

O PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA O TRABALHO COM A LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alachermam Braddylla Estevam da Silva¹
Maria de Fátima Alves²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma investigação sobre o planejamento de ensino de leitura focalizando a sequência didática (SD) na formação inicial de professores no Curso de Letras. Essa pesquisa se insere no campo aplicado de estudos de linguagem, fundamentando-se teoricamente, sobretudo, nas concepções de leitura à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como resultados, o artigo mostra a apropriação dos aspectos teórico-metodológicos por parte de um graduando em Letras para o planejamento de aulas de leitura, contemplando, no conjunto de atividades de uma SD, questões de leitura que permitem interação com o texto lido e compreensão das dimensões do gênero crônica.

Palavras-chave: Planejamento de ensino; Leitura; Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência didática.

Teaching planning for reading approach in the initial training of portuguese language teachers

Abstract: The objective of this article is to present the results of an investigation on the planning of teaching reading, focusing on the didactic sequence (DS) in the initial training of teachers in the Language Course. This research is inserted in the applied field of language studies, considering the conceptions of reading in the light of Sociodiscursive Interactionism. This is a qualitative based on case study. As a result, the paper shows the appropriation of theoretical and methodological aspects by a graduate student in Literature for planning reading classes, contemplating, in the set of activities of an DS, reading questions that allow interaction with the text read and comprehension of the dimensions of the chronic genre.

Keywords: Teaching Planning; Reading; Sociodiscursive Interactionism; Didactic sequence.

¹ Universidade Federal de Campina Grande (alachermam.estevam@gmail.com)

² Universidade Federal de Campina Grande (fatima.uaed@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Para um ensino produtivo com a Língua Portuguesa é fundamental que os professores tenham a competência necessária para planejar as suas aulas, e que em sua formação inicial eles tenham compreendido o que significa de fato planejar. O planejamento de ensino é entendido, no âmbito educacional, como um processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos (PADILHA, 2003). No âmbito das Didáticas das Línguas, o planejamento é considerado uma prática de ensino que dá atenção em particular às capacidades dos alunos, às interações, às tarefas realizadas, ao estudo dos objetos efetivamente ensinados na aula de língua, bem como às ferramentas de ensino (DOLZ, 2014).

Segundo Rafael (2019), o planejamento consiste em um processo crucial para o ensino de línguas, socialmente situado e que tem em vista atender às necessidades de realidades particulares, de modo atrelado ao que está proposto como diretriz de ordem geral, baseando-se também na reflexão articulada de seus objetivos, de suas ações, do diagnóstico, das estratégias e atividades desenvolvidas ao longo do processo educativo. Nesse sentido, para que o docente seja capaz de realizar um trabalho sistemático com a leitura em sala de aula, capaz de expandir a competência leitora dos aprendizes, ele precisa planejar as suas aulas. Assim, o planejamento deveria ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão, visto que a sala de aula é um espaço complexo, onde convivem diversas representações originárias de diferentes setores – professor e alunos diretamente; demais professores, coordenação, supervisão e direção escolar; pais e comunidade de modo geral (BRONCKART, 2008).

Entretanto, nem sempre os alunos egressos dos cursos de licenciatura estão preparados para planejarem as suas atividades docentes com base epistemológica. Muitos partem dos espontaneísmo, o que traz implicações para a aprendizagem de seus alunos. No caso específico do planejamento das atividades de leitura, há muitos professores que se limitam a elaborar tais atividades com foco na decodificação de signos linguísticos, presentes na superfície do texto, em detrimento de um trabalho sistemático que contemple a exploração de questões diversas de leitura (inferenciais, subjetivas, interpretativas, entre outras) no âmbito

de uma sequência didática (SD). Diante desse contexto, a questão que nos guiou no presente estudo foi: como as aulas de leitura são planejadas no contexto da formação inicial no Curso de Letras da UFCG?

Sob esse viés, a ausência de um processo de planejamento de ensino, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma regra, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar. Considerando esta realidade, o presente artigo busca apresentar os resultados de uma investigação sobre o planejamento de ensino de leitura focalizando a sequência didática na formação inicial de professores no Curso de Letras.

