrem paradigmas e transformem as estruturas educacionais em todas as etapas de ensino, especialmente no Ensino Médio, fase que desponta como a mola mestra para os futuros integrantes das universidades e posteriores profissionais no mercado de trabalho.

O ensino de língua materna tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores ao longo dos anos. Uma das abordagens mais recentes e relevantes nesse contexto é o ensino baseado em gêneros textuais. Essa abordagem tem como objetivo principal desenvolver a competência comunicativa dos alunos, tornando-os capazes de produzir e compreender diferentes tipos de textos presentes em seu cotidiano.

Para compreender a importância dos gêneros textuais no ensino de língua materna, é necessário, primeiramente, entender o que são gêneros textuais. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros textuais são formas socialmente reconhecidas de enunciados, que se caracterizam pela presença de determinados temas, estilo e composição. Segundo o autor, cada gênero textual tem sua própria estrutura e finalidade comunicativas, sendo utilizados em diferentes situações e contextos.

De acordo com Bakhtin (2008), todo processo de interação humana se dá por meio dos gêneros textuais discursivos. A partir do pressuposto de que o signo linguístico é motivado e ideológico, o ensino, nesta perspectiva deve considerar a heterogeneidade discursiva, bem como as adequações e aceitabilidade de cada contexto de interação.

Ademais, a abordagem baseada em gêneros textuais tem se mostrado eficiente no ensino de língua materna. Segundo Marcuschi (2008), essa abordagem permite que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, uma vez que são expostos a diferentes tipos de textos e aprendem a produzir textos que atendam às expectativas dos diferentes contextos comunicativos. Além disso, o autor destaca que a abordagem baseada em gêneros textuais contribui para a formação cidadã dos alunos, uma vez que os torna capazes de compreender e participar de diferentes práticas sociais de forma crítica e reflexiva.

Temática relevante para o ensino da Língua Portuguesa, os diversos gêneros textuais ganharam visibilidade a partir dos Parâmetros Curriculares (PCN), quando os mesmos os inserem como ferramenta metodológica para o ensino de português, pontuando ainda que

[...] Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (PCN, 1997, p. 35)

Desse modo o ensino perpassa pelas variadas interfaces das quais se pode valer o professor para ensinar, valorizando ainda, a linguagem contextualizada e a oralidade como processos indissociáveis para a aquisição das habilidades de leitura, escrita. Coscarelli (2012, p.8) afirma que

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...].

Pensando nestas premissas, bem como na necessidade de desenvolvimento da aprendizagem crítica da língua materna, tanto os PCN como a BNCC (BRASIL, 1998, 2018) preconizam um ensino crítico, pautado em situações reais de interação

e que privilegiem as diversas variantes do português brasileiro considerando a relação entre adequação e aceitabilidade aos múltiplos contextos de interação.

Neste sentido, ao pensar no ensino de língua, o docente deve pensar nos gêneros textuais visto que estes contribuem para

Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto regulação; Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 49)

Sob este prisma, torna-se indispensável propor situações reais de uso da/na língua envolvendo os eixos de análise; interpretação; produção sob a perspectiva da reescrita. Ainda em se tratando desta perspectiva funcional, desconstruir a noção de certo x errado engessado pela perspectiva tradicional.

Corroborando o exposto, a Base Nacional Comum Curricular explicita ainda que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 16), redes essas essenciais para referendar novos paradigmas dissociados de uma pedagogia tradicional, que não comunga com a realidade em voga.

Neste viés de aprendizagem, o educador, ao fazer uso de determinado gênero textual, media temáticas diversificadas, promovendo ações afirmativas de aprendizagem, contribuindo para o crescimento interpessoal dos indivíduos, pois:

[...] os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagens, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 172)

Ao compreender o contexto sócio histórico dos discentes e da escola como ponto de partida, as condições de produção e recepção dos gêneros textuais discursivos ganham concretude na vida dos discentes, isto é, a escola passa a

agregar valores na vida dos discentes e na construção da cidadania (DIAS, 2011). É esta integração entre escola e sociedade que transforma os conhecimentos escolares em aprendizagem significativa. Dito de outra maneira, é educar para a vida em sociedade, com base na compreensão para além do dito/escrito, compreendendo as ideologias que circunscrevem estes discursos. Sendo assim,

Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. (BRASIL, 2012, p. 26)

É justamente com base nestas práticas culturais que o ensino se ressignifica e contribui para a construção do sujeito em sua plenitude, pois, como afirma Santos (2010, p. 38), “o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde”. Por isto é tão importante que o professor considere todas as possibilidades que fazem parte do seu envolvimento social para a compreensão mais ampla do ato educativo, pressupondo a utilização do conhecimento prévio trazidos pelos discentes, levando-os a responderem questões acerca de si mesmos, indagando-se constantemente para seu próprio reconhecimento

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos reordenados de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138)

Perguntas correlatas podem ser evocadas quando o professor faz uso de determinado gênero textual, como o relato de experiência e a narrativa da qual se vale o aluno para valorar o foco determinado pelo professor, destacando que “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se tivesse contado para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida por meio do conhecimento de si” (SOUZA, 2005, p.53).

Saliente-se ainda que, analisar o gênero textual relato de experiência contribui não somente para um trabalho sociolinguístico como, sobretudo, para inserção crítica destes sujeitos nas mais variadas esferas da sociedade, bem como na compreensão da visão dos mesmos sobre a finalização da educação básica, e o que os espera após a conclusão da Educação Básica, uma vez que "[...] a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores." (TACCA, GONZALÉZ, 2008).

Diversos estudos têm demonstrado a eficácia da abordagem baseada em gêneros textuais no ensino de língua materna. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essa abordagem tem sido amplamente utilizada em países como França, Suíça e Canadá, com resultados positivos. Os autores destacam que a abordagem baseada em gêneros textuais permite que os alunos aprendam a produzir diferentes tipos de textos, como cartas, diários, notícias, entre outros.

É justamente com base nestas práticas culturais que o ensino ressignifica-se e contribui para a construção do sujeito em sua plenitude. Por isto é tão importante que o professor considere todas as possibilidades que fazem parte do seu envolvimento social, como o caso do gênero textual relato de experiência por ser um dos produtos do projeto vigente na escola.

Apesar do aluno, falar e escrever sobre diferentes temas, o relato de experiência favorece o pensamento e a utilização de palavras mais assertivas acerca de si mesmo e das vivências interpessoais, levando o educando a reinventar a aprendizagem e a perceber a disciplina com mais seriedade.

Dessa maneira, analisar o gênero textual relato de experiência contribui não somente para um trabalho sociolinguístico como, sobretudo, para inserção crítica destes sujeitos nas mais variadas esferas da sociedade, bem como na compreensão da visão dos mesmos sobre a finalização da educação básica, vista que será aplicado na já supracitada turma do Ensino Médio.

Esse talvez seja um dos maiores desafios educacionais do século XXI; motivar nos ambientes, muitas vezes estéreis e tradicionais, indivíduos para a experiência do conhecimento; utilizando o que Delors nomeia dos pilares da Educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

finalmente aprender a ser”, aspectos propulsores para o aprendizado na acepção geral do termo.

2.3 PROJETO DE VIDA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA PARA REALIZAÇÕES INTERPESSOAIS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A disciplina de Projeto de Vida tem se mostrado uma ferramenta extremamente valiosa para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos. Ao contrário de outras disciplinas que se concentram apenas no ensino de habilidades técnicas, o Projeto de Vida oferece aos alunos a oportunidade de explorar suas próprias metas, ambições e valores, ajudando-os a encontrar um propósito significativo em suas vidas.

Neste capítulo, a discussão será sobre relevância da disciplina de Projeto de Vida em relação à realização interpessoal e como ela pode ajudar aos alunos a alcançar o sucesso além dos muros escolares.

2.3.1 A importância da disciplina de Projeto de Vida

Dentre as tantas mudanças que ocorrem dentro da educação está o Novo Ensino Médio, que traz em seu escopo a inserção de disciplinas como Projeto de Vida, no 1º Ano do Ensino Médio, como viés de orientação e reflexão para que os alunos possam experienciar análises que lhes permitam uma escolha mais assertiva sobre seu futuro.

O livro da disciplina Projeto de Vida já traz no índice questões indispensáveis para o entendimento do sujeito enquanto ser social e marcado por inúmeras experiências que fazem parte da vida de cada sujeito, conforme pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 1: Estrutura das Aulas

ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO				
OBJETIVO (o que se espera como produto)	NÚCLEO FORMATIVO (itinerário formativo para realizar o objetivo)	HABILIDADE FOCO (o conteúdo da competência)	CAPACIDADES (desdobramento das habilidades em objetivos específicos)	AULAS
Formação do ser autônomo, solidário e competente	Identidade	Autoconhecimento	Capacidade de reconhecer a si próprio como ser único com qualidades e potenciais a desenvolver.	1. Quem sou Eu?
			Construir e valorar positivamente os conceitos acerca de si próprio.	2 e 3. Espelho, espelho meu... Como eu me vejo?
			Conhecer a realidade na qual se insere, expressando a própria história pessoal.	4 e 5. Que lugares eu ocupo?
				6. De onde eu venho?
			Capacidade de perceber e identificar os elementos relevantes relativos à dimensão transcendental da sua vida.	7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.
			Reconhecer, expressar e valorizar os talentos e habilidades que possui, bem como lidar com as suas limitações.	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.
			Perceber diferentes valores presentes nas pessoas e em si como parte constituinte da identidade.	9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.
	Valores	Relacionamento interpessoal e social	Identificar o papel e a importância dos amigos na direção e sentido da vida.	10. Eu, meus amigos e o mundo.

Fonte: Livro Projeto de Vida (ICE, 2016)

A cada aula o educador tem a orientação do que deve ser trabalhado com a turma tendo como ponto de partida a pergunta essencial: “Quem sou eu?”.

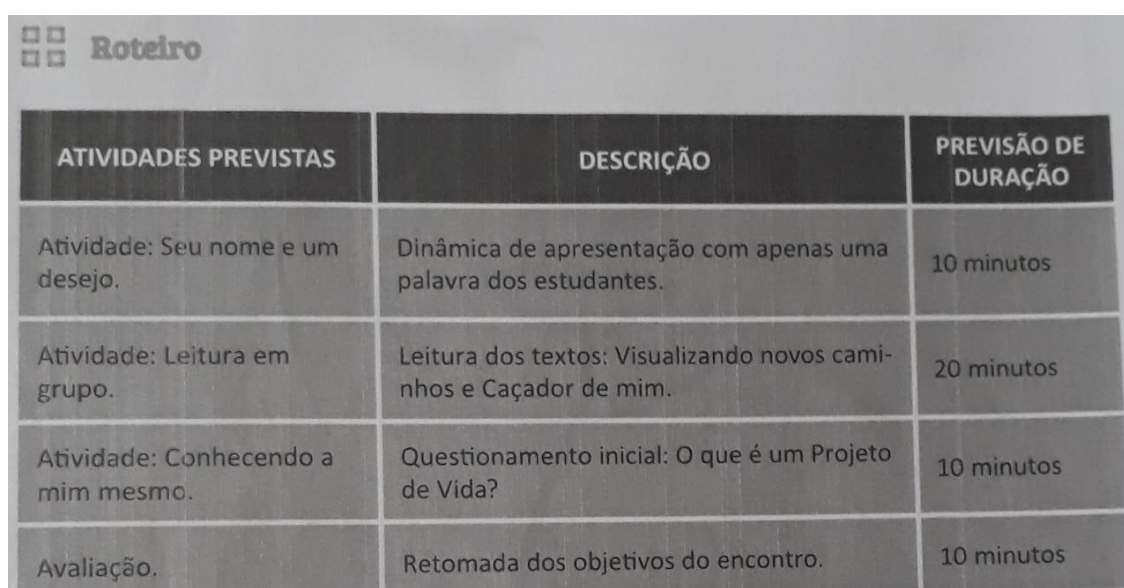
A indagação suscita a princípio risos porque todos acham que já sabem a resposta. Entretanto, o aprofundamento das questões que envolvem o contexto da pergunta os leva a refletir acerca de sua própria identidade que está relacionada também ao outro. Ou seja

O si é o eu refletido – como o próprio pronome indica -, um resultado, um eu que assume em si a diferença. Um eu mediado. Passível de mudança mas também agente dessa alteração. Um si que se sabe como outro e resultado de muitos outros. Um mesmo e diferente a cada instante. (VALE, 2008, p. 10)

De modo que perceber-se nessa conectividade exige análises que trará relevância para a construção de um projeto de vida que tenha sentido para o adolescente e seja relevante para o mesmo.

