

Procedimentos do Ateliê de Textos para a Construção conjunta nos anos finais do ensino fundamental

Procedures of Ateliê de Textos for Joint Construction in Middle School

Cristiane Fuzer

Professora Titular da UFSM. Doutora em Letras pela UFSM, Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Grupo de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL). Coordenadora do Programa de Extensão Ateliê de Textos. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9499-6838>. E-mail cristiane.fuzer@ufsm.br

Guilherme Barbat Barros

Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela UFSM. Participante do Programa de Extensão Ateliê de Textos desde 2018. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1544-4707>. E-mail guilherme.barbat@ufsm.br

Submetido em: 25/05/2025
Aceito em: 21/08/2025
Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19693

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.256-279



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Cristiane Fuzer
Universidade Federal de Santa Maria.

Guilherme Barbat Barros
Universidade Federal de Santa Maria.

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar procedimentos para conduzir atividades de Construção conjunta com base em um gênero foco, como estratégia de efetivação da produção textual colaborativa, a partir de práticas de ensino e aprendizagem com alunos dos anos finais do ensino fundamental, no âmbito do Programa de Extensão Ateliê de Textos. Para isso, o trabalho tem como referencial teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional, que fundamenta a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (Martin; Rose, 2012), desenvolvida originalmente para o ensino presencial. Os procedimentos propostos – elaborados, dinamizados e aprimorados ao longo de várias edições do Ateliê de Textos em diferentes contextos escolares, no Rio Grande do Sul, desde 2011 – são descritos e exemplificados com dados de uma experiência de escrita e reescrita de texto do gênero observação comentada, por meio da dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), com uma turma mista de estudantes do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, em ambiente virtual. Os procedimentos empregados foram sistematizados num fluxograma, com potencial para replicação, com ou sem adaptações, em outros contextos de ensino, indicando a viabilidade do uso da estratégia de Construção conjunta do CEA para a produção textual colaborativa na modalidade tanto presencial, como já vinha sendo praticada, quanto virtual, como mostrado neste trabalho.

Palavras-chave: produção textual colaborativa; Pedagogia com base em Gênero; Ciclo de Ensino e Aprendizagem; Linguística Sistêmico-Funcional; Observação comentada.

Abstract

The objective of this paper is to present procedures for carrying out Joint Construction activities based on a focal genre, as an accomplishment strategy of collaborative text production, from practices with students from middle school, in the context of the outreach program Ateliê de Textos. In order to do so, it has as theoretical and methodological framework Systemic Functional Linguistics, which underlies Sydney School's Genre-Based Pedagogy (Martin; Rose, 2012), originally developed for face-to-face teaching. The proposed procedures – developed, implemented and improved throughout several editions of Ateliê de Textos in different school contexts, in Rio Grande do Sul, since 2011 – are described and exemplified with data from an experience of writing and rewriting a text of the commented observation genre, in which the Teaching and Learning Cycle (TLC) was implemented, with a mixed class of students from the 7th and 9th years of middle school, in a virtual environment. The employed procedures were systematized in a flowchart, with potential for replication, with or without adaptations, in other teaching contexts, which indicates the suitability of the use of the TLC Joint Construction strategy for collaborative text production in both face-to-face, as it has been practiced, and virtual modalities, as demonstrated in this work.

Keywords: collaborative text production; Genre-based Pedagogy; Teaching and Learning Cycle; Systemic Functional Linguistics; Commented observation

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define, por meio de habilidades e competências, as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica no Brasil. Para os anos finais do ensino fundamental, no componente Língua Portuguesa, a construção colaborativa está prevista em duas habilidades: na EF89LP35, com foco no uso de ferramentas tecnológicas adequadas a interação, e na EF69LP07, com foco na contribuição dos colegas no momento de “corrigir e aprimorar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 143).

De acordo com Ruiz et al. (2024), a partir de 2020, motivados pelo distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, cada vez mais professores passaram a dinamizar práticas de escrita colaborativa em suas aulas. Os autores, após mapearem os trabalhos publicados entre 2019 e 2023, destacam o foco das práticas relatadas também sobre a própria construção dos textos, e não somente nos recursos

tecnológicos ou na revisão dos textos por pares, como previsto pela BNCC. A escrita entre pares, como argumenta Barbeiro (2022, p. 10), apresenta potencialidades, mas a participação do professor na escrita colaborativa é fundamental para alcançar maior “grau de intencionalidade e orientação para a construção do texto segundo as características do gênero textual e alargamento dos recursos linguísticos”.

Diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem, como a Pedagogia com base em Gêneros (doravante PG) da Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012), já sinalizavam a construção colaborativa como um processo importante para o ensino de leitura e escrita em diferentes componentes curriculares. Nessa perspectiva, a produção textual colaborativa se efetiva por meio de uma estratégia denominada Construção conjunta, a qual integra o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (doravante CEA), um conjunto de ferramentas que podem ser usadas nos programas curriculares, quando as tarefas de aprendizagem envolvem leitura ou escrita (Rose; Martin, 2012).

No Brasil, o impacto da PG, com as adaptações necessárias ao nosso contexto educacional, tem crescido desde 2015, conforme apontam Rottava, Santos e Troian (2021). A título de complementação e atualização do panorama apresentado pelas autoras, destacamos trabalhos com a dinamização de atividades do CEA no contexto da educação básica, com foco nos gêneros biografia (Fuzer; Cecchin, 2021; Cecchin, 2021), episódio (Gerhardt, 2022), narrativa (Della Mea, 2021; Sousa Silva, 2023), relato de leitura (Oliveira, 2022). Também há trabalhos sobre a implementação do CEA para o ensino de espanhol no contexto do ensino tecnológico (Almeida, 2021) e para a formação de professores de língua inglesa (Santorum e Vian Jr., 2024).

No âmbito dos materiais didáticos, Cardoso, Ramos e Batista (2021), ao analisarem uma proposta de leitura e escrita em um material didático de Língua Portuguesa, observaram potencialidades para a dinamização de atividades de Desconstrução e Construção individual, mas constataram uma lacuna quanto à Construção conjunta, estratégia do CEA que ainda representa um desafio para os professores.

Em vista dessa lacuna, por meio de ações de um programa de extensão (Fuzer, 2021), temos buscado organizar e explicitar procedimentos para a dinamização da

Construção conjunta¹ no contexto dos anos finais do ensino fundamental, em atividades presenciais e virtuais. Neste artigo, o objetivo é sistematizar esses procedimentos, ilustrando com uma prática de mediação da Construção conjunta de um texto do gênero observação comentada, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental em ambiente virtual.