O material para a investigação foi gerado em uma pesquisa³ mais ampla que se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), abrangendo uma abordagem qualitativa com base documental do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), por compreendermos que atende ao objetivo definido neste estudo.

O artigo encontra-se organizado em partes, além dessa breve introdução, abordamos: (1) reflexões sobre o processo de planejamento de ensino; (2) discussões sobre a SD como ferramenta de ensino para o trabalho com a leitura; (3) procedimentos teórico-metodológicos; (4) discussão de resultados do planejamento de ensino na produção da SD com foco na leitura; (5) considerações finais.

REFLEXÕES SOBRE PLANEJAMENTO DE ENSINO

Em sala de aula, o planejamento didático consiste em um processo abstrato que escolhe e organiza ações antecipando os resultados esperados, conforme a perspectiva teórica da Didática das Línguas. Nesse sentido, uma aula proveitosa para os alunos será uma aula pensada pelo professor, considerando o que os alunos já conhecem, as estratégias, as atividades a serem desenvolvidas e também os objetivos a serem mudados, dependendo da realidade dos alunos e do

³ Os dados analisados neste estudo fazem parte do corpus de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE-UFCG), defendida em 2019.

contexto escolar. Em consonância com Libâneo (2004, p.150), o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações.

Já incrustado no pensamento corrente, em sentido estrito, herdado da concepção tradicional de didática, planejamento de ensino pode referir apenas ao modo de elaborar (planejamento = metodologia = planejar aulas) atividades que antecedem, imediatamente, a execução do ensino no lugar físico da sala de aula, tendo como agente exclusivo o professor sobre quem recai toda a responsabilidade (RAFAEL, 2019). Sob esse viés, o planejamento de ensino não pode ser visto como uma atividade estanque. Para tanto, o professor, ao assumir o papel de multiplicador do conhecimento, é responsável pelo processo de apropriação do ensino de língua e deve criar um contexto favorável à aprendizagem, em que para realizar uma boa atuação docente deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender seus alunos.

Desta forma, cada aula é uma situação didática específica e singular, em que os objetivos e conteúdos são desenvolvidos a partir de métodos e modos de realização do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades expressas por meio de uma metodologia compatível com a temática estudada. O resultado desse planejamento é o plano de ensino, que corresponde aos meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar concreta, através do processo de ensino. Por sua vez, eles especificam os objetivos, os conteúdos, os recursos humanos e materiais, os procedimentos e o processo de avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Do plano de ensino resultará, ainda, o plano de aula. Segundo Libâneo (*Ibid*, p. 225), o plano de aula é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem. Faz-se notório perceber que o plano de aula já apresenta subsídios para uma aplicação de uma metodologia que integra o processo de ensino, envolvendo o aluno de forma planejada e participativa.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA FERRAMENTA RELEVANTE PARA O TRABALHO COM A LEITURA

Criada como um procedimento que expande a própria noção de planejamento e diferindo de um plano de aula, encontra-se a Sequência Didática. Na perspectiva da Linguística Aplicada, relacionada à Didática das Línguas, a SD surge a partir do grupo de Genebra com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e corresponde a um redimensionamento do que se julga ensinável: 1) os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio do gênero textual/discursivo; 2) os elementos estruturais peculiares aos textos pertencentes ao gênero; e 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Situando-se numa vertente sociointeracionista que compreende que [...] *a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas* (BRONCKART, 1999, p.103), uma SD planejada materializa objetos didatizados, evidenciando dimensões do objeto nas atividades e nos exercícios, que envolvem não apenas saberes conceituais, mas principalmente saber-fazer complexos.

Segundo Cordeiro (2013), as atividades e exercícios propostos na SD devem ser variados e mobilizar os alunos a construir uma nova relação com suas capacidades de linguagem frente à complexidade de um texto e às práticas de referência que lhe são subjacentes. Acredita a autora que, em longo prazo, um ensino por SD deve permitir aos alunos uma apropriação progressiva e sistemática aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Reinaldo e Bezerra (2019) abordam os conceitos e características da SD como resultados positivos dessa ferramenta de ensino para o trabalho docente, entretanto, as autoras também apontam suas lacunas e insuficiências, o que leva muitos pesquisadores a proporem alterações e ampliações teórico-metodológicas, em função das particularidades do sistema de ensino e das condições socioeducacionais do nosso alunado. Nesse sentido, as autoras apresentam autores como Costa-Hübes e Simioni (2014), Lino de Araújo (2013), as quais propõem alterações no âmbito dos procedimentos que configuram a estrutura de base da SD – definição da situação comunicativa, produção inicial, módulos focando as dimensões ensináveis do gênero e produção final –, com a inclusão

de módulos antes da produção inicial do texto, no estudo dos problemas detectados nessa produção inicial e após a produção final.