O livro didático da disciplina Projeto de Vida traz todas as sequências sugeridas com o roteiro e o tempo para a realização de cada atividade, conforme pode ser visto na imagem abaixo:

Imagem 2: Roteiro de Atividades



The image shows a table titled 'Roteiro' (Itinerary) with three columns: 'ATIVIDADES PREVISTAS' (Activities Expected), 'DESCRIÇÃO' (Description), and 'PREVISÃO DE DURAÇÃO' (Duration Estimate). The table lists four activities: 1. 'Atividade: Seu nome e um desejo.' with a description of a presentation dynamic and a duration of 10 minutes. 2. 'Atividade: Leitura em grupo.' with a description of reading texts and a duration of 20 minutes. 3. 'Atividade: Conhecendo a mim mesmo.' with a description of an initial questionnaire and a duration of 10 minutes. 4. 'Avaliação.' with a description of a review of objectives and a duration of 10 minutes.

ATIVIDADES PREVISTAS	DESCRIÇÃO	PREVISÃO DE DURAÇÃO
Atividade: Seu nome e um desejo.	Dinâmica de apresentação com apenas uma palavra dos estudantes.	10 minutos
Atividade: Leitura em grupo.	Leitura dos textos: Visualizando novos caminhos e Caçador de mim.	20 minutos
Atividade: Conhecendo a mim mesmo.	Questionamento inicial: O que é um Projeto de Vida?	10 minutos
Avaliação.	Retomada dos objetivos do encontro.	10 minutos

Fonte: Livro Projeto de Vida (ICE, 2016)

Destarte que um roteiro é apenas um guia para o professor e não uma fórmula, pois cada turma tem diferenças a serem consideradas e o planejamento é flexível.

O projeto de vida é uma ferramenta essencial para qualquer pessoa que busca alcançar seus objetivos e viver uma vida plena e satisfatória. Ele serve como um guia para as escolhas e decisões que tomadas ao longo do caminho, ajudando a manter o foco e a motivação para atingir sonhos, tornando-se uma competência que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017)

A sociedade atual exige pessoas mais qualificadas para a tomada de decisões, considerando todo o arsenal de informações a que se está exposto na chamada sociedade tecnológica, fato que torna os jovens inseguros no tocante ao futuro, gravitando em dúvidas acerca de si e do que os espera, o que faz do projeto de vida, uma disciplina valorada para auxiliá-los na gestão, orientação e condução ao caminho de escolhas assertivas para o futuro dos mesmos.

É preciso desinstalar a pessoa de seu individualismo, do seu egoísmo, e relacioná-la com os outros. O homem é essencialmente um SER COM, um ser de relação com os outros, para realizar-se, para amadurecer, e que sofre a pressão dos outros. As pessoas em geral têm pouca consciência disso e é algo que não se adquire através de conceitos teóricos, senão através de vivências que modifiquem essa mentalidade. (FRITZEN, 2009, p. 8)

Neste sentido um projeto de vida bem elaborado deve incluir metas claras e específicas, bem como um plano de ação para alcançá-las. Ele deve abordar não apenas os objetivos profissionais, mas também as metas pessoais, como relacionamentos, saúde e o bem-estar. Além disso, o projeto de vida deve ser flexível e adaptável às mudanças ao longo do caminho, ou seja, "aquele que tem um porquê para viver pode suportar quase qualquer como" já dizia Friedrich Nietzsche (FRANKL, 2017, p. 4). Ter um propósito claro e significativo para o futuro ajuda a superar os obstáculos e desafios que se encontram ao longo do caminho.

A disciplina Projeto de Vida permite o protagonismo dos alunos na construção de sua própria história, definindo suas metas e objetivos da vida pessoal e profissional, e aprendendo a tomar decisões com autonomia e responsabilidade, uma vez que

Não mais deve existir espaço em sala de aula em cuja porta edifica-se o simbólico cabide onde, ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as emoções e sentimentos, posto que lá dentro valerá apenas pela lição que faz, atenção com que ouve e nota que tira. (ANTUNES, 2014, p. 13)

Com base nessa afirmação, infere-se que a disciplina de Projeto de Vida tem como objetivo principal desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação à sua própria vida, ao ajudá-los a definir suas metas e objetivos,

entendendo os alunos como um sujeito em formação cujo discurso escolar nem sempre é entendido por ele, já que há uma mescla de escalas a serem galgadas por ele.

Em resumo, o projeto de vida é uma ferramenta poderosa para criar um significado próprio e propósito na vida. Ele ajuda a definir objetivos e metas, e a traçar um caminho claro para alcançá-los. De acordo com Santos e Cavalcanti (2018), a disciplina de Projeto de Vida é composta por três etapas principais: autoconhecimento, definição de objetivos e planejamento de ações. Na primeira etapa, o indivíduo deve refletir sobre suas habilidades, valores e interesses, a fim de identificar suas características pessoais e profissionais. Na segunda etapa, é necessário definir objetivos claros e realistas, que estejam alinhados com o perfil do indivíduo. Na terceira etapa, o indivíduo deve planejar as ações necessárias para alcançar seus objetivos, definindo prazos e recursos necessários.

2.3.2 A realização interpessoal além dos muros escolares

A realização interpessoal pressupõe o conhecimento acerca de si mesmo e das relações desenvolvidas ao longo do tempo, que envolvem os complexos mecanismos de aprendizagem, convivência, entendimento do outro e de si mesmo, em outros termos Antunes (2007, p. 9) acrescenta que

Relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir, através de uma visão sistêmica a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

Assim, através das relações interpessoais há uma apropriação de conhecimentos mútuos que comungam para o desenvolvimento dos indivíduos e o alcance dos objetivos de vida inerentes a cada sujeito, ou seja, a disciplina de Projeto de Vida permite que os alunos desenvolvam habilidades interpessoais fundamentais, como a empatia, a colaboração e a comunicação, que são essenciais para o sucesso não só na escola, mas também na vida.

Essa citação de Daniel Goleman destaca a importância das habilidades interpessoais no mundo atual, onde a colaboração e a comunicação são fundamentais para o sucesso em qualquer área.

A disciplina de Projeto de Vida oferece aos alunos a oportunidade de trabalhar em equipe, de ouvir e respeitar as opiniões dos outros, e de aprender a se comunicar de forma clara e eficaz.

Além disso, a disciplina também pode ajudar os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla do mundo, permitindo-lhes entender as diferentes perspectivas e culturas. Isso os ajuda a se tornarem cidadãos mais conscientes e responsáveis, conforme referendado por Rogers (1986, p. 105) quando afirma que

Para mim, facilitar a aprendizagem é o objetivo essencial da educação, a melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento de indivíduo que aprende e de aprender ao mesmo tempo a viver como indivíduos. Eu vejo o processo que permite facilitar a aprendizagem como função capaz de levar respostas construtivas, provisórias e evolutivas para certas interrogações muitíssimo importantes que assaltam os homens hoje.

O projeto de vida do estudante é uma questão importante a ser abordada no ambiente escolar, pois se trata de uma reflexão sobre o futuro e os caminhos a serem trilhados para alcançar objetivos pessoais e profissionais. Corroborando com exposto, Freire vai além ao informar que

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e em longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas vem outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. (FREIRE, 1993.p.79)

Essa concretude torna-se possível com a disciplina Projeto de Vida, haja vista que, a relação interpessoal do estudante não se limita aos muros da escola, mas se estende para sua vida social e profissional, tornando-se relevante que o estudante desenvolva habilidades para se relacionar com as pessoas, como posto na BNCC (2017, p.16) quando acrescenta que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Dessa forma, é fundamental que a escola ofereça um ambiente acolhedor e seguro, que proporcione ao estudante a possibilidade de se expressar e de se relacionar com seus colegas e professores.

Em resumo, a disciplina de Projeto de Vida é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos. Ela ajuda a desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a empatia, a colaboração e a comunicação, habilidades fundamentais para o sucesso não só na escola, mas também na vida, ou seja, o aluno é convidado a um pensar consciente e consistente acerca de si e do futuro que o espera, portanto, é essencial que a escola proporcione ao estudante um ambiente de reflexão e debate sobre esses temas, para que ele possa desenvolver sua identidade e sua visão de mundo.

A disciplina de Projeto de Vida ajuda os alunos a encontrar seus sonhos e a acreditar em sua beleza, capacitando-os a realizar seus objetivos pessoais e profissionais, além dos muros escolares. Por fim, é preciso lembrar que o projeto de vida do estudante deve estar alinhado com seus valores e princípios, pois são eles que irão nortear suas escolhas e ações no futuro.

2.4 GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O relato de experiência é um gênero textual que tem se destacado no meio acadêmico por sua capacidade de apresentar, de forma reflexiva e crítica, vivências pessoais e profissionais. Esse tipo de texto é utilizado em diversos campos de estudo, artigo, como na saúde, na educação e nas ciências sociais.

A sociolinguística é uma área da linguística que se dedica a estudar a relação entre a língua e a sociedade, buscando entender como os aspectos sociais,

políticos, culturais e históricos influenciam a forma como a língua é usada e percebida pelos falantes.

Nesse contexto, o relato de experiência pode ser uma ferramenta valiosa para a pesquisa sociolinguística, já que permite ao pesquisador ter um contato mais próximo com a oralidade dos falantes e com as complexidades do uso da língua em situações reais de comunicação.

Na sociolinguística, o relato de experiência pode ser utilizado para apresentar novas perspectivas sobre o uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Por exemplo, um pesquisador pode utilizar o gênero relato de experiência para descrever suas observações sobre o uso de gírias em uma determinada comunidade ou como as variações linguísticas são percebidas em diferentes regiões do país.

Além disso, o relato de experiência na sociolinguística pode ser utilizado para apresentar resultados de pesquisas empíricas, como entrevistas, questionário e análises de dados linguísticos. Dessa forma, o pesquisador pode apresentar não só suas observações, mas também as evidências coletadas durante o processo de pesquisa.