Na sequência desta introdução, apresentamos o referencial teórico-metodológico a respeito da PG e as estratégias do CEA, o Programa de Extensão Ateliê de Textos em que as práticas analisadas foram promovidas, o contexto das práticas em ambiente virtual, a descrição sucinta da dinamização, a sistematização dos procedimentos empregados para exemplificação em ambiente virtual e, por fim, nossas considerações com sugestões de desdobramentos do estudo.

PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNERO DA ESCOLA DE SYDNEY

A abordagem adotada é a de gênero de texto “como processo social organizado em etapas e orientado para um propósito social”² (Martin; Rose, 2008, p. 6), tendo a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, Halliday; Matthiessen, 2004) como apporte teórico-metodológico para análise da linguagem usada nas interações durante a produção textual colaborativa. Neste trabalho, focalizamos o Ciclo de Ensino Aprendizagem, especificamente a estratégia Construção conjunta e as fases da interação entre professor e alunos.

Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)

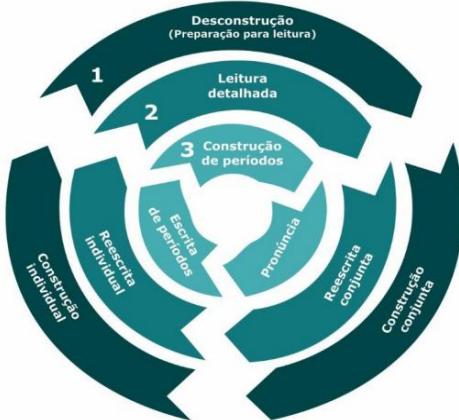
A sistematização da PG como programa de letramento iniciou na década de 1980, com a finalidade de diminuir as dificuldades de aborígenes na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira nas escolas australianas (Rose; Martin, 2012). Rothery (1996), a partir do mapeamento de características dos textos escolares, propôs um conjunto de seis estratégias denominado “Abordagem baseada na linguagem”, o qual

1 Por convenção da PG, a letra inicial do nome das estratégias do CEA é grafada em maiúscula.

2 Tradução nossa para “as staged, goal oriented social processes”.

foi sendo reformulado até se chegar ao CEA, vigente no Programa Ler para Aprender (Figura 1).

Figura 1 - Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa Ler para Aprender



Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 309)

Na Figura 1, os ciclos mais externos (Desconstrução, Construção conjunta e Construção individual) focalizam o contexto e o gênero de texto, padrões mais abstratos, ao passo que os ciclos internos (escrita de períodos e pronúncia) focalizam a léxico-gramática, padrões de fraseados e de fonética/ortografia.

Cada professor, em seu contexto de ensino, pode combinar as estratégias da forma que melhor atender a sua demanda (Rose; Martin, 2012). Cecchin (2021), por exemplo, optou pela sequência Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual, já praticada no âmbito do Programa de Extensão Ateliê de Textos (Fuzer, 2021), para o trabalho com o gênero biografia. Enquanto os estudantes fornecem informações e ideias para a produção do novo texto, o professor reforça as características ensinadas na Desconstrução, ao mesmo tempo em que os alunos se preparam para escrever individualmente. Como ressalta Gerhardt (2022), que também estudou e dinamizou o CEA, essa não é uma escrita em que o aluno escreverá totalmente sozinho, mas está ainda sob a mediação de um professor.

Construção conjunta

A Construção conjunta é uma estratégia do CEA em que os estudantes, em grupos ou a turma toda, junto com o professor, produzem um novo texto utilizando como modelo a estrutura de um gênero foco. Conforme Rottava et al. (2023), a

Construção conjunta é parte constituinte do currículo para o ensino da escrita, sendo priorizadas as interações professor-aluno. É “crucial para alunos que, de outra forma, teriam grande dificuldade em aprender a ler e a escrever” (Martin; Rose, 2007, p. 8).

A escrita e a reescrita conjunta ajudam os alunos a usarem padrões de linguagem do gênero, suas etapas e fases (Rose; Martin, 2012), possibilitando resgatar as observações realizadas nas atividades de Desconstrução. Assim, os alunos aprendem não só a identificar características léxico-gramaticais dos textos do gênero foco, como também a usá-las em um novo texto de outro campo, preparando-se para a Construção individual, etapa do CEA em que, de maneira autônoma e consciente, escrevem seus próprios textos do mesmo gênero estudado e praticado com apoio dos colegas e do professor.

O papel do professor é “estimular o ditado, apoiar com ortografia e pronúncia e reiterar as discussões sobre formulações difíceis e organização do texto” (Martin; Rose, 2007, p. 15). A interação prevê, assim, o papel ativo dos estudantes e a posição do professor como o participante mais experiente que orienta a partir dos parâmetros do gênero de texto e da intencionalidade indicada na proposta de produção. Para a interação entre professor e alunos, são previstas fases que auxiliam no processo.

Fases de interação da PG

As fases da interação entre alunos e professores, conforme Rose e Martin (2012), são uma estratégia para minimizar as diferenças individuais na aprendizagem e tornar conscientes os conhecimentos sobre os processos de leitura e escrita.

Na fase de preparação, o professor informa aos estudantes a atividade que será realizada e busca ativar seus conhecimentos prévios sobre a temática. Na focalização, o professor verifica se houve a compreensão do que fora combinado. O esperado é que a próxima fase seja a identificação, em que os estudantes suprem as expectativas da atividade. Se isso se efetivar, o professor então avança para a fase da aprovação, validando a resposta; do contrário, instiga os estudantes a chegarem até a resposta que possa ser aprovada. Por fim, durante a elaboração, o professor ratifica a resposta do estudante, trazendo, se necessário, complementações (Martin; Rose, 2012).

O Programa de Extensão Ateliê de Textos, apresentado na terceira seção, busca incorporar tais fases nas interações durante a Desconstrução (como mostra o estudo de Marques; Fuzer; Gerhardt, 2022) e nos procedimentos de escrita e reescrita tanto em aulas presenciais quanto em ambiente virtual, como o contexto apresentado na quarta seção.

O PROGRAMA DE EXTENSÃO ATELIÊ DE TEXTOS

Vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria, o projeto de ensino e extensão Ateliê de Textos, desde 2011, promove oficinas de leitura e produção textual³ para estudantes da educação básica de escolas públicas em diferentes regiões do Rio Grande do Sul, com a participação de professores em serviço e acadêmicos do curso de Letras Licenciatura da UFSM. A partir de 2019, passou a integrar suas ações de ensino e extensão a projetos de pesquisa na pós-graduação, tornando-se programa de extensão em 2021.