Sob essa perspectiva, ao transpor para o contexto brasileiro o modelo genebrino, as condições de práticas de leituras criadas pela SD adaptada por Costa-Hübes e Simioni (2014), por exemplo, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso. Além disso, a metodologia de um trabalho didático baseado nas teorias sociointeracionistas compreende que as condições de produção de enunciados propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que possibilitam reconhecer um gênero textual/discursivo e a sua função social, provocando reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da língua (gem).

Silva e Alves (2018) ao discutirem sobre cronograma de atividades, elemento importante do planejamento de ensino, entendido como uma síntese, uma previsão das atividades que serão realizadas, reconhecem que este servirá de base para a produção da SD. As autoras apresentam uma reconfiguração da SD no planejamento de ensino na formação inicial do Curso de Letras e mencionam a importância para que os alunos em formação inicial docente se apropriem dessa ferramenta didática, não somente de sua estrutura de base, mas, sobretudo, de sua dinâmica de funcionamento em contextos reais de uso da língua. Como resultados positivos desse cronograma de atividades destacam-se as variadas atividades propostas que foram apresentadas, no intuito de levar os alunos do Ensino Fundamental II a se apropriarem de forma progressiva e sistemática dos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à compreensão e produção de textos pertencentes ao gênero.

Para tanto, criar uma SD e planificar as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos não são tarefas fáceis para o professor, pois isso requer planejamento, diagnóstico inicial, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de capacidades docentes para mobilizar os saberes científicos e disciplinares relacionados ao gênero textual que conduzirá as atividades propostas. Portanto, o trabalho com as SD sugere um trabalho intensivo, concentrado em um período limitado - que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular, tendo como foco a apropriação de uma prática languageira.

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE UMA AULA DE LEITURA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Uma das abordagens que vem se destacando para o trabalho com a leitura e a produção de texto é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visto que neste programa todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e que as ações e práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem - capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva- numa situação de interação determinada (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J, 2004; MACHADO e BRONCKART, 2009; BARROS, 2015).

Em relação à capacidade de linguagem, a capacidade de ação se refere à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolve as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que eles adaptem a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto; A capacidade discursiva está relacionada com a forma como o falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem. Para Barros (2015, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto - plano geral, tipos de discurso e sequências; Quanto à capacidade linguístico-discursiva, ela está relacionada à arquitetura interna do texto. Conforme Barros (*Idem*, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Ao considerar essas capacidades de linguagem, embora classificadas em três níveis distintos, elas não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. E, no caso específico da leitura, os usos dessas três capacidades resultam em uma leitura como prática social, ou seja, prática consciente de produção de sentidos e de interação social.

Nessa perspectiva, olhar a sala de aula com as lentes do ISD implica em reconhecer e dar importância à linguagem nas interações humanas e profissionais,

haja vista que sua tese central consiste no fato de que *a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem* (BRONCKART, 1999, p. 42). Dessa forma, o homem é visto não só como um indivíduo que participa da sociedade, mas como um integrante dela, que a modifica e que é modificado historicamente por ela. Conforme ainda o autor, as práticas linguageiras situadas (ou textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Assim, partindo dessa perspectiva teórica, compreendemos que o meio no qual o professor está inserido é determinante para o seu desenvolvimento, pois as suas práticas em sala de aula nunca serão as mesmas, embora as situações pareçam similares. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano, ao considerar que é por meio dela que os indivíduos se apropriam de representações semióticas existentes, (re) produzindo ou (re) elaborando os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Segundo Sánchez (2008, p. 68), a concepção interacionista sociodiscursiva de leitura é definida como *atividade de linguagem direcionada à prática social, ao processo de interação entre indivíduos, incluindo o conhecimento de mundo adquirido em sociedade, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos críticos e reflexivos*.