O linguístico Peter Trudgill (1974) destaca que a língua reflete o seu uso social, ou seja, a forma como a língua é usada pelos falantes está diretamente ligada aos aspectos sociais, culturais e históricos da sociedade em que eles estão inseridos.

Nesse sentido, o relato de experiência pode ser uma ferramenta valiosa para a pesquisa sociolinguística, já que permite ao pesquisador ter um contato dos falantes com as complexidades do uso da língua em situações reais de comunicação. A sociolinguística Penelope Eckert (2000) afirma que o estudo sociolinguístico precisa ser fundamentado em dados empíricos e em uma compreensão mais aprofundada da vida social dos falantes.

Portanto, o relato de experiência pode ser uma forma importante de se obter dados empíricos e de se compreender a vida social dos falantes, contribuindo para uma análise mais profunda e complexa das relações entre língua e sociedade.

No contexto educacional, o ensino do relato de experiência pode ser muito útil para desenvolver habilidades de escrita e comunicação dos estudantes. Através desse gênero, é possível incentivar a reflexão sobre as próprias experiências, além de estimular a criatividade e a imaginação.

Um dos principais benefícios do ensino do gênero relato de experiência é a possibilidade de conectar o conteúdo estudado em sala de aula com a realidade do educando. Ao escrever sobre suas vivências, o estudante pode relacionar o que aprendeu com suas próprias experiências, o que pode ajudar na fixação do conteúdo.

Além disso, o gênero o relato de experiência pode ser uma ferramenta muito eficaz para aprimorar a habilidade de escrita dos discentes. Por se tratar de um gênero relativamente simples e objetivo, é possível trabalhar aspectos como a organização do texto, a escolha das palavras e a estruturação das ideias.

Outro aspecto importante do ensino desse gênero é a possibilidade de estimular a criatividade e a imaginação do educandos. Ao escrever sobre suas próprias vivências, o estudante pode explorar diferentes formas de expressão, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escrita, comunicação, artísticas e literárias e conectar o conteúdo estudado no decorrer das aulas na escola com a realidade vivenciada para além dos muros da escola.

O relato de experiência é um gênero textual que consiste na narrativa de vivências pessoais, permitindo ao autor expressar suas percepções, emoções e aprendizados decorrentes de uma determinada experiência. Segundo Santos (2018), esse gênero pode ser considerado um instrumento valioso para o desenvolvimento da escrita, uma vez que estimula a reflexão sobre o vivido e proporciona aos estudantes a oportunidade de explorar sua subjetividade.

Além disso, destaca-se a importância do ensino do relato de experiência para a formação do estudante como um cidadão crítico e atuante na sociedade, pois essa escrita exige do estudante a ação de refletir sobre o mundo em que atua, conforme afirma Dolz e Schneuwly (2004), "a produção de relatos de experiência contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, permitindo que os alunos organizem suas ideias e aprofundem a compreensão do mundo e de si mesmos".

No contexto do ensino médio, trabalhar o gênero relato de experiência se mostra relevante tanto para a formação integral dos estudantes quanto para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas. Conforme aponta Silva (2019), a escrita desse gênero contribui para o aprimoramento da expressão escrita, ampliação do vocabulário, organização textual e desenvolvimento da criatividade.

No entanto, é importante ressaltar que o ensino do relato de experiência deve ser feito de forma adequada, com a utilização de estratégias pedagógicas que

favoreçam a compreensão e a produção desse gênero textual pelos estudantes. A utilização de atividades de leitura e análise de relatos de experiência já produzidos, a realização de entrevistas e a utilização de recursos multimídia podem ser estratégias eficazes para o ensino desse gênero textual.

No entanto, é importante abordar o ensino desse gênero textual na perspectiva da sociolinguística que considera a língua como um fenômeno social e cultural. O ensino do referido gênero deve levar em conta a diversidade linguística e cultural dos estudantes, valorizando as diferentes formas de falar e escrever presente na sociedade. Assim sendo, é fundamental que os docentes considerem as variações linguísticas e culturais presentes nas experiências relatadas pelos estudantes, permitindo a livre expressão de seus pensamentos.

Dentro desse contexto, o relato de experiência deve ser abordado como um gênero textual que pode ser influenciado por fatores sociais e culturais, tais como a classe social, a etnia e o gênero. É importante que os docentes motivem os alunos a refletirem sobre como esses fatores podem influenciar a forma como suas experiências são relatadas, dessa forma haverá uma contribuição significativa na formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com a diversidade cultural e linguística.

De acordo com Eni Puccinelli Orlandi (2002), em seu livro “Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil”, a língua é um elemento fundamental na construção da identidade dos indivíduos e na formação de suas representações sociais. Nesse sentido, o ensino do relato de experiência deve levar em conta as diferentes variedades linguísticas e culturais dos estudantes, valorizando suas formas de expressão e conhecimento prévio, não apenas a estrutura e as características formais desse gênero textual, mas também as questões socioculturais presentes nas experiências relatadas pelos estudantes. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural e promova a reflexão sobre as desigualdades sociais presentes na sociedade.

2.4.1 Projeto de vida e a sua implantação no contexto educacional brasileiro

A Lei 13.415/2017, que regulamenta o ensino da disciplina Projeto de Vida nas escolas de ensino fundamental e médio em todo o país, também é aplicada às escolas cidadãs integrais técnicas do estado da Paraíba.

Essa disciplina tem como objetivo principal orientar os estudantes na construção de seus projetos de vida, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências sócio emocionais para que possam tomar decisões conscientes e planejar seu futuro de forma mais eficiente.

A disciplina também é vista como uma forma de prevenção ao abandono escolar e à violência. Essa disciplina é vista como uma importante ferramenta para a formação integral dos estudantes, especialmente nas escolas cidadãs integrais técnicas da Paraíba, onde é ensinada de forma transversal e tem como objetivo orientar os alunos na elaboração de um projeto pessoal que possa nortear suas escolhas e ações ao longo da vida.

Na Paraíba, as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) têm a obrigação de incluir a disciplina Projeto de Vida em sua grade curricular, garantindo que os estudantes tenham acesso a essa formação. Além disso, a lei também prevê que o conteúdo abordado em sala de aula deve ser contextualizado com a realidade dos alunos, levando em consideração suas vivências e experiências.

É importante destacar que a disciplina Projeto de Vida não se limita apenas ao âmbito acadêmico, mas também visa preparar os estudantes para a vida profissional e pessoal. Por isso, a lei estabelece que os conteúdos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, e que os professores devem ser capacitados para ministrar a disciplina de forma adequada.

Em resumo, a lei que regulamenta o ensino da disciplina Projeto de Vida nas escolas cidadãs integrais técnicas da Paraíba é uma importante medida para garantir a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais consciente e planejada.

2.4.2 Projeto de vida e o trabalho com o gênero textual relato de experiência

O Projeto de Vida é uma atividade que tem como objetivo auxiliar os estudantes a refletir sobre suas metas e objetivos pessoais. O relato de experiências, por sua vez, é um gênero textual que permite ao estudante descrever suas vivências e experiências de forma organizada e reflexiva. Segundo Silva (2019), o relato de experiência é um gênero textual que permite ao autor expressar

sua subjetividade e suas emoções, o que pode ser um incentivo para os alunos se envolverem mais com o processo de escrita.

Enquanto ferramenta, Projeto de Vida é essencial para o desenvolvimento dos estudantes, já que através dele é possível elaborar planos e metas que orientam a trajetória educacional e garantem um futuro mais promissor. Neste contexto, o ensino do gênero textual relato de experiência pode ser uma excelente estratégia para estimular os educandos a refletir sobre suas vivências e projetos de vida.

A sociolinguística é uma área de estudo que se dedica a compreender a relação entre a linguagem e a sociedade. Nesse sentido, o relato de experiência é uma ferramenta fundamental para a formação sociolinguística dos alunos do ensino médio. Isso porque essa prática permite ao estudante vivenciar situações reais de uso da língua, em diferentes contextos e com diferentes interlocutores.

Segundo Gomes (2012), o relato de experiência é um recurso que possibilita aos alunos "compreenderem a diversidade linguística presente na sociedade e desenvolverem uma postura mais crítica em relação às variedades linguísticas". Além disso, o relato de experiência permite ao estudante "refletir sobre suas próprias práticas linguísticas e compreender como elas são influenciadas pelo contexto social em que estão inseridos". De acordo com Labov (1972), o relato de experiência é uma técnica que permite ao pesquisador "coletar dados sobre a variação linguística presente na fala dos informantes, a partir de narrativas sobre suas próprias experiências". Nesse sentido, essa técnica pode ser aplicada também em sala de aula, como forma de estimular os alunos a refletirem sobre a sua própria linguagem e a linguagem dos outros. Para Vieira (2015) o relato de experiência oportuniza o discente no desenvolvimento da sua capacidade de observar e analisar o uso da língua em diversos contextos. Além disso, essa prática promove a compreensão da relevância da variação linguística na formação da identidade cultural de um povo.

Em suma, o relato de experiência é uma ferramenta essencial para a formação sociolinguística dos alunos do ensino médio. Através dessa prática, os estudantes podem vivenciar situações reais de uso da língua e compreender como a linguagem é influenciada pelo contexto social em que está inserida. Dessa forma, é possível formar uma postura mais crítica em relação às variedades linguísticas presentes na sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e linguística.

Nesse sentido, a utilização do relato de experiência nas aulas de Projeto de Vida pode ser uma estratégia eficiente para que os discentes reflitam sobre suas experiências e as relacionem com seus objetivos de vida.

Tendo em vista que durante as aulas de Projeto de Vida os educandos são convidados a escrever sobre suas vivências e experiências diárias afim de auxiliar seu autoconhecimento, consideramos que o gênero acima citado seja o mais viável a ser estudado e desenvolvido ao decorrer das aulas. A junção dos relatos individuais copila em um portfólio que possibilita o educando ter uma visão estruturada e organizada de sua jornada, podendo conter informações acerca de diversificadas experiências como viagens, conquistas pessoais, e superação de desafios. Além disso, a atividade de registro através do gênero relato de experiência permite que o estudante compartilhe experiências e aprendizagem mútua, fortalecendo assim a relação entre eles e com o docente.

Dessa forma, o uso do relato de experiência nas aulas de Projeto de Vida pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes. De acordo com Marchuschi (2008), o gênero textual é uma forma de linguagem que se caracteriza pela sua estrutura composicional, pelos seus conteúdos temáticos e pela sua finalidade comunicativa. Dessa forma, o ensino do gênero relato de experiência pode ser um importante instrumento para a formação do aluno, uma vez que ele permite que o estudante desenvolva habilidades de escrita e de reflexão sobre suas vivências.

Nesse sentido, é importante destacar a importância do ensino do gênero relato de experiência como uma forma de promover a reflexão sobre as experiências vividas pelos alunos. Segundo Bakhtin (2010), o relato de experiência é uma forma de linguagem que permite que o sujeito expresse suas vivências de forma autêntica e singular.

Além disso, é importante destacar que o ensino do referido gênero pode contribuir para a formação do educando como cidadão reflexivo. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que permite ao estudante compreender a realidade em que vive e, a partir disso, transformá-la.