Com o objetivo de contribuir para o aprimoramento do letramento de estudantes da educação básica e, ao mesmo tempo, para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, as ações são retroalimentadas por resultados de pesquisas voltadas para a leitura e escrita com base em gêneros de texto na perspectiva sistêmico-funcional⁴, utilizando as estratégias do CEA, da PG (Rose; Martin, 2012), associadas ao provimento de feedbacks orais e escritos (Fuzer, 2012) para orientar a reescrita dos textos produzidos tanto conjunta quanto individualmente pelos alunos.

Antes da Construção conjunta, são dinamizadas atividades de Desconstrução de textos de um gênero foco, com o apoio de um material didático elaborado por integrantes da equipe de trabalho da respectiva edição, ou resultante de pesquisas em nível de pós-graduação. Após sucessivas reescritas pelos alunos, com o apoio de feedbacks orais em sala de aula e de feedbacks escritos por meio de bilhetes

³ A metodologia do Ateliê de Textos foi contemplada com o Prêmio RBS de Educação, da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em 2013.

⁴ Mais informações sobre ações do programa estão disponíveis em: <https://www.ufsm.br/projetos/extensao/ateliendetextos>. Acesso em: 23 maio 2025.

orientadores (Fuzer, 2012), as versões finais dos textos são reunidas numa coletânea, publicada como livro impresso e digital⁵.

Tendo em vista a produção textual colaborativa, descrevemos, na seção a seguir, o contexto da dinamização da Construção conjunta realizada em uma das edições do Ateliê de Textos, conduzida totalmente em ambiente virtual, durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

O contexto de dinamização da Construção conjunta em ambiente virtual

A dinamização da Construção conjunta aqui considerada ocorreu em 2021, no âmbito do Programa de Extensão Ateliê de Textos em parceria com o projeto estratégico Geoparque Quarta Colônia⁶, da Pró-Reitoria de Extensão da UFSM. Foram desenvolvidas oficinas de leitura e produção de textos com foco em temáticas relacionadas ao patrimônio natural e cultural da região da Quarta Colônia, especificamente dos municípios onde residiam os alunos participantes.

As informações para as inscrições voluntárias das escolas e dos alunos foram divulgadas por e-mail às Secretarias de Educação dos nove municípios da Quarta Colônia. Manifestaram interesse professores e diretores de três escolas públicas de Agudo, uma escola de Nova Palma e uma escola de Restinga Sêca. Dezenove alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental dessas escolas participaram das atividades propostas até sua finalização e tiveram seus textos publicados numa coletânea.

Todas as atividades foram planejadas pelos integrantes da equipe do Ateliê de Textos e dinamizadas com os alunos em ambiente virtual, tendo sido utilizadas as seguintes tecnologias: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Docs*, *e-mail*, *Drive* e *WhatsApp*.

O gênero foco escolhido para atender à demanda de produção textual foi a observação comentada. Para as atividades de Desconstrução, foi elaborado um

⁵ As coletâneas publicadas até o momento estão disponíveis em: <https://www.ufsm.br/projetos/extensao/ateliendetextos/coletaneas>. Acesso em: 23 maio 2025.

⁶ O resultado das ações do Ateliê de Textos descritas neste artigo fez parte do relatório enviado à UNESCO, que concedeu ao território da Quarta Colônia a certificação de Geoparque em 2023. Mais informações sobre o Geoparque estão disponíveis em: <https://www.geoparquequartacolonia.com.br> e <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/346/2020/06/Relat%C3%B3rio-18-19-e-I.20-GQC.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

caderno didático, disponibilizado em formato digital para os alunos e professores. Após avaliações da dinamização, foram feitos ajustes no caderno didático, o qual foi posteriormente publicado (Fuzer et al. 2022). Além de questões de leitura e análise linguística, esse material apresenta uma proposta de produção no contexto do Geoparque Quarta Colônia, a partir da qual foi dinamizada a Construção conjunta.

As atividades de Construção conjunta foram realizadas em outubro de 2021, por meio de três encontros semanais via *Google Meet*: dois encontros para a escrita conjunta e um encontro para a reescrita conjunta, com duração, respectivamente, de 1 hora e 50 minutos, 2 horas e 22 minutos e 2 horas e 32 minutos. A mediação foi realizada por uma professora em formação inicial, acadêmica do curso de Letras, com o apoio de um integrante mais experiente da equipe do Ateliê de Textos e de professoras em serviço das escolas parceiras.

Os encontros foram gravados por meio da ferramenta de gravação do *Google Meet*, totalizando 6 horas e 04 minutos, e as falas foram transcritas seguindo as normas do projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC). Os encontros são aqui referidos com os códigos E#1, E#2 e E#3. Conforme procedimentos da pesquisa de Gerhardt (2018), vinculada ao Ateliê de Textos⁷, na transcrição, os participantes da interação recebem códigos para preservação das suas identidades e observância ao princípio da confidencialidade. Os alunos são referidos pela letra A e um número sequencial (por exemplo, A1). A professora em formação inicial que atuou como mediadora em todos os encontros é referida como M1, os integrantes do Ateliê de Textos que a apoiaram são referidos como M2 e M3, e as professoras em serviço das escolas parceiras, por sua vez, M4 e M5.

Enquanto na presencialidade os alunos se revezam na escrita dos períodos no quadro negro ou na digitação no computador, no ambiente virtual a mediadora ficou responsável pela digitação no Google Documentos, à medida que os alunos iam sugerindo informações e maneiras de estruturar as frases, sendo a tela compartilhada no Google Meet, de modo que todos pudessem acompanhar e intervir.

⁷ Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa, da UFSM, sob o número CAAE 09939618.9.0000.5346.

PROCEDIMENTOS PARA MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA NO AMBIENTE VIRTUAL

As atividades da Construção conjunta constituíram-se de três momentos: 1) preparação para a Construção conjunta; 2) Escrita conjunta propriamente dita e 3) Reescrita conjunta.

Preparação para a Construção conjunta

A preparação para a construção conjunta iniciou com uma *sumarização* das atividades a serem desenvolvidas, como mostra o Excerto 1.