Nessa esteira teórica, Leurquin (2014) apresenta uma proposta embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. É explanada em sua proposta de aula interativa a análise de textos a partir de seus níveis, em conformidade com Machado e Bronckart (2009); uma releitura da obra de Cicurel (1991) sobre a didática do ensino de leitura; e uma atividade de produção de textos com base nas sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, seu foco de análise centra-se no texto, em forma de gênero textual oral ou escrito, em que se pretende desenvolver as capacidades de linguagem.

Leurquin (2014), ao redesenhar a proposta de Cicurel⁴ (1991), unifica a primeira e a segunda etapa para que elas aconteçam de forma mais produtiva, pois o objetivo maior de ambas é o acionamento dos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos sobre o tema tratado no texto. Conforme Barbosa (2016, p. 53), nessa etapa deve ser criado todo um cenário de antecipação contextual do texto a ser lido, sendo possível também, para isso, associar ideias a partir de palavras-chave, para que o aluno se interesse, a partir desse momento, pelo texto e entre no universo da leitura de forma motivada.

Na segunda etapa, a leitura é feita de forma mais criteriosa a partir das entradas no texto elaboradas com base no quadro teórico-metodológico do ISD. São elas: 1) *Entrada pelo contexto de produção*: O contexto de produção é definido por Bronckart (1999, p. 95) como um conjunto de parâmetros susceptíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto é organizado. O autor elege dois fatores que contribuem para uma situação de ação: um se refere ao mundo físico; e o outro, ao mundo social e ao subjetivo. O primeiro plano relacionado ao meio físico considera na análise do contexto físico, os seguintes parâmetros: a) o lugar de produção; b) o momento de produção; c) o emissor; d) o receptor; O segundo plano diz respeito ao ato de situar uma ação de linguagem em um mundo social e subjetivo em que são implicados em uma formação social e em uma forma interativa comunicativa. Este contexto sociossujeivo também é formado por quatro parâmetros: a) o lugar social; b) o papel social do emissor; c) o papel social do receptor; e d) o(s) objetivo(s) da interação. 2) *Entrada pelo nível organizacional do texto*: Essa entrada mobiliza a *infraestrutura do texto* e os *mecanismos de textualização*. Segundo Leurquin (2014), ao optar por elaborar atividades baseadas na infraestrutura textual, o professor pode elaborar atividades relacionadas com a organização do conjunto dos conteúdos temáticos, que podem emergir de diferentes mundos (físico, social e subjetivo), como também podem manter esses três mundos como temáticos de

⁴ Conforme Leurquin (2014, p. 175), na versão original de Cicurel (1991) são apresentadas quatro possíveis etapas. A primeira etapa da aula compreende orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. Utiliza-se, nesse momento, três técnicas: acionamento dos conhecimentos; cenário de antecipação; e, associação de ideias a partir de palavras-chave. A segunda etapa consiste na observação e antecipação. A terceira etapa refere-se ao ato de ler com um objetivo. É a última etapa está relacionada ao tempo em que o leitor tem para reagir ou refazer as ligações de conhecimentos. Ou seja, momento este em que ele faz uma reflexão e aprofundamento sobre seus conhecimentos prévios e adquiridos sobre o texto.

um texto (BRONCKART, 1999). Para as atividades baseadas nos mecanismos de textualização, Leurquin (*Idem*, p. 178) trata das questões de conexão, coesão nominal e da coesão verbal. As atividades com base nesses mecanismos ressaltam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização (BRONCKART, 1999). 3) *Entrada pelo nível enunciativo*: Essa entrada trabalha com a coerência pragmática do texto, a qual ressalta os posicionamentos do autor do texto frente a determinado assunto. Leurquin (*Idem*, p. 180) apresenta duas possibilidades de produzir atividades relacionadas com esse nível, uma relacionada às vozes e outra relacionada com as modalizações. 4) *Entrada pelo nível semântico*: A última entrada no texto diz respeito à semântica do agir e, considera os *tipos de discurso* e as *figuras de ação*. A autora manteve a última etapa de aula interativa como proposta por Cicurel (1991), apenas sugere que seja realizada uma atividade em que o professor possa socializar as compreensões feitas pelos alunos.