Dessa forma, destacamos que o ensino do gênero relato de experiência nas aulas de projeto de vida em uma turma de ensino médio pode ser uma importante ferramenta para a formação do discente como sujeito consciente e reflexivo. Por meio desse gênero textual, o estudante pode desenvolver sua habilidade de escrita

e de reflexão sobre suas vivências no meio em que está inserido, o que contribui para que ele se torne um cidadão mais consciente e participativo na sociedade.

Sabendo que a sociolinguística é uma área da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade, e que dentro dessa área há uma preocupação como a língua é utilizada em diferentes contextos sociais, bem como com as variações linguísticas que ocorrem ao longo do tempo e do espaço. No âmbito do ensino de língua, a sociolinguística tem sido cada vez mais reconhecida como uma abordagem importante para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos estudantes.

No contexto específico do ensino do gênero textual relato de experiência, a sociolinguística pode ser uma ferramenta valiosa para a compreensão dos diferentes usos e funções dessa modalidade textual. Segundo Marcuschi (2010), o relato de experiência é um texto que apresenta uma narrativa sobre uma vivência pessoal, e que pode ser utilizado em diferentes contextos, como no campo acadêmico, profissional ou pessoal.

No entanto para que os discentes possam produzir um relato de experiência adequado, é importante que eles compreendam os aspectos sociolinguísticos envolvidos nessa modalidade textual. Com isso, precisamos enquanto professores orientar os discentes acerca da estrutura e as características do gênero. É fundamental que os estudantes entendam que o relato de experiência não é uma simples narrativa, mas sim um texto que requer uma reflexão sobre o que foi vivido e aprendido.

Koch (2002) aponta que a produção de textos está inserida em um contexto social, o que implica o conhecimento das convenções linguísticas que regem a sua produção. Dessa forma, a abordagem sociolinguística pode contribuir para que os educandos compreendam as variações linguísticas que ocorrem no relato de experiência, bem como para que eles possam utilizar essa modalidade textual de forma adequada em diferentes situações comunicativas. Bagno (2014) percebe a linguagem como um fenômeno da sociedade que está sempre mudando e adaptando-se às diversas realidades.

Na prática, o ensino do gênero textual acima citado no ensino médio pode ser realizado de forma integrada ao projeto de vida dos alunos. Nesse sentido, os alunos podem ser incentivados a produzir um relato de experiência sobre um

momento significativo em suas vidas, e compartilhar essa experiência com os demais colegas de turma.

Assim o ensino do gênero relato de experiência pode ser uma oportunidade para que os estudantes desenvolvam suas habilidades comunicativas, ao mesmo tempo que refletem sobre suas trajetórias pessoais e constroem um projeto de vida significativo. Saviani (2012) afirma que o ensino de língua ser mais amplo, que não seja somente uma transmissão de conhecimentos da norma culta, que vá além, promovendo aos estudantes uma reflexão crítica sobre a sociedade e sobre suas vidas.

Em suma, o ensino do gênero textual relato de experiência pode ser uma oportunidade para que os educandos desenvolvam suas habilidades comunicativas, ao mesmo tempo que compreendem os aspectos sociolinguísticos envolvidos nessa modalidade textual. Para tanto, é importante que o ensino seja realizado de forma integrada ao projeto de vida dos estudantes, de modo a possibilitar repensar suas trajetórias pessoais e sobre a sociedade em que vivem.

2.4.3 Explorando a linguagem e a identidade através do gênero textual relato de experiência

A relação entre a linguagem e a identidade tem sido discutida por muitos pesquisadores ao longo do tempo. O gênero textual relato de experiência é uma das formas de explorar essa relação, pois permite que o autor conte uma história pessoal e compartilhe suas experiências de vida. Nesse sentido, é possível afirmar que a linguagem utilizada no relato de experiência é um reflexo da identidade do autor.

Segundo Marcuschi (2010), o uso da linguagem é uma forma de representar o mundo e a si mesmo. Isso significa que a forma como utilizamos a linguagem está diretamente relacionada à nossa identidade e à nossa relação com o mundo.

No entanto, é importante destacar que a identidade não é algo fixo e imutável. Como afirma Hall (2006, p. 12)), "a identidade não é algo que possuímos, mas algo que fazemos e que é constantemente negociado e refeito". Ou seja, a identidade é construída e reconstruída ao longo da vida, a partir das experiências e das interações que temos com o mundo e com os outros.

Nesse contexto, o gênero textual relato de experiência pode ser uma forma de explorar a identidade em diferentes momentos da vida. Dessa forma, o autor pode utilizar a linguagem para expressar suas emoções, suas crenças e seus valores, o que pode ser uma forma de se conhecer e de se reconhecer no mundo.

No entanto, é importante destacar que o relato de experiência não é uma forma neutra e objetiva de contar uma história, é um tipo de discurso que está assinalado por uma visão pessoal, única e singular. Isso significa que o autor pode utilizar a linguagem de forma subjetiva, valorizando alguns aspectos da experiência em detrimento de outros.

Assim sendo o gênero textual relato de experiência é uma forma de explorar a relação entre a linguagem e a identidade, pois permite que o autor conte uma história pessoal e compartilhe suas experiências de vida. No entanto, é importante destacar que o relato de experiência não é uma forma neutra e objetiva de contar uma história, mas sim uma forma subjetiva e pessoal de expressar-se. Dessa forma, a linguagem utilizada no relato de experiência é um reflexo da identidade do autor, que é construída e reconstruída ao longo da vida.

2.4.4 Sequência Didática e a Disciplina Projeto de Vida: inovação para valorar experiências

A expressão sequência didática surgiu na década de 1980 e passou a ser referendada posteriormente como suporte facilitador para o desenvolvimento da aprendizagem, pois engloba

[...] um conjunto de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática [...] tal como acontece na execução de todo projeto, é preciso estar atento durante as sessões ao maior número de informações que podem contribuir no desvelamento do fenômeno investigado. (ARTIGUE, 1996 apud PAIS, 2001, p.157)

De modo que entre um roteiro e outro é possível trabalhar uma sequência didática que mudará a rotina dos educandos, como a apresentada abaixo:

Imagem 3: Sequência Didática

1ª ETAPA

Apresentação do gênero textual relato de experiência

Duração: 2 aulas (60 minuto cada aula)

- Apresentação do gênero textual relato de experiência, suas características e finalidades.

- Leitura de exemplos de relatos de experiência.

- Discussão sobre a importância de relatar experiências pessoais.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a identificação de gêneros textuais e suas finalidades (HAB05);

- Produção e edição de textos escritos (HAB06).

Objetivo geral: Introduzir os alunos ao gênero textual relato de experiência, suas características e finalidades.

Objetivos específicos:

- Identificar as características do gênero relato de experiência;

- Analisar exemplos de relatos de experiência;

- Compreender a importância de relatar experiências pessoais;

- Desenvolver habilidades de produção e edição de textos escritos.

Recursos materiais:

- Projetor multimídia;

- Notebook;

- Exemplos de relatos de experiência impressos;

- Livro "O texto e suas propriedades" de Maria Auxiliadora Bezerra.

Metodologia:

1. Apresentação do gênero textual relato de experiência, suas características e finalidades por meio de slides no projetor multimídia;

2. Leitura em voz alta de exemplos de relatos de experiência;

3. Discussão em grupo sobre a importância de relatar experiências pessoais;

4. Distribuição de cópias do livro "O texto e suas propriedades" de Maria Auxiliadora Bezerra para os alunos;

5. Leitura individual do capítulo sobre o gênero textual relato de experiência;

6. Produção de um relato de experiência pelos alunos, com a ajuda da professora e do livro como referência;

7. Edição dos textos produzidos pelos alunos, com a ajuda da professor(a).

Fonte: O próprio autor, 2023.

Percebe-se na sequência didática acima a inclusão de elementos colaborativos e a possibilidade de inclusão dos educandos nas rodas de conversa, iniciando pela explicação acerca do que será feito, para motivação interpessoal.

A preparação do ambiente também é importante para que os alunos sintam-se tranquilos, de modo que a sala deveria ter um diferencial, como a proposta apresentada na imagem abaixo:

Imagem 4: Ambientação para Disciplina Projeto de Vida



Fonte: O próprio autor, 2023

Na imagem acima é possível perceber que a sala de aula apresentada foge ao padrão tradicional onde as salas são áridas e sem atrativo adicional para os educandos. Esta da imagem tem colorido, e um local específico para os relatos, onde os educandos podem colocar seus relatos para releitura posterior.

A ambientação da sala é importante já que a disciplina Projeto de Vida deve ter esse aparte diferenciado e atrativo para que os alunos fiquem à vontade e motivados para trazer à tona sentimentos, sensações e opiniões, posto que muitos não são ouvidos em casa e nem mesmo pelos pares.

2.5 O USO DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA EM UMA TURMA DE PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção para uma turma de primeira série do Ensino Médio, na qual se trabalha o gênero textual relato de experiência nas aulas de projeto de vida.

A escolha desse gênero deu-se pelo fato de que ele permite aos estudantes compartilhar suas vivências e aprendizados de forma clara e objetiva, além de estimular o desenvolvimento da escrita, tendo em vista que ao escrever um relato de experiência, o autor deve descrever detalhadamente o que aconteceu, os sentimentos e emoções que surgiram durante a vivência, além das aprendizagens adquiridas. Na disciplina de projeto de vida, esse tipo de texto pode ser utilizado como uma ferramenta para que os estudantes reflitam sobre suas próprias experiências e aprendizados, analisando o que foi positivo e o que pode ser melhorado em suas vidas.

Além disso, o relato de experiência pode ser utilizado para incentivar a empatia e a compaixão entre os estudantes. Ao compartilhar suas vivências, os estudantes podem se identificar com as histórias e se colocar no lugar do outro, desenvolvendo uma maior compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre as pessoas.

Com isso nos enveredamos no caminho da sociolinguística que trata da relação entre a linguagem e a sociedade. Uma das suas vertentes é a análise do discurso, que se dedica a entender como as pessoas usam a língua em diferentes contextos sociais.

No caso do trabalho com o gênero relato de experiência nas turmas de primeira série do ensino médio, a sociolinguística pode auxiliar a compreender como os educandos utilizam a linguagem em situações cotidianas, como se expressam e como constroem narrativas sobre suas experiências.

Ao trabalhar com esse gênero, os educadores podem incentivar os educandos a refletir sobre suas próprias vivências, a construir uma narrativa coerente e a expressá-la de forma clara e objetiva. Além disso, pode-se explorar a diversidade linguística e cultural presente nas experiências dos estudantes e promover o respeito e a valorização das diferentes formas de falar e viver.

A sociolinguística é uma área interdisciplinar que busca entender a relação entre a linguagem e a sociedade. Segundo Labov (1972), a linguagem é um fenômeno social e, portanto, seu uso e variação estão intrinsecamente ligados ao contexto social em que ocorrem. De acordo com este autor, a variação linguística resulta da interação entre fatores sociais e linguísticos.

Outro autor importante na área é Bourdieu (1991), que enfatiza a importância das relações de poder na variação linguística. Segundo ele, a língua é um recurso simbólico que pode ser usado para estabelecer e manter relações de poder entre grupos sociais. Bourdieu (1991) argumenta que a escolha de uma determinada variedade linguística está relacionada à posição social do falante e ao seu capital cultural.