Excerto 1

M1: [...] como eu comentei no encontro passado... ((passa o slide)) então esses são os momentos do nosso encontro de hoje né. Então primeiro a gente vai falar um pouquinho do *que é uma escrita conjunta*, pra vocês entenderem o que que vai ser essa atividade [...] e aí depois a gente vai falar um pouquinho sobre *autoria e os critérios de coautoria* [...] pra vocês entenderem melhor que é que configura ser autor de um texto né. Terceiro momento então a gente vai combinar a *sistemática da nossa escrita conjunta* [...] como é que funciona todo mundo trabalhando junto no texto. E aí no quarto momento então nós vamos partir pra *leitura do comando da proposta* de produção textual. Então aquela proposta que vocês leram lá no início que tá no *Google Class* né... Aí depois a gente vai *iniciar a escrita conjunta* [...] e pra finalizar eu vou conversar um pouquinho com vocês sobre a tarefa da semana e sobre o conteúdo do nosso próximo encontro... okay? ((passa o slide)). (E#1) [Grifos nossos]

Esclarecer como será a sistemática do trabalho a ser executado é importante principalmente quando os alunos ainda não estão familiarizados com a dinâmica. Na sequência, M1 enfatiza que os conhecimentos adquiridos nos encontros passados sobre as etapas e fases do gênero observação comentada serão utilizados na escrita conjunta, a qual é assim sintetizada:

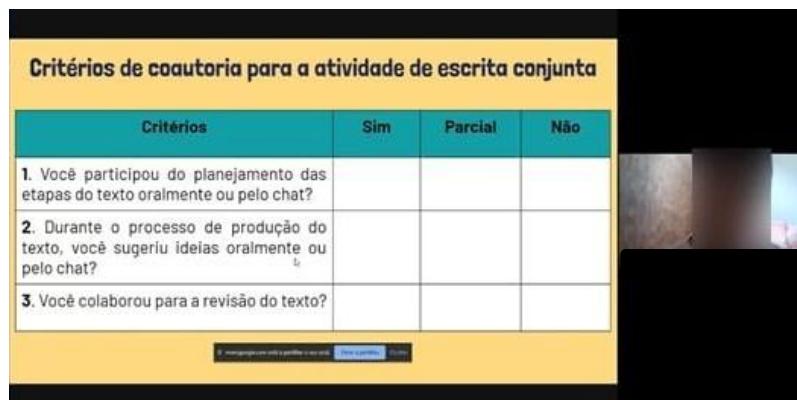
Excerto 2

M1: [...] Vai ser um trabalho em equipe né, hoje todos nós vamos trabalhar juntos. [...] Então hoje a gente vai treinar... a gente vai colocar isso realmente na prática né [...] através de interações de negociação entre os autores – então *os autores hoje somos todos nós*, não é mesmo? Então a gente vai entrar nessa negociação pra decidir

quais são os conteúdos que vão entrar em cada etapa e que vai integrar esse texto. (E#1) [Grifos nossos]

Depois de apresentar uma definição de autoria, M1 apresenta *critérios de coautoria* (Figura 2), para que os próprios alunos possam avaliar sua participação na construção conjunta ao final do processo e para que todos sejam incentivados a participar, de modo que o trabalho seja, de fato, fruto do esforço coletivo. Além disso, servem para dar ciência do quanto e como cada estudante contribuiu com sugestões e participou da tomada de decisões.

Figura 2 - Apresentação de critérios de coautoria



Critérios de coautoria para a atividade de escrita conjunta

Critérios	Sim	Parcial	Não
1. Você participou do planejamento das etapas do texto oralmente ou pelo chat?			
2. Durante o processo de produção do texto, você sugeriu ideias oralmente ou pelo chat?			
3. Você colaborou para a revisão do texto?			

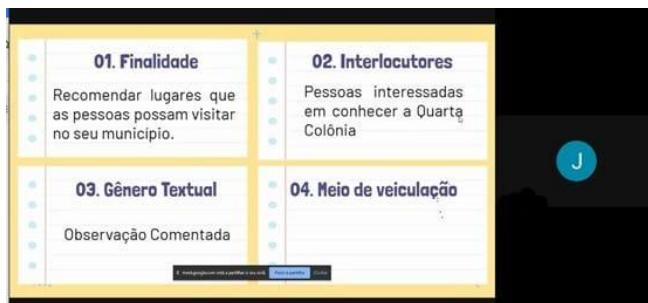
Fonte: Print de tela Google Meet 05'30 (E#1).

Em seguida, M1 explica como será a *dinâmica da escrita conjunta*, por meio de três orientações: 1) para decidir sobre o conteúdo e as escolhas linguísticas do texto, todos devem participar, oralmente e/ou pelo *chat*, com ideias e sugestões; 2) para negociar as escolhas do que comporão o texto, todos devem, um de cada vez, debater sobre qual a melhor opção; 3) durante as negociações, o texto será digitado pela ministrante da oficina no editor de texto, cuja tela é compartilhada para todos acompanharem.

O uso do *chat* foi uma adaptação para interação no ambiente virtual, seja para possibilitar a participação de alunos que não tinham microfone no computador ou preferiam escrever suas manifestações, seja para os alunos sugerirem formas de escrita. As manifestações no *chat* eram transmitidas oralmente por um mediador assistente para M1, que, enquanto compartilhava a tela, não podia visualizá-las.

O procedimento seguinte foi a *releitura da proposta de produção textual* que já havia sido apresentada em encontro anterior e disponibilizada aos alunos no *Google Classroom*. Para certificar-se de que os alunos compreenderam o comando e o contexto de produção e circulação do texto a ser produzido, M1 solicita a identificação de variáveis do contexto e o gênero foco (Figura 3).

Figura 3 - Retomada de informações sobre o contexto de produção e circulação



Fonte: Print de tela do Google Meet 15'25 (E#1).

Podemos organizar a interação entre M1 e os alunos a partir das fases de interação previstas na PG, como mostra a análise do excerto a seguir.

Quadro 1 - Exemplo de uso das fases da interação entre a mediadora e os alunos

M1	<i>Preparação</i>	Lembra que a gente fez isso no nosso segundo encontro né que a gente analisou... o comando... e aí agora eu quero que vocês me digam... né eu preciso saber se vocês conseguiram compreender é/esse comando de/da proposta de produção textual pra gente poder seguir com as atividades.
	<i>Focalização</i>	Alguém sabe me dizer qual é a finalidade dessa nossa produção?
A5	<i>Proposição</i>	É o propósito.
M1	<i>Focalização</i>	Okay... sim... seria o propósito. [...] Mas o que eu quero saber aqui qual é esse propósito? O que que a gente quer com isso? Essa finalidade dessa atividade.
A1	<i>Identificação</i>	Que mais pessoas conheçam a Quarta Colônia.
M1	<i>Aprovação</i>	Isso... muito bem, A1.
	<i>Elaboração</i>	A gente vai estar recomendando lugares que as pessoas possam visitar no município... e ao mesmo tempo a gente vai estar (...) ajudando que outras pessoas conheçam melhor essas regiões da Quarta Colônia.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de #E1

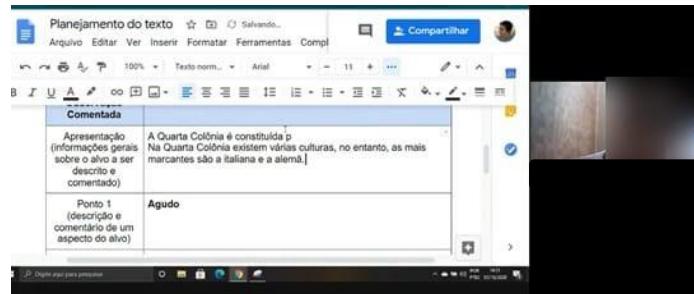
Após a preparação, em que busca ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o comando da proposta de produção, M1 focaliza, por meio de uma pergunta,

um dos aspectos do contexto de produção. Uma aluna propõe uma resposta, que não é considerada suficiente para atender à expectativa. Então M1 focaliza novamente, instigando os alunos a chegarem à resposta esperada. Outra aluna apresenta uma resposta adequada, efetivando a identificação. Diante disso, M1 avança para a fase da aprovação, validando a resposta e, por fim, durante a elaboração, faz a complementação. Esse padrão de interação, com algumas variações, verifica-se ao longo da Construção conjunta.

Escrita conjunta

Fornecidas as instruções para a Construção conjunta, M1 apresenta um quadro que retoma as etapas fundamentais do gênero foco (observação comentada) (Figura 4) e auxilia os alunos no planejamento do texto, dando início ao momento que denominamos de “chuva de ideias”.

Figura 4 - “Chuva de ideias” e planejamento do texto com base nas etapas do gênero foco



Fonte: Print de tela do Google Meet 27/35 (E#1).

Na “chuva de ideias”, os participantes são incentivados, por meio de questionamentos, a lançar mão de ideias, ainda que desordenadas. M1 digita as contribuições dos alunos que usam o microfone e dos que se manifestam pelo *chat*, tendo o apoio de outro integrante da equipe que monitora o *chat*. No excerto a seguir há um exemplo de interação com esse objetivo.

Excerto 3

M1: Então uma ideia aqui “A Quarta Colônia é constituída por nove municípios, dentre eles...” Aí a gente cita os municípios de vocês que que vocês acham?

M2: M1, o A17 sugeriu uma frase aqui ó: “Na Quarta Colônia existem várias culturas, no entanto, as mais marcantes são a alemã e a italiana.”

M1: Okay. Vou colocar aqui embaixo pra gente não esquecer... ((digita a frase)). Aí depois a gente arruma isso... "Na Quarta Colônia"... "existem várias culturas"... (E#1)

Palavras e frases vão sendo anotadas à medida que vão sendo manifestadas pelos alunos. A focalização, nesse momento, está mais no conteúdo do que na forma, como indica a interação a seguir sobre com qual informação iniciar o texto.

Excerto 4:

M1: [...] com base em tudo isso em todo esse conhecimento que a gente construiu e adquiriu, quais são as informações que eu posso colocar na apresentação? Então *como é que vocês gostariam de iniciar esse texto?*
((silêncio))

A1: A gente pode falar de municípios que estão participando ou a gente tem que falar especificamente do nosso?

M1: Não hoje é sobre os três...

A1: Tá bem.

A5: E se a gente começasse falando um pouco sobre a Quarta Colônia?

M1: Okay mas aí como é que isso ficaria aqui? *Como é que ficaria essa informação?* Lembra que na apresentação são "informações gerais" – tá aqui do lado ó ((indica onde a informação se encontra com o mouse)) – "sobre o alvo a ser descrito e comentado". *Qual vai ser o nosso alvo hoje? Hoje a gente tem mais de um alvo, né?*

A1: A gente começaria então na minha opinião colocando sobre... a gente buscara a Quarta Colônia e dentro disso a gente botaria quais são os três alvos que são os três municípios e aí a gente começaria a escrever sobre eles... pra começar assim na minha opinião.

M1: Muito bem, A1. (E#1) [Grifos nossos]

O excerto a seguir exemplifica um dos momentos da mediação das sugestões que haviam sido apresentadas pelos alunos visando à tomada de decisão sobre quais ideias iriam compor o texto.

Excerto 5

M3: Sobre a igreja ali, M1, ainda, no chat, o A15 disse que lembrou dessa na hora que estavam falando, mas na cidade também há outras que ganham bastante destaque, como a igreja Matriz. E aí a A14 sugeriu que colocassem as duas, a luterana e a Matriz. *Mas há alguma coisa de diferente nessas duas igrejas, em especial?* [...]

M1: Aham... Mas, elas são reconhecidas por isso? Elas são bastante visitadas?

A14: Sim, eu acho que elas são as mais visitadas de Restinga, se eu não me engano.

M1: Aham... E existe uma espécie de visita guiada pra conhecer a igreja? A igreja, quando promove esses eventos né, que vocês

disseram que valoriza a cultura alemã, existe essa divulgação, então?
[...]

A14: Sim, são bem conhecidos. [...] Mas eu acho que, sabe, as únicas pessoas que vão ali é quem é somente da religião evangélica. Acho que, sabe, que não tem, assim, uma coisa anual pra ir outras religiões ali.

M1: [...] Ele não é aberto pra pessoas de fora? Vocês conseguem fornecer esse tipo de informação?

A14: *Eu não sei, eu não sei te dizer porque eu não sei bem se é mesmo. É só o que eu acho.*

M1: [...] Se vocês fossem recomendar pra um turista, né, visitar esses locais, o que que vocês diriam? *Por que que o turista tem que visitar esse local? [...] Vocês sabem me dizer?* E aí eu faço outra pergunta, *se a gente não consegue responder essas questões, será que é válido apresentar no texto?*

A14: Acho que não.

M1: *Os colegas de Restinga Sêca concordam? O que que vocês acham?*

A15: Eu acho que no aspecto cultural ficaria melhor falar sobre os quilombos.

A13: Eu também acho isso.

M1: *Todos concordam?*

A10: Sim.

A15: Ou sobre a estação férrea, porque se não fosse ela, como o A4 tinha falado, não existiria o município, que o município teve origem da estação férrea, né.

M1: Aham. ((digita))

M3: No chat, a A18 concordou... A18 concordou também com vocês sobre não colocar as igrejas. (E#2) [Grifos nossos]

Nesse excerto, M3 focaliza locais que foram sugeridos por dois alunos do município de Restinga Sêca, solicita mais informações e leva a refletir sobre a relevância desses locais como pontos turísticos. A14, que havia feito a sugestão, reconhece que não tinha informações específicas. M1 focaliza novamente a relevância para o texto; A14 muda de opinião, e A15 sugere outros locais (“quilombos” e “estação férrea”). Em resposta à pergunta de M1 sobre concordar com a substituição, alguns alunos manifestam concordância oralmente, outros, por escrito no *chat*.