Já Gumperz (1982) destaca a importância da interação face a face na variação linguística. Segundo ele, a língua é usada de maneira diferente em diferentes contextos sociais e a interpretação das mensagens linguísticas depende do contexto em que são produzidas. Ele propõe o conceito de “comunidade de fala” para descrever um grupo de pessoas que compartilham um repertório linguístico e uma série de normas e valores culturais.

Por fim, Labov (1972) também enfatiza a importância do contexto social na variação linguística. Ele propõe a teoria da variação linguística em três níveis: variação fonética, variação gramatical e variação lexical. Segundo ele, esses três níveis de variação estão inter-relacionados e são influenciados por fatores sociais como idade, gênero, classe social e etnia.

Com isso, o trabalho proposto para as aulas de Projeto de Vida, aliado ao uso do gênero relato de experiência e a abordagem sociolinguística, pode contribuir para a compreensão da relação entre linguagem e a identidade social, ajudando os

educandos a perceberem como a forma como se comunicam pode influenciar a maneira como são percebidos pelos outros e como se percebem a si mesmo.

Em suma, o trabalho com o gênero relato de experiência durante as aulas de Projeto de Vida, nas turmas de primeira série do ensino médio, pode ser enriquecido pela perspectiva sociolinguística, que pode auxiliar a compreender o uso da língua em diferentes contextos sociais e a valorizar a diversidade linguística e cultural presente nas experiências dos estudantes.

A educação é um processo contínuo e complexo que deve ser desenvolvido de forma significativa para o aluno. Com isso, o relato de experiência surge como uma ferramenta pedagógica importante, uma vez que permite ao aluno compartilhar suas vivências e contribuir para o aprendizado coletivo. Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo discutir a importância do relato de experiência como ferramenta pedagógica nas aulas de Projeto de Vida.

Segundo Ramos (2015, p.89), “a aprendizagem significativa envolve a construção de novos conhecimentos a partir de experiências anteriores”. Dessa forma, o relato de experiência pode ser visto como uma forma de aprendizagem significativa, uma vez que permite ao aluno compartilhar suas vivências e conhecimentos prévios. Para isso, é importante que o professor esteja atento e saiba conduzir essa atividade de forma adequada. Conforme afirma Libâneo (2013, p.78), “a atividade docente não é uma mera transmissão de informações, mas um processo de mediação entre o conhecimento sistematizado e os alunos”.

Nesse sentido, o relato de experiência pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica nas aulas de projeto de vida, permitindo que o aluno reflita sobre seus objetivos e metas pessoais. Segundo Casagrande et al. (2019, p.110), “a aprendizagem baseada em projetos é uma estratégia pedagógica que permite o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o século XXI”.

Assim, o relato de experiência pode contribuir para a construção de um projeto de vida significativo, uma vez que permite ao aluno refletir sobre suas vivências e como elas podem ser utilizadas para alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Conforme afirma Freire (1996, p.32), “a educação não pode ser vista como um processo de deposição de informações, mas como uma prática de liberdade”.

Diante do exposto, pode-se concluir que o relato de experiência é uma ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento de projetos de vida

significativos. O compartilhamento de vivências e conhecimentos prévios permite aos alunos refletirem sobre seus objetivos pessoais e profissionais, contribuindo para a construção de um projeto de vida mais consciente e realista. Nesse sentido, é fundamental que os professores estejam atentos e saibam conduzir essa atividade de forma adequada, permitindo aos alunos uma aprendizagem significativa e transformadora.

2.6 GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O gênero textual relato de experiência é um tipo de texto utilizado para descrever uma situação vivida pelo autor, com o objetivo de compartilhar conhecimento ou aprendizado. Esse gênero pode ser encontrado em diferentes áreas do conhecimento, como na educação, medicina, psicologia, entre outras.

Em sua estrutura, o relato de experiência costuma apresentar uma introdução, na qual o autor contextualiza o tema abordado, seguida de uma descrição detalhada dos eventos ocorridos. Na sequência, é comum que o autor faça uma reflexão sobre os acontecimentos, destacando os aprendizados e lições que foram extraídos da experiência.

No âmbito acadêmico, o relato de experiência tem sido amplamente utilizado como ferramenta de pesquisa, especialmente na área da educação, onde os professores são incentivados a compartilhar suas vivências em sala de aula. Além disso, o relato de experiência também pode ser utilizado como forma de avaliação de programas educacionais, permitindo a identificação de falhas e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ao se analisar o gênero relato de experiência, é importante considerar a sua relação com outros gêneros textuais, como o texto narrativo e o texto descritivo. Além disso, é fundamental compreender a importância da subjetividade do autor na construção do relato, uma vez que suas emoções, valores e crenças podem influenciar na interpretação dos fatos.

Por fim, é válido destacar que o gênero relato de experiência tem grande relevância social, uma vez que permite a disseminação de conhecimento e experiências entre os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento humano e social.

O gênero textual relato de experiência é amplamente utilizado em diversos campos do conhecimento, como na educação, na saúde e na psicologia, como forma de compartilhar vivências e conhecimentos adquiridos por meio da experiência. Segundo Marcuschi (2008, p. 16), o relato de experiência é um gênero que se caracteriza por "um tipo de texto que se propõe a narrar, descrever, avaliar ou interpretar algo vivido ou presenciado pelo próprio autor, fazendo uso de recursos linguísticos e discursivos que o tornam mais ou menos próximo da oralidade".

Nessa perspectiva, a abordagem sociolinguística se apresenta como uma importante ferramenta para a análise do relato de experiência, pois considera a linguagem como um fenômeno social e cultural. Para Halliday (1978, p. 9), a linguagem "é um meio de interação social, não é um conjunto de regras que governam um código, mas um conjunto de recursos que os falantes usam para construir significados e para interagir uns com os outros".

Assim, ao analisar o relato de experiência sob uma abordagem sociolinguística, é possível observar como as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo autor estão relacionadas ao contexto social e cultural em que ele está inserido. Por exemplo, o uso de gírias, expressões regionais ou jargões profissionais pode indicar a identidade e o pertencimento do autor a determinado grupo social ou profissional.

Além disso, a abordagem sociolinguística permite analisar como as relações de poder se manifestam no relato de experiência, uma vez que as escolhas linguísticas e discursivas podem refletir a posição social e hierárquica do autor em relação ao público leitor. É o que afirma Fairclough (2003, p. 7), ao dizer que "a linguagem é uma forma de poder, uma vez que é utilizada para construir e reproduzir relações de dominação e subordinação".

Portanto, a análise sociolinguística do relato de experiência é uma abordagem que permite compreender como a linguagem é utilizada como instrumento de interação social e como as escolhas linguísticas e discursivas refletem as relações de poder presentes no contexto social e cultural em que o autor está inserido.

Assim, a análise sociolinguística do relato de experiência pode contribuir para uma compreensão mais profunda desse gênero textual, revelando como os autores constroem suas histórias e como isso reflete as características socioculturais de sua comunidade.

2.6.1 Desenvolvendo habilidades de escrita e comunicação através do relato de experiência no projeto de vida

O relato de experiência é uma das formas mais eficazes de desenvolver habilidades de escrita e comunicação. É uma estratégia pedagógica que permite ao indivíduo refletir sobre suas ações, experiências e vivências, e analisá-las criticamente. Neste sentido, o projeto de vida é um excelente contexto para a aplicação dessa técnica, visto que envolve a elaboração de um plano de ação para a realização de objetivos pessoais e profissionais. Neste texto, serão apresentados argumentos e citações de autores renomados que comprovam a importância do relato de experiência no desenvolvimento de habilidades de escrita e comunicação no projeto de vida.

A escrita é um dos meios mais poderosos de expressão do ser humano, pois permite pensar organizado, refletir criticamente e comunicar-se. Nesse sentido, o relato de experiência é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da escrita e da comunicação. Ao escrever sobre suas experiências, o indivíduo é desafiado a organizar suas ideias, selecionar informações relevantes, estruturar um texto coerente e coeso e transmitir suas ideias de forma clara e objetiva.

A escrita é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade, pois permite a comunicação entre os indivíduos e a construção do conhecimento, e é dentro dessa escrita que o relato de experiência se faz uma das formas mais eficazes de desenvolver essa habilidade, pois permite a reflexão sobre a própria trajetória e a construção de um olhar crítico sobre si mesmo e sobre o mundo.

No projeto de vida, o relato de experiência pode ser usado como uma ferramenta para a elaboração do plano de ação. Ao escrever sobre suas experiências, o indivíduo é capaz de identificar seus pontos fortes e fracos, suas habilidades e competências, seus interesses e objetivos, e a partir dessas informações, elaborar um plano de ação realista e eficiente.

O relato de experiência é uma técnica pedagógica valiosa para o desenvolvimento de habilidades de escrita e comunicação no projeto de vida. Além disso, o relato de experiência permite a reflexão sobre a própria trajetória e a construção de um olhar crítico sobre si mesmo e sobre o mundo, o que é essencial para a elaboração de um plano de ação realista e eficiente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo iniciará com uma pesquisa bibliográfica, revisitando a literatura sobre gênero textual relato de experiência na sociolinguística. A pesquisa bibliográfica é uma sistematização do estudo recorrendo a livros, publicações, revistas, podendo ser em material físico ou virtual (MORESI, 2003). Uma pesquisa bibliográfica consistente aclara o problema do estudo, assim como seus objetivos, e ainda contribui no planejamento da coleta e análise dos dados (ECHER, 2001).

A metodologia é o direcionamento dos instrumentos sob os quais será analisado determinado fenômeno advindo de um problema do qual se originou a pesquisa que na visão de Gil (1988, p. 19) se constitui “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, ou conforme colocado por Cunha Neto e Castro (2017, p. 82-83) “[...] o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas” que norteiam os elementos constitutivos da pesquisa em curso.

Corroborando com o exposto, Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Assim sendo, com relação à classificação da pesquisa é conveniente enquadrá-la como quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN Apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Acerca do exposto, Oliveira (2011) informa que o método qualitativo é usado para descrever, relatar, compreender e classificar em detalhes o que os teóricos escrevem sobre algum assunto. No entanto, estabelecem várias relações para chegar a uma conclusão, direcionando elementos para pesquisa posteriores.

Acerca da pesquisa quantitativa Creswell (2007, p. 89), informa que “[...] o problema é melhor trabalhado ao entender quais os fatores ou variáveis influenciam um resultado”, ou conforme Minayo (2009, p.22) “[...] sua consequência é a

apropriação da linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação”, ou ainda de acordo com Gati (2004, p. 68) a “[...] pressupõe um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam. Pressupõe o domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos”.

É fato, entretanto, que ambas as pesquisas são complementares, pois como explicita Minayo:

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações (MINAYO, 2009, p. 22).

Corroborando com o exposto acerca da pesquisa quali-quantitativa Knechtel (2014, p. 106), afirma que a mesma “[...] interpreta-se as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”, instrumentos relevantes para a análise da coleta dos dados obtidos para este estudo.

Também se trata de uma pesquisa exploratória, em que as investigações têm o objetivo de aproximar o pesquisador aos fenômenos, tornando claros os conceitos ou transformando-os (LAKATOS; MARCONI, 2003). Ela é do tipo descritiva, pois se caracteriza pelo objetivo de descrever qualitativamente determinado fato, ocorrência (LAKATOS; MARCONI, 2003), já que se busca estabelecer relações entre as narrativas das práticas docentes e a aprendizagem dos alunos, e, ainda, avaliar se tais práticas trouxeram resultados positivos para o processo de ensino e de aprendizagem.