Como as anotações da “chuva de ideias” iam sendo feitas dentro do quadro com a retomada das etapas do gênero foco, a organização das informações em parágrafos e a escrita dos períodos iam naturalmente ocorrendo em conformidade com tais etapas.

Após cada sugestão de escrita de período, a mediadora procede à leitura oral e solicita a opinião dos demais participantes. Quando necessário, focaliza estruturas linguísticas, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 6

M2: A A12, a A12 aqui no chat escreveu ((lendo)) “Concluímos que esses três municípios da Quarta Colônia tem muitíssimo para oferecer tanto em belezas naturais” [...] Em belezas naturais:: e culturais:: e gastronômicas, talvez? Não, *mas gastronômica não é beleza, né. Teria que achar uma outra uma outra forma.* [...]

M1: *E se a gente trocar, então, pessoal, belezas por pontos?* Pontos naturais, culturais e gastronômicos, o que que vocês acham?

A15: Acho que ficaria melhor.

A12: Eu acho bom também.

A7: Eu também acho.

A8: Eu também.

A5: Eu também. (E#2) [Grifos nossos]

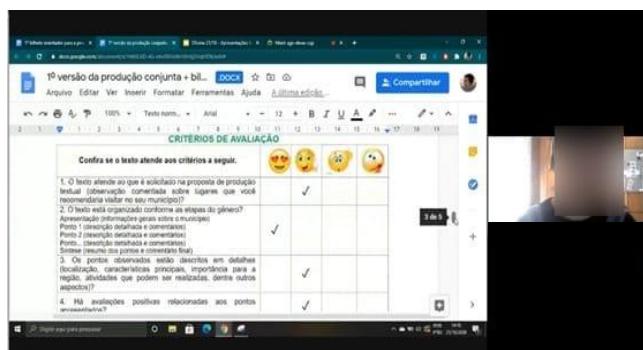
M1 elabora uma possibilidade de resolução e solicita a opinião dos alunos. A15 responde positivamente, e sua opinião é validada pelos colegas.

Finalizada a primeira versão, o texto é encaminhado para avaliação e provimento de *feedback* por meio de um bilhete orientador⁸, produzido pela equipe do Ateliê de Textos, a partir do qual a reescrita conjunta é conduzida.

Reescrita conjunta

Antes de iniciar a reescrita propriamente, M1 explica a sistemática do trabalho de reescrita e apresenta os critérios de avaliação (Figura 5) usados pela equipe do Ateliê de Textos para avaliar a primeira versão do texto.

Figura 5 - Critérios de avaliação com base no gênero foco



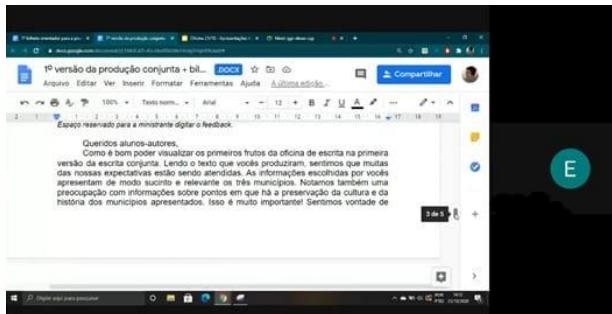
Fonte: Fonte: Print de tela Google Meet 8'03

⁸ Considerado um “gênero catalisador”, nos termos de Signorini (2006), o bilhete orientador é um recurso para o professor ao desempenhar o papel de assistente, possibilitando a interação com os alunos via texto e, desse modo, a condução do processo de produção textual com foco não só na forma, mas principalmente no conteúdo do texto em construção (mais informações ver em Fuzer, 2012; Costa, Gato e Silva, 2022; Nascimento, 2009).

Com base nesses mesmos critérios, o bilhete orientador produzido pela equipe do Ateliê de Textos orienta a turma a realizar os ajustes necessários, visando ao atendimento do texto aos critérios de avaliação e, por conseguinte, à aproximação ao propósito e às características fundamentais do gênero observação comentada.

A leitura da primeira parte do bilhete orientador, com reações dos leitores e elogios à produção, é realizada, a pedido de M1, por um dos estudantes (Figura 6). M1 pergunta sobre “o que acharam” desse *feedback*. As respostas são positivas; um deles escreveu no *chat*: “Acho que, para a primeira avaliação, está muito bom!”.

Figura 6 - Trecho do bilhete orientador.



Fonte: Print de tela Google Meet 6'29

O procedimento adotado pela mediadora foi ler um item de orientação de cada vez, negociando, logo após, os ajustes necessários com os estudantes. Durante o processo de reescrita, a turma discute formas de atender às solicitações. O excerto a seguir mostra a negociação para atender à solicitação de que o texto evidenciasse a relação entre um restaurante mencionado e a cultura italiana.

Excerto 7

M1: Então, pessoal, com essa informação que a colega trouxe, né, ela já põe aqui uma avaliação bem forte, né, dizendo que é “a culinária é uma das mais saborosas do mundo, então com pratos que envolvem os mais variados tipos de vegetais, carnes e massas não há quem resista aos encantos dessa gastronomia”, né? E aí, como é que a gente poderia articular isso com o restante do texto, vocês concordam com isso? Ou acham que essa informação [...] precisa melhorar? [...]

A3: Acho que deveria retirar...

M1: Retirar?

A7: Retirar a parte que detalha os vegetais, carnes e massas.

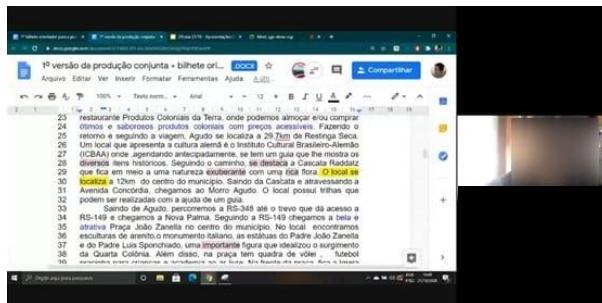
M1: Tá... Deixar “a culinária uma das mais saborosas do mundo”? Será que não dá para especificar que é a culinária italiana?