Caracteriza-se também como um estudo de caso, de viés indutivo de abordagem quantitativa e qualitativa. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso explora fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real, utilizado especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto são pouco evidentes.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Um produto é o resultado de algo que já foi pesquisado, analisado e refinado para atender determinado fim. No caso da sequência didática apresentada como sugestão, bem como a ambientação do espaço, foi algo planejado e executado para a pesquisa em curso, considerando o processo de aprendizagem como matriz principal.

A escola é um espaço social que desenvolve propostas para garantir a formação básica dos alunos e media saberes específicos e sistematizados. No entanto, não é só dentro da escola que se aprende, ponderando que há infinitas ocasiões de aprendizagem oferecidas pelas redes de informações, fora do espaço restrito da escola e que essas também colaboram para a formação e para as modificações sociais. A escola tem diversos objetivos e encargos e precisa, de acordo com Libâneo (2013, p.50), “articular sua capacidade de receber e interpretar informação, como de produzi-la, considerando o aluno sujeito do seu próprio conhecimento”.

Necessita-se que a escola se prepare para originar as transformações, e que também esteja empenhada com os valores da sociedade, na qual se insere, mesmo que implique um envolvimento dos professores nas deliberações políticas, deve-se lembrar que as mudanças começam primeiramente no interior de cada um. Este artifício poderá ser desafiador.

Perrenoud (2002) afirma que a ação de aprender é um processo organizado pela própria pessoa que aprende e a ação de ensinar é a comunicação orientada no sentido da transformação do aprendiz em sua construção.

Para Ferreira (1985), existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismo de aprendizagem. Há, na sua concepção, um papel ativo do sujeito na interação com os objetos da realidade. Dessa forma, o que se aprende não corresponde ao que lhe é ensinado, pois existe um espaço aberto de elaboração do sujeito. O educador deve estar atento a esses processos para promover, adequadamente, a aprendizagem.

Deste modo, Bauman (2009, p. 5) vai além e afirma que “no mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados”. A educação precisa sair da mesmice e inovar em metodologias que

atendam aos interesses do educando para que estes sejam capazes de interagir e agir no meio social, numa capacitação mediada pela escola, fato possível com a disciplina Projeto de Vida e todos os conteúdos que ela engloba.

Nesse contexto de inovação entram as tecnologias que desempenham um papel crucial no avanço da educação, oferecendo recursos interativos, acesso a informações ilimitadas e ferramentas de colaboração. Essas inovações visam melhorar a experiência de aprendizagem e preparar os alunos para o mundo digital em constante evolução.

Apesar dos benefícios, algumas críticas surgem em relação ao uso excessivo da tecnologia na educação. Dentre elas, destacam-se a dependência excessiva de dispositivos eletrônicos, a falta de interação face a face, a diminuição do foco e a superficialidade na compreensão dos conteúdos.

Diante dessas críticas, educadores e pesquisadores têm buscado resgatar práticas tradicionais de ensino, como aulas expositivas, trabalhos manuais e discussões em grupo. Essas abordagens enfatizam a importância da interação humana, conforme Dewey (1916) o processo educativo é um processo social, e não somente a ação de transferir conhecimento; da reflexão crítica e da construção de conhecimento de forma mais profunda.

A tecnologia é uma ferramenta valiosa, mas não pode substituir a presença e a orientação de um professor qualificado. Os alunos precisam de interações significativas com seus pares e professores para desenvolver habilidades sociais e emocionais. (SMITH, 2022)

O retorno às práticas tradicionais na educação tem implicações significativas para o ensino contemporâneo. Isso envolve repensar a forma como os currículos são estruturados, a capacitação dos professores para adaptar suas práticas e o uso equilibrado da tecnologia como uma ferramenta complementar.

Embora a tecnologia possa oferecer vantagens, é essencial encontrar um equilíbrio entre o uso de recursos tecnológicos e práticas tradicionais. Os alunos precisam experimentar uma variedade de métodos de ensino para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. (JOHNSON, 2021)

O retorno das práticas tradicionais na educação representa um movimento para equilibrar o uso da tecnologia em sala de aula. Embora a tecnologia seja

valiosa como uma ferramenta complementar, o contato humano e a interação significativa são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. O desafio atual é encontrar um equilíbrio entre a utilização de recursos tecnológicos e práticas pedagógicas tradicionais, a fim de proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos no século XXI.

A seriedade do ato de aprender a ler e a escrever está baseada no conceito de que a liberdade do homem está intrinsecamente ligada ao uso da palavra. De modo que linguagem é tão importante que a história humana se divide em dois momentos: antes e depois da escrita; instrumento através do qual o homem pôde fazer os registros da sua história e das maneiras de perceber o mundo.

Dentro do enfoque abordado a escola como ambiente de socialização e aprendizagem deve oportunizar meios para que a aprendizagem aconteça; e nada melhor que as sequências didáticas para que ela ocorra de forma lúdica e eficaz, pois se aprende muito durante essas atividades, quando estas são planejadas antecipadamente e executadas com fins didáticos.

Acerca da assertiva acima uma sala previamente ambientada para a Disciplina Projeto de Vida é importante que cada sequência didática tenha um cantinho para as atividades metodológicas desenvolvidas pelos educandos, conforme posta na imagem abaixo:

Imagem 5: Cantinho dos Relatos



Fonte: O próprio autor

Esse cantinho fará parte da rotina do aluno durante toda a execução da sequência e ao final ele poderá fazer a releitura do que ele desenvolveu. O ato de reanalisar uma atividade é intrínseca com o processo de ensino e aprendizagem, pois faz com que os alunos reflitam após o processo o que poderia ter escrito e/ou feito diferente.

A sociedade sofre mudanças constantes, rápidas e vive-se a era da efervescência onde impera o “carpe diem” moderno e tudo tem que ser já, o agora é a mais valia; no entanto, o papel do educador não muda. Mudam-se as metodologias, os recursos didáticos, o foco do aprender, mas o essencial permanece - a figura do bom educador como mediador da aprendizagem, o que sabe e encontra meios para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

O fato é que a educação é um fenômeno social que pode ser analisada sob diversos aspectos; aspectos estes que envolvem as transformações sociais e a evolução tecnológica que acabam por determinar o quê e como se aprende. Fator este que requer a existência de formas criativas e inovadoras de mediação pedagógica e tecnológica para proporcionar o alcance dos objetivos de aprendizagem das propostas educacionais desse novo século, pois não há possibilidade de retornar ao passado e a visão educacional que marcou os séculos anteriores e seus aspectos positivistas e fragmentados.

Um dos objetivos da disciplina supracitada é exatamente acrescentar novos olhares sobre as perspectivas futuras dos jovens aprendizes e direcioná-los para escolhas mais assertivas para o futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um desejo mundial de se construir uma sociedade capaz de não apenas reconhecer as diferenças como valor humano irrefutável, mas também de pensar ações que promovam condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos, na sua singularidade.

Este princípio fundamenta a construção de novos marcos pedagógicos que visam assegurar as condições de participação, progressão e permanência dos alunos no Ensino Médio. É preciso, sobretudo, repensar a construção do alicerce escolar, que comungue com a elaboração e a aplicação de sequências didáticas que corroborem para a aprendizagem e tornem-se o diferencial na aplicação da disciplina Projeto de Vida.

Sob este aspecto o momento atual traz mudanças, implementações e reestruturações no tocante as políticas públicas voltadas para o aluno do Ensino Médio. Assim, entender a educação como processo dinâmico é importante para a aceitação das mudanças paradigmáticas que fazem parte da história da Educação no Brasil.

Aproveitar os momentos educativos de sala de aula pode ser fascinante. Cada vez mais é visível a necessidade de exercitar a mente, se envolver num discurso vivo sobre cada assunto abordado em aula. Quanto maior a participação ativa do aluno nas aulas, maiores as chances de ele estar seguro na hora de escolher o projeto de vida para seu futuro.

Na verdade, o fato de sair da aula com mais dúvidas do que quando se entra nela, é um indicativo de que, pelo menos, pode estar ocorrendo um reconhecimento do terreno, se está travando algum contato útil com ele. O aluno sente que apenas participar das aulas para “cumprir tabela” é desastroso, tanto quanto acreditar que pode se dar bem sem elas.

Analizou-se então, mediante as profundas mudanças na concepção de ensino, a necessidade de que se revejam as práticas de formação visando à formação integral do aluno, visto que a sociedade moderna exige pessoas capazes de pensar e resolver conflitos. Então, a escola inserida neste contexto preocupa-se em encontrar alternativas que levem o educando a pensar criticamente e entender a realidade na qual ele está inserido, como a disciplina Projeto de Vida e suas vicissitudes.

De maneira que o processo de reavaliação paradigmática foi paulatinamente ganhando a atenção de educadores mediante a necessidade de se re/pensar a educação como direito de todos, cujas propostas atendessem de fato aos anseios da população e fosse o elo polarizador das mudanças que a sociedade almeja.

Sabe-se que apesar das mudanças implementadas desde as últimas décadas do século passado, há ainda um longo caminho a ser trilhado para que seja possível perceber as transformações ocorridas no contexto educacional do Novo Ensino Médio, haja vista que a reestruturação paradigmática necessita tempo até ser assimilada e posta em prática em sua amplitude.

Acredita-se que novos tempos exigem atitudes e ações que quebrem paradigmas e transformem as estruturas educacionais em todas as etapas de ensino, especialmente no 1º ano do Ensino Médio, em que a disciplina Projeto de Vida pode vir a orientar o jovem no caminho a seguir.

O fato é que não são apenas as políticas educacionais que fazem o processo de ensino e aprendizagem. As atividades pedagógicas realizadas junto aos egressos do Ensino Médio são essenciais para que esses jovens adentrem nos centros acadêmicos conscientes de serem pesquisadores e conhecedores de suas responsabilidades enquanto aluno de graduação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Gestão escolar e qualidade da educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima**: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANTUNES, C. **Relações Interpessoais e a autoestima**: a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino** - outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ARTIGUE, M. Ingénierie Didactique. In: BRUN, J. (Org.). Didactique des Mathématiques. Paris: Delachaux et Niestlé S.A, 1996.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro**. São Paulo: Parábola editora, 2001.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: Novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. [Entrevista cedida a] Alba Porcheddu. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

BAZERMAN, C. **Writing and speaking in the technology professions**: a practical guide. New York: Oxford University Press, 2009.

BORTONI et al. **Um estudo preliminar do /e/ pretônico**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, UNICAMP, n.20, 1991.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** - a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU, P. **Estruturas sociais e estruturas mentais**. Revista & Educação, 3, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Coleção Recensões 14 LUSOSOFIA. Covilhã, Universidade da Beira Interior. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59-62.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e Quartos Ciclos. Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEC, 2006.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Barroso, I. (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. (Texto original publicado em 1957).

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **“Letramento Digital”, Presença Pedagógica**. Belo horizonte: Dimensão, 2012.

COSTA, N. S. A. **Língua, Cultura e Sociedade Guató**: universo léxico-semântico da fala indígena. Assis-SP: Editora da UNESP-Assis/SP, 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2007.