A3: *Eu sugiro colocar só “O restaurante Di’Paolo é uma referência da culinária típica italiana para a região”.*
M1: Uhummm... Pode repetir? Referência...
A3: da culinária.
M1: Colegas concordam? Vocês concordam com a sugestão do colega? Ou não?
M4: A profe M2 [no chat] sugeriu colocar uma das referências.
M1: ((digita no documento)) E aí, pessoal? Assim então?
A3: Sim.
A7: Eu acho que assim fica melhor.
M1: Ok. Certo. (E#3) [Grifos nossos]

Em vez de reelaborar o texto com avaliações sobre o local e sua gastronomia, como estavam sugerindo alguns colegas, a sugestão de A3 é inserir a informação de forma objetiva. A mediadora questiona se os demais concordavam com a proposta. Outra aluna complementa que aquela era “uma das referências”. A turma aprova o ajuste e segue com as negociações de outras alterações.

O texto, em sua segunda versão, é lido na íntegra por M1, a fim de que ajustes ainda possam ser feitos, principalmente em relação a seleção lexical, aspectos gramaticais e convenções de escrita (Figura 7), e o resultado do trabalho coletivo seja conferido.

Figura 7 - Revisão e rescrita conjunta do texto



Fonte: Print de tela Google Meet 1'45"32

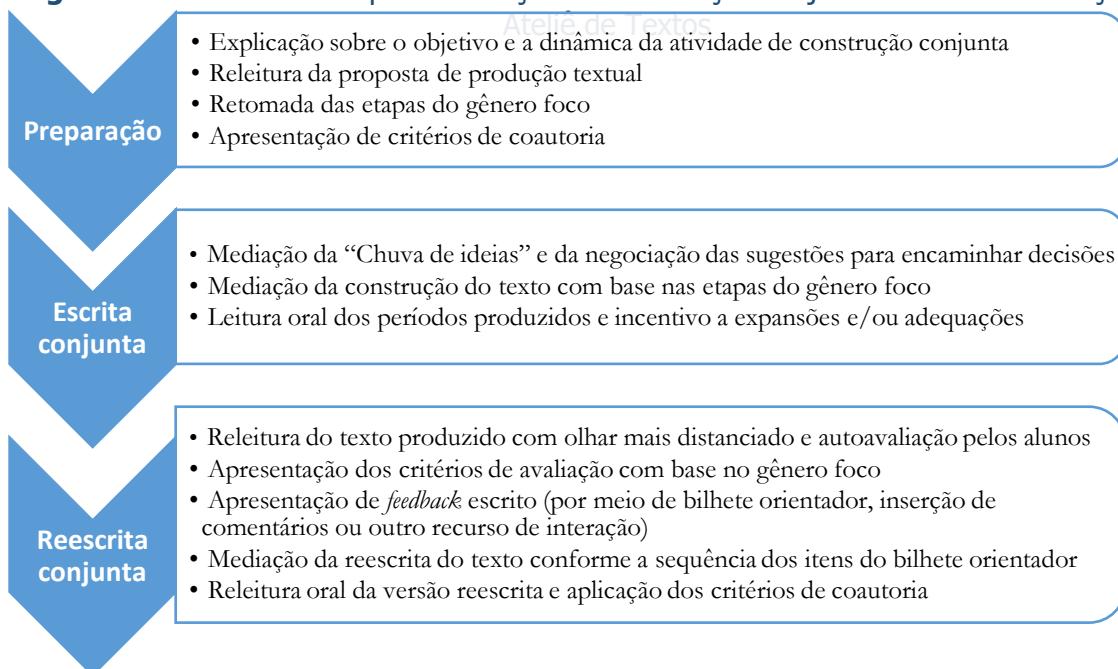
Por fim, nas negociações para elaboração de um título para o texto, M1 vai digitando as sugestões apresentadas pelos alunos. Após discussões e reelaborações, um dos títulos é escolhido pela turma, e o encontro é finalizado com a explicação da tarefa da próxima semana, que encaminha para a Construção individual.

A versão final do texto resultante desse processo está publicada na coletânea do Ateliê de Textos intitulada “Entre natureza e patrimônio cultural: as exuberâncias de Agudo, Nova Palma e Restinga Sêca” (Fuzer; Peres, 2021).

SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA CONDUZIR A CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Os procedimentos, exemplificados na seção anterior, foram organizados com o objetivo de orientar os integrantes das equipes de trabalho do Ateliê de Textos sobre como mediar as atividades de Construção conjunta. Após novas dinamizações em diferentes contextos escolares, esses procedimentos têm sido, a cada ano, revisados e aprimorados. A Figura 8 apresenta uma sistematização dos procedimentos que consideramos pertinentes para conduzir os momentos da Construção conjunta em sala de aula, tanto presencial quanto virtual.

Figura 8 - Procedimentos para mediação da Construção conjunta no âmbito das ações do Ateliê de Textos



Fonte: elaborada pelos autores.

Destacamos que a sequência dos procedimentos nos momentos da Construção conjunta pode ser alterada conforme os objetivos e a preferência do professor. Por exemplo, os critérios de avaliação podem ser apresentados no final da preparação, ou no início da reescrita conjunta. Nos momentos da escrita e reescrita, o professor pode digitar as sugestões dos alunos para compor o texto, ou os alunos podem se revezar nessa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos para conduzir o CEA em ambiente virtual, que foram muito úteis no contexto do distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19, têm sido um recurso fundamental para promover processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita com base em gêneros de texto em escolas localizadas em municípios distantes da universidade, para onde o deslocamento dos professores em formação ou da escola não tem sido possível devido a uma série de restrições orçamentárias pelas quais as instituições educacionais vêm passando.

A experiência vivenciada em 2021, relatada neste artigo, foi aprimorada em relação à vivenciada em 2020, quando, no auge da pandemia, os integrantes da equipe do Ateliê de Textos, empenhados em contribuir para a educação no período em que os alunos tinham de ficar afastados fisicamente da escola, aventurearam-se no aprendizado e no uso de ferramentas tecnológicas que até então não eram comuns no trabalho em sala de aula. Tais tentativas foram importantes para verificar a viabilidade do CEA da PG também em ambiente virtual, especialmente das dinâmicas desenvolvidas para a produção textual colaborativa.

Especificamente essa experiência demonstrou a potencialidade e a riqueza do trabalho colaborativo entre alunos não só de níveis de ensino diferentes (situação já vivenciada em outras edições do Ateliê de Textos), mas de escolas diferentes, em municípios diferentes. Além dos aprendizados referentes à leitura e à escrita com base num gênero foco, outros aspectos podem ser destacados em vista das características da comunicação no ambiente virtual: a maior conscientização sobre os turnos de fala e o respeito ao outro a partir da necessidade de aguardar a vez de falar; a possibilidade de se manifestar por escrito no *chat* que, quando mediada, serve como mais um espaço de interação para a produção textual.

Com relação à participação dos professores, os resultados vão ao encontro dos apontados por Barbeiro (2024), considerando que cabe ao professor desencadear a ativação de conhecimentos prévios (por meio do reforço a aspectos do gênero foco e da temática proposta); incentivar a manifestação de sugestões (em nível tanto de conteúdo quanto de escolhas léxico-gramaticais), e orientar a negociação de significados para a tomada de decisões entre alternativas. Verificamos, assim, a

importância da utilização consciente pelo professor das fases da interação nas atividades de leitura e escrita compartilhadas, de modo que a ativação dos conhecimentos prévios (preparação) e a focalização dos aspectos que os alunos precisam compreender conduzam à manifestação de propostas e respostas que possam ser aprovadas e, se necessário, complementadas.

Como desdobramentos futuros deste estudo, apontamos a necessidade de discutir o grau de interferência do professor no processo e no produto da escrita, buscando verificar se o papel do professor na Construção conjunta é apenas de mediador (como indicam Martin e Rose, 2012) ou também de coautor do texto produzido. Quanto às fases da interação, são importantes análises detalhadas das escolhas linguísticas dos professores durante a Construção conjunta, dando seguimento às discussões trazidas por Marques; Fuzer; Gerhardt (2022), que analisaram funções de fala e suas realizações léxico-gramaticais nas interações durante atividades de Desconstrução de textos do CEA em aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.M. **O ensino de espanhol em contexto tecnológico**: uma reflexão metodológica orientada pela Pedagogia de Gêneros da LSF. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BARBEIRO, L.F. Os processos na atividade de escrita: estudo com base na escrita colaborativa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, e57804, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/57804/751375154215>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

CARDOSO, D.S.; RAMOS, M.B.A.; BATISTA, M.E. (2021). Leitura e escrita em um material didático para o ensino de língua portuguesa: um olhar sob o prisma da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto da Escola de Sydney. **Revista BTecLE**, v. 5, n. 3, p. 184-202.

CECCHIN, A.S. **A escrita de relatos biográficos com base na Pedagogia de Gêneros de Texto**: Ideação e Avaliatividade na perspectiva sistêmico-funcional.

2021. 325 fl. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

COSTA, A.R.; GATO, V.M.P.S.; SILVA, P.L.O. Estudos linguísticos sobre bilhete orientador no brasil: estado do conhecimento. In: SILVA, P.L.O.; COSTA, A.R. (Orgs). **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.112-131.

DELLA MEA, T. **Produção de material didático para a leitura e escrita do gênero narrativa sob a perspectiva da Escola de Sydney.** 2021. 194fl. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

FUZER, C.; GERHARDT, C.C.; SOARES, C.C.; BARBAT, G.B. **Ateliê de Textos:** atividades de leitura e produção de observação comentada. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2022. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28400>.

FUZER, C. **Programa de Extensão Ateliê de Textos.** Registro GAP: 055400. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM. 2021.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/leturas/article/view/12198/7592>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FUZER, C.; CECCHIN, A. de S. Desconstrução e construção conjunta de relato biográfico: ideação e avaliatividade na perspectiva sistêmico-funcional. **Signo**, v. 46, n. 86, 2021, 23-41. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.15891>. Acesso em: 24 maio 2025.

FUZER, C.; PERES, A.G. (Orgs.). **Entre natureza e patrimônio cultural:** as exuberâncias de Agudo, Nova Palma e Restinga Sêca. Santa Maria: Ateliê de Textos, CAL UFSM. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29145>. Acesso em: 24 maio 2025.

GERHARDT, C.C. **Produção escrita de episódios no ensino fundamental por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia com base em Gêneros de Texto na LSF.** Santa Maria: UFSM, 2022. 348 fl. Tese (Doutorado em Letras)- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar.** 3. ed. London/New York: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** 1. ed. London: Edward Arnold, 1985.

MARQUES, J.B.F; FUZER, C; GERHARDT, C.C. Fases da interação na leitura compartilhada entre professores e alunos com base na análise das funções da fala. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 56, p. 267–284, 2022. DOI: 10.12957/matraga.2022.63754. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/63754>. Acesso em: 23 maio. 2025.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Genre relations**: Mapping culture. Sheffield: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Interacting with texts**: the role of dialogue in learning to read and write. In: Foreign Languages in China, Beijing, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285878102_Interacting_with_text_the_role_of_dialogue_in_learning_to_read_and_write#fullTextContent. Acesso em: 25 maio 2025.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 63-80.

OLIVEIRA, João Pedro Araújo de. **O ensino e aprendizagem do gênero textual relato de leitura a partir do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros da escola de Sydney**. 41f. Monografia (Graduação) - Letras, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2022.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn**: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School. Sheffield (UK); Bristol (USA): Equinox Publishing, 2012.

ROTHERY, J. Making changes: developing an educational linguistics. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (eds). **Literacy in Society**. London: Longman, 1996. p. 86-123.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S.; SANTORUM, K.A.; NAUJORKS, J.C. KNACK, J. C. **Caderno didático** [recurso eletrônico]: Leitura e Escrita na Graduação Pedagogia com Base em Gêneros. Porto Alegre: Zouk, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263381>. Acesso em: 25 maio 2025.

ROTTAVA, L., SANTOS, S. S. dos; TROIAN, I. C. (2021). A Pedagogia de Gêneros em Contexto Brasileiro – um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. **Signo**, v.46, n. 86, p. 7-22.

RUIZ, E.M.S.D.; GUERRA JUNIOR, A.L.; BARBETA, C.F.; DE GRANDE, P.B. Escrita colaborativa e ensino: um mapeamento de publicações acadêmicas pós-BNCC e pós-pandemia. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 10, n. jan./dez. 2024.

SANTORUM, K.; VIAN JR, O. Uma experiência de ensino de leitura no PIBID fundamentada na Pedagogia com base em Gêneros de Texto da Escola de Sydney pelo viés da Linguística Aplicada e da formação de professores. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(63.1): 182-194, jan./abr. 2024.

SOUZA SILVA, L.F. **Ciclo de ensino e aprendizagem de narrativa com base na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney**: relato de experiência no 9º ano do ensino fundamental. Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, por meio do Projeto Estratégico Geoparque Quarta Colônia e do Fundo de Incentivo à Extensão (FIE), pelas bolsas concedidas a estudantes do Programa de Extensão Ateliê de Textos; a Aline Guimarães Peres, Érika Paniagua e Larissa Nobrega Pereira Tavares, bolsistas do Ateliê de Textos; aos alunos e às professoras das escolas parceiras da edição contemplada neste trabalho; a Victor Noal pela tradução do *abstract*.