CUNHA NETO, J. H.; CASTRO, A. E. **Pesquisa em educação**: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica. Cadernos da Fucamp, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017.

Dewey, J. **Democracy and Education**: An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company, 1916.

DIAS, P. M. C. R.. Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada **de professores de língua portuguesa**. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro).

DOSSE, François. **História do estruturalismo: o campo do signo - 1945/1966**. Bauru: Edusc, 2007.

ECHER, I. C. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico**. Revista Gaúcha Enfermagem, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365/2324>. Acesso em: 15 dez 2022.

ECKERT, P. Linguistic variation as social practice. Oxford: Blackwell, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FARACO, L. C.; ZILLES, A. M. S.. **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRO, E. et al. **A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização**. México: Do Departamento de Pesquisas Educacionais, Centro de Pesquisas e de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, 1985.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

FREIRE, P. **Professora sim Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários á pratica educativa. 22ªed., São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1996.

FRITZEN, S. J. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo** (lr. Amadeu Egydio). 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, 2004.

GIL, António Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, São Paulo, Editora Atlas S.A., 1988.

GOMES, Nilma Lino (2012). Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98- 109, 2012.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUY, R. T.; ZILLES, S. N. **A methodology for evaluating software component reuse**: experiments and analysis. *Journal of Systems and Software*, v. 79, n. 5, p. 609-621, 2006.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

ICE. Material do Educador Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º Anos do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/374268976/Material-Do-Educador-Aulas-de-Projeto-de-Vida>. Acesso em 23 Nov 2022.

JOHNSON, A. (2021). The Role of Technology in Education. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 78-92.

KNECHTEL, M. R. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, W. **Language in the inner city**: studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. **Modelos sociolinguísticos**. Tradução de José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. 392p. Título Original: *Sociolinguistic Patterns*.

LABOV, W. **Resolving the neogrammarian controversy**. *Language Variation and change*, v.57, n.2, p.267-308, 1981.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora, 2013.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MOTTA, A. R. A. A. **A prática da escrita como instrumento de ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos: um estudo com estudantes de administração**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, J. A. L.; SILVA, A. F. Da. O gênero textual “resumo” nas aulas de leitura e escrita na universidade. In: **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. 2015. p. 1-12.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Política Lingüística no Brasil**. Campinas - SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Graciele. **Aprendizagem significativa**: construindo novos conhecimentos a partir de experiências anteriores. São Paulo: Editora X, 2015.

REIS, E. S. Educação para um desenvolvimento rural sustentável. IN: Revista Marco Social - **Educação e empreendedorismo no campo**. Vol. 07, Nº 01/2005. Rio de Janeiro: RJ: Instituto Souza Cruz, 2005.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender em nossa década**. 2. Ed. Porto Alegre Editora Artes Médicas, 1986.

SANTANA, J. O. NEVES, M.D. P. F. **As variações linguísticas e suas implicações na prática docente**. Revista Millenium, n.º 48, Viseu, 2015.

SANTOS, C. R.; CAVALCANTI, M. C. F. Resumo acadêmico e abstract: uma análise contrastiva do gênero. In: **IX Encontro Nacional de Pesquisa em tradução, interpretação e linguística aplicada**. 2018. p. 1-13.

SANTOS, E. C. M. et al. **Inovação e Empreendedorismo**: Como Empreender em Ambientes de Incerteza. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

SANTOS, A. B. **O gênero relato de experiência como instrumento de desenvolvimento da escrita no ensino médio**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 20(3), 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SAUSSURE, F. (1995b). **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix. (Originalmente publicado em 1916).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SHUY, R. W. Linguistics in the school program. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). **Advances in language planning**. The Hague: Mouton Publishers, 1987.

SILVA, C. D. **A importância do gênero relato de experiência para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino médio.** Em: Anais do Congresso Nacional de Linguística Aplicada, 15(2), 2019.

SMITH, J. (2022). Balancing Technology and Traditional Teaching Methods: A New Approach to Education. *Educational Perspectives*, 32(4), 115-130.

SOUSA, C. P. Percursos de formação nas memórias de docentes universitários: In: SOUSA, C. P. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 8, n. 11, p. 105-122, jan./jun. 2005.

TACCA, M. C. V. R. e GONZALEZ REY, F. L. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2008, vol.28, n.1, pp. 138-161. ISSN 1414-9893.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: an introduction.* Great Britain, Penguin Books, 1974.

VALE, P. P. do. Identidade e Diferença: A Alteridade no Coração da Ipseidade. In **Junho das Artes: Óbidos Arte Contemporânea.** Óbidos: Óbidos Patrimonium EMM, 2008, pp. 8-11.

VASCONCELOS, L. A. F.; ACERVENY, V. P. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos.** São Paulo: Atlas, 2013.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. **Práticas didático-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino /aprendizagem promotoras do Pensamento Crítico.** *Revista Saber & Educar: perspectivas didáticas e metodológicas no ensino básico*, Porto, Portugal, 2015.

YIN; R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman; 2010.

ANEXO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Reginaldo Pedro de Lima Silva
Pesquisador
Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima
Orientador

Produto educacional de dissertação de mestrado O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

APRESENTAÇÃO

Prezados professores e educadores,

É com grande satisfação que apresentamos a vocês nosso produto pedagógico, uma proposta didática sobre o gênero textual relato de experiência.

Desenvolvida a partir de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), esta proposta tem como objetivo principal auxiliar os educadores no ensino do gênero textual relato de experiência de maneira clara, objetiva e eficiente. Com isso, buscamos orientá-los na elaboração de atividades a partir do gênero relato de experiência e, assim, contribuir o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos.

O material foi pensado e desenvolvido a partir dos estudos teóricos para uma proposta de elaboração desse guia pedagógico que aborda o gênero relato de experiência para ser usado como suporte nas práticas de leitura e escrita do gênero relato de experiência e o ensino do Português nas turmas de ensino médio. As atividades aqui sugeridas poderão ser adaptadas a outros gêneros textuais, assim, o professor poderá elaborar suas aulas baseando-se neste material, e adaptando-o de acordo com o gênero que irá trabalhar e o contexto da turma.

O Professor, ao longo das 15 aulas, os alunos serão guiados em um processo de aprendizagem que contempla desde a compreensão das características básicas do gênero até a produção e revisão de um texto completo. Nosso material conta com uma abordagem interativa e dinâmica, que visa estimular a participação ativa dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, cada aula foi cuidadosamente planejada para atender às necessidades específicas de cada fase do processo de aprendizagem. Acreditamos que esta sequência de aulas será uma ferramenta valiosa para os educadores, auxiliando-os no processo de ensino e proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa e duradoura para seus alunos.

Para você, professor, que desejar conhecer mais detalhes desse trabalho de pesquisa, de como se deu todo percurso para elaboração deste guia pedagógico do ano 2023, recomendamos a leitura da dissertação : O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, disponível no site do Repositório da UFPB.

Esperamos que este material possa auxiliar no seu desenvolvimento das aulas, desenvolvendo nos estudantes, sobretudo do ensino médio, as habilidades de leitura e escrita, assim como o seu censo crítico nessa etapa importante de desenvolvimento enquanto sujeitos autônomos e participativos.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ÁREA DE CONHECIMENTO: ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E PROJETO DE VIDA

PÚBLICO-ALVO: ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO

DURAÇÃO: 15 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)

OBJETIVO GERAL: Desenvolver habilidades de escrita, correção e reescrita de relatos de experiência durante as aulas de projeto de vida, de acordo com as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- NOTEBOOK
- PROJETOR MULTIMÍDIA
- LOUSA
- PINCEL
- CÓPIAS DOS TEXTOS
- LIVROS DIDÁTICOS

AULA 1 E 2: APRESENTAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA

DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)

- Apresentação do gênero textual relato de experiência, suas características e finalidades.
- Leitura de exemplos de relatos de experiência.
- Discussão sobre a importância de relatar experiências pessoais.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a identificação de gêneros textuais e suas finalidades (HAB05);
- Produção e edição de textos escritos (HAB06).

Referência bibliográfica:

BEZERRA, Maria Auxiliadora. O texto e suas propriedades. São Paulo: Ática, 2012.

AULA 3 E 4: PLANEJAMENTO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

**DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS
CADA AULA)**

- Identificação de uma experiência significativa para relatar.
- Elaboração de um esboço do relato de experiência, com a definição do tema, objetivos e organização do texto.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Produção e edição de textos escritos (HAB06);
- Planejamento e organização de informações em textos escritos (HAB07).

Referência bibliográfica: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

AULA 5 E 6: ESTRUTURAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

**DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS
CADA AULA)**

- Discussão sobre a estrutura do relato de experiência.
- Identificação dos elementos que compõem o relato de experiência (introdução, desenvolvimento e conclusão) e sua função.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a identificação de elementos que compõem os gêneros textuais (HAB05);
- Planejamento e organização de informações em textos escritos (HAB07).

Referência bibliográfica:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

AULA 7,8 E 9 : REDAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

**DURAÇÃO: 3 AULAS (60 MINUTOS
CADA AULA)**

- Início da redação do relato de experiência, com a produção da introdução e do desenvolvimento.
- Orientação sobre o uso de recursos linguísticos adequados para a produção de um relato de experiência.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Produção e edição de textos escritos (HAB06);
- Uso adequado de recursos linguísticos em textos escritos (HAB08).

Referência bibliográfica:

KOCH, Ingedore G. Villaça. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2011.

AULA 10: REVISÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)

- Revisão do texto produzido, com a identificação de possíveis erros e adequação da linguagem ao gênero escolhido.
- Discussão sobre a importância da revisão e da correção ortográfica e gramatical.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Revisão e correção de textos escritos (HAB09);
- Uso adequado de recursos linguísticos em textos escritos (HAB08).

Referência bibliográfica:

CUNHA, Celso. Gramática essencial. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AULA 11 E 12: REESCRITA DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

**DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS
CADA AULA)**

- Reescrita do relato de experiência com base nas sugestões de revisão e correção ortográfica e gramatical.
- Discussão sobre a importância da reescrita como parte do processo de produção textual.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Produção e edição de textos escritos (HAB06);
- Revisão e correção de textos escritos (HAB09).

Referência bibliográfica:

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

AULA 13 E 14: APRESENTAÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

**DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS
CADA AULA)**

- Apresentação dos relatos de experiência produzidos pelos alunos.
- Discussão sobre a importância da escrita como forma de expressão e comunicação.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a interpretação de diferentes formas de expressão (HAB05);
- Produção e edição de textos escritos (HAB06).

Referência bibliográfica:

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

AULA 15: AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS

DURAÇÃO: 1 AULA (60 MINUTOS)

- Avaliação das habilidades desenvolvidas ao longo das aulas.
- Discussão sobre a importância da escrita e da leitura na construção do conhecimento.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a interpretação de diferentes formas de expressão (HAB05);
- Produção e edição de textos escritos (HAB06).

Referência bibliográfica:

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

DESCREVENDO O PASSO A PASSO DA PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



AULA 3 E 4- PLANEJAMENTO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)

- Identificação de uma experiência significativa para relatar.
- Elaboração de um esboço do relato de experiência, com a definição do tema, objetivos e organização do texto.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Produção e edição de textos escritos (HAB06);
- Planejamento e organização de informações em textos escritos (HAB07).

Objetivo geral:

- Capacitar os alunos a identificar uma experiência significativa e planejar seu relato de acordo com as competências da BNCC do Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- Identificar uma experiência significativa para relatar.
- Elaborar um esboço do relato de experiência.
- Definir o tema, objetivos e organização do texto.
- Desenvolver competências e habilidades de produção e edição de textos escritos.
- Desenvolver competências de planejamento e organização de informações em textos escritos.

Metodologia:

1. Iniciar a aula apresentando o objetivo geral e específico da aula.
2. Distribuir cópias do livro "Gêneros textuais e ensino" para os alunos.
3. Explicar aos alunos que eles deverão identificar uma experiência significativa para relatar e elaborar um esboço do relato de experiência, com a definição do tema, objetivos e organização do texto.
4. Fazer uma leitura compartilhada do capítulo sobre planejamento de relato de experiência do livro.
5. Desafiar os alunos a identificar uma experiência significativa que eles tenham vivido e que possa ser relatada.
6. Oferecer um tempo para os alunos escreverem um esboço do relato de experiência.
7. Pedir que os alunos compartilhem seus esboços em grupos, discutindo e oferecendo sugestões de melhoria.
8. Finalizar a aula com uma roda de discussão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos na elaboração do esboço e possíveis soluções para superá-las.

Referência bibliográfica:

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

AULA 5 E 6- ESTRUTURAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)

- Discussão sobre a estrutura do relato de experiência.
- Identificação dos elementos que compõem o relato de experiência (introdução, desenvolvimento e conclusão) e sua função.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- HAB06: Produzir e editar textos escritos com clareza, coerência, coesão e correção, considerando a situação comunicativa e o gênero textual;
- HAB07: Planejar e organizar informações em textos escritos, considerando a finalidade e características do gênero textual.

Objetivo geral:

Capacitar os estudantes para planejar e organizar um relato de experiência de maneira clara e objetiva, utilizando as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio relacionadas à produção e edição de textos escritos e planejamento e organização de informações em textos escritos.

Objetivos específicos:

- Identificar uma experiência significativa para relatar;
- Elaborar um esboço do relato de experiência, com a definição do tema, objetivos e organização do texto.

Recursos materiais:

- Computador e projetor para apresentação de slides;
- Quadro branco e marcadores;
- Cópias do livro "Gêneros Textuais e Ensino" de Angela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra e Anna Rachel Machado.

Metodologia:

1. Apresentação do objetivo geral e específico da aula;
2. Explicação do conceito de relato de experiência e sua importância;
3. Discussão em grupo sobre experiências significativas vividas pelos alunos;
4. Identificação e seleção da experiência que será relatada;
5. Elaboração de um esboço do relato de experiência, com a definição do tema, objetivos e organização do texto;
6. Apresentação dos esboços em grupo e feedback dos colegas;
7. Discussão sobre as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio relacionadas à produção e edição de textos escritos e planejamento e organização de informações em textos escritos;
8. Leitura e discussão do capítulo sobre relato de experiência no livro "Gêneros Textuais e Ensino" de Angela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra e Anna Rachel Machado;
9. Conclusão da aula com a revisão dos conceitos e orientações para a próxima etapa.

Referência bibliográfica:

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

AULA 7, 8 E 9- REDAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA
DURAÇÃO: 3 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)

- Início da redação do relato de experiência, com a produção da introdução e do desenvolvimento.
- Orientação sobre o uso de recursos linguísticos adequados para a produção de um relato de experiência.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Produção e edição de textos escritos (HAB06);
- Uso adequado de recursos linguísticos em textos escritos (HAB08).

Objetivo geral:

Desenvolver a habilidade de produzir um relato de experiência utilizando recursos linguísticos adequados.

Objetivos específicos:

- Produzir a introdução e o desenvolvimento do relato de experiência.
- Utilizar recursos linguísticos adequados para produzir um relato de experiência.
- Editar o texto produzido para garantir coesão e coerência.

Recursos materiais:

- Computador com acesso à internet.
- Material de apoio disponibilizado pelo professor.
- Livro "A coesão textual", de Ingedore G. Villaça Koch.

Metodologia:

- Aula 7: Introdução ao relato de experiência e orientações sobre a estrutura do texto.
- Aula 8: Discussão sobre recursos linguísticos adequados para a produção do relato de experiência e produção do desenvolvimento do texto.
- Aula 9: Edição do texto produzido, com foco na coesão e coerência.

Referência bibliográfica:

KOCH, Ingedore G. Villaça. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2011

AULA 10 - REVISÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA**DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)**

- Revisão do texto produzido, com a identificação de possíveis erros e adequação da linguagem ao gênero escolhido.
- Discussão sobre a importância da revisão e da correção ortográfica e gramatical.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Revisão e correção de textos escritos (HAB09);
- Uso adequado de recursos linguísticos em textos escritos (HAB08).

Objetivo geral:

A aula tem como objetivo geral revisar o relato de experiência produzido pelos alunos, identificando possíveis erros e adequando a linguagem ao gênero escolhido.

Objetivos específicos:

- Identificar e corrigir erros ortográficos e gramaticais no texto;
- Adequar a linguagem ao gênero do relato de experiência;
- Discutir a importância da revisão e correção ortográfica e gramatical.

Recursos materiais:

- Texto do relato de experiência produzido pelos alunos;
- Computador ou tablet para revisão do texto;
- Livro "Gramática Essencial" de Celso Cunha.

Metodologia:

1. Iniciar a aula lembrando o que foi aprendido na aula anterior sobre relato de experiência;
2. Distribuir os textos produzidos pelos alunos para que seja feita a revisão em conjunto;
3. Identificar os principais erros ortográficos e gramaticais presentes no texto;
4. Discutir a importância da correção desses erros e da adequação da linguagem ao gênero;
5. Fazer as correções necessárias no texto, explicando os motivos dessas correções;
6. Utilizar o livro "Gramática Essencial" para tirar dúvidas sobre regras gramaticais;
7. Revisar o texto novamente após as correções;
8. Finalizar a aula reforçando a importância da revisão e correção ortográfica e gramatical em textos escritos.

Referência bibliográfica:

CUNHA, Celso. Gramática essencial. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AULA 11 E 12 - REESCRITA DO RELATO DE EXPERIÊNCIA**DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)**

- Reescrita do relato de experiência com base nas sugestões de revisão e correção ortográfica e gramatical.
- Discussão sobre a importância da reescrita como parte do processo de produção textual.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Produção e edição de textos escritos (HAB06);
- Revisão e correção de textos escritos (HAB09).

Objetivo geral:

O objetivo geral desta aula é desenvolver a habilidade de reescrita do relato de experiência com base nas sugestões de revisão e correção ortográfica e gramatical, além de discutir sobre a importância da reescrita como parte do processo de produção textual.

Objetivos específicos:

- Compreender a importância da reescrita na produção textual;
- Identificar erros gramaticais e ortográficos no próprio texto;
- Realizar a reescrita do relato de experiência com base nas sugestões de revisão e correção;
- Aperfeiçoar a produção textual através da reescrita.

Recursos materiais:

- Dispositivos eletrônicos para edição de texto (computadores, tablets, celulares);
- Material didático impresso ou em formato digital.

Metodologia:

1. Iniciar a aula com uma breve revisão sobre a importância da escrita na sociedade atual;
2. Apresentar os objetivos específicos da aula;
3. Distribuir o material didático que contém o relato de experiência escrito pelos alunos na aula anterior;
4. Pedir para que os alunos leiam o próprio texto e identifiquem erros gramaticais e ortográficos;
5. Orientar os alunos a realizar a reescrita do relato de experiência com base nas sugestões de revisão e correção;
6. Disponibilizar recursos materiais para edição de texto;
7. Monitorar os alunos durante a atividade, tirando dúvidas e dando orientações;
8. Ao final da atividade, solicitar que os alunos compartilhem o novo texto produzido;
9. Fazer uma discussão em grupo sobre a importância da reescrita como parte do processo de produção textual;
10. Encerrar a aula com a indicação da referência bibliográfica.

Referência bibliográfica:

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

AULA 13 E 14- APRESENTAÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA **DURAÇÃO: 2 AULAS (60 MINUTOS CADA AULA)**

- Apresentação dos relatos de experiência produzidos pelos alunos.
- Discussão sobre a importância da escrita como forma de expressão e comunicação.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a interpretação de diferentes formas de expressão (HAB05);
- Produção e edição de textos escritos (HAB06).

Objetivo geral:

Apresentar e discutir os relatos de experiência produzidos pelos alunos, destacando a importância da escrita como forma de expressão e comunicação.

Objetivos específicos:

- Analisar os diferentes gêneros textuais presentes nos relatos de experiência;
- Identificar as características de cada gênero textual;
- Refletir sobre a importância da escrita na vida acadêmica e profissional;
- Proporcionar um espaço de troca de ideias e experiências entre os alunos.

Recursos materiais:

- Projetor ou TV para apresentação dos relatos de experiência;
- Computadores ou tablets para acesso aos relatos de experiência;
- Lousa e canetas para anotações;
- Papel e caneta para anotações dos alunos;
- Livro "Produção textual, análise de gêneros e compreensão" de Luiz Antônio Marcuschi.

Metodologia:

1. Apresentação dos relatos de experiência produzidos pelos alunos, sendo um por vez.
2. Discussão sobre as características do gênero textual presente no relato apresentado.
3. Análise do uso correto da língua portuguesa nos relatos.
4. Reflexão sobre a importância da escrita na vida acadêmica e profissional, e sobre a necessidade de se comunicar de forma clara e objetiva.
5. Proposição de atividades práticas para aprimoramento da escrita.

Referência bibliográfica:

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

AULA 15- AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS

DURAÇÃO: 1 AULA (60 MINUTOS)

- Avaliação das habilidades desenvolvidas ao longo das aulas.
- Discussão sobre a importância da escrita e da leitura na construção do conhecimento.

Competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio:

- Compreensão e análise de textos, incluindo a interpretação de diferentes formas de expressão (HAB05);
- Produção e edição de textos escritos (HAB06).

Objetivo geral:

Avaliar as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo das aulas de escrita e leitura, destacando a importância dessas habilidades na construção do conhecimento.

Objetivos específicos:

- Analisar a compreensão e interpretação de diferentes formas de expressão pelos alunos (HAB05);
- Avaliar a capacidade dos alunos em produzir e editar textos escritos (HAB06).

Recursos materiais:

- Textos diversos para análise e interpretação;
- Computadores ou dispositivos móveis para produção e edição de textos.

Metodologia:

- 1- Iniciar a aula com uma breve discussão sobre a importância da escrita e da leitura na construção do conhecimento;
- 2- Distribuir textos variados (como notícias, poesias, artigos de opinião, contos, etc.) para que os alunos analisem e interpretem;
- 3- Pedir que os alunos produzam um texto escrito a partir de um tema proposto, utilizando as habilidades desenvolvidas ao longo das aulas;
- 4- Orientar os alunos na edição e revisão dos textos produzidos;
- 5- Realizar uma apresentação dos textos produzidos pelos alunos, destacando pontos positivos e possíveis melhorias.

Referência bibliográfica:

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

OBRIGADO