Dessa forma, na proposta de aula interativa de leitura, apresentada por Leurquin (2014), o leitor é um sujeito ativo que mobiliza seus conhecimentos previamente adquiridos e consegue fazer inferências necessárias para atingir um nível satisfatório de compreensão, trazendo para si uma reflexão transformadora de suas práticas sociais, ou seja, o leitor para compreender um texto não precisa só do conhecimento prévio, mas precisa também conhecer o contexto de produção do gênero textual e que precisa mobilizar saberes sobre os níveis linguístico, semântico e enunciativo do texto.

Neste sentido concordamos com Alves (2010), que é fundamental que a leitura seja trabalhada a partir dos gêneros textuais, levando em conta os usos e funções sociais destes em uma dada situação comunicativa, visto que não lemos diferentes gêneros da mesma forma, ou melhor, não lemos uma fábula da mesma forma que lemos um artigo de opinião, um bilhete ou uma bula de remédio, cada um desses textos vão suscitar em nós, leitores, um comportamento diferente, em função dos objetivos da leitura, das características dos textos lidos e da situação comunicativa em que lemos (ALVES, 2010, p. 73).

Para tanto, exige-se do professor o conhecimento de teorias que possam embasar a prática da leitura em sala de aula, de forma a unir teoria e prática e alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, entendemos com Leurquin (2001) que o professor de Língua Portuguesa tenha um saber fazer profissional específico de sua função de professor, de formador de leitores (LEURQUIN, 2001).

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O *corpus* da presente pesquisa, de base documental, foi gerado a partir de uma SD, produzida por um aluno-colaborador do Curso de Letras-UFCG, matriculado na disciplina *Planejamento e Avaliação*, ofertada no 4º período-diurno. Considerando-se que o foco do trabalho é a análise referente à produção de uma SD produzida por um único aluno-colaborador da pesquisa, pode-se afirmar que a metodologia de análise dominante é um estudo de caso.

A SD teve como objeto de ensino o gênero textual crônica, contemplando dez atividades sobre diferentes crônicas para serem aplicadas em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, entretanto, em virtude da extensão da SD produzida pelo colaborador da pesquisa, e do pequeno espaço destinado a este artigo, analisamos, com base no referencial teórico do presente estudo, duas atividades de leitura do gênero crônica constitutivas da SD produzida pelo aluno-colaborador da pesquisa.

Para efeito de clareza em relação ao contexto de produção da sequência didática produzida pelo sujeito da pesquisa, vejamos, a seguir, quais foram os instrumentos gerados no âmbito da referida disciplina com vistas à orientação da SD: 1) diagnóstico inicial, feito por meio da crônica *A foto* (Luís Fernando Veríssimo); 2) duas dinâmicas com vistas a proporcionar a apresentação dos alunos e o estabelecimento de regras de convivência; 3) leitura compartilhada da crônica *Meu primeiro beijo* (Antônio Barreto), atentando para fatos da narrativa, descrições dos personagens, partes do enredo, função de alguns adjetivos presentes no texto, atividade extraclasse sobre a crônica lida e correção oral da atividade realizada; 4) apostila confeccionada sobre as partes do enredo e os demais elementos da narrativa - personagens, narrador, espaço, tempo; 5) atividade sobre a crônica *Aprenda a chamar a polícia* (Luís Fernando Veríssimo), a qual foi dividida em três momentos: a) leitura compartilhada e levantamento de hipóteses a partir do título do texto, b) atividade realizada em sala de aula sobre a crônica lida e c) correção oral da atividade realizada; 6) aula expositiva-dialogada sobre a classe gramatical dos adjetivos e concordância nominal; 7) leitura compartilhada, levantamento de hipóteses e reflexões por parte dos alunos sobre a crônica *O faxineiro* (Velho Marajo); 8) seminário, no qual os alunos abordaram sua percepção de leitura, a estrutura do enredo e os demais elementos da narrativa presentes na crônica. O seminário objetivou: trabalhar aspectos de adequação da oralidade à situação de uso e tornar os alunos centro da ação pedagógica, possibilitando-lhes o protagonismo da aula; 9) revisão dos aspectos

linguísticos já trabalhados, considerando a função deles na construção deles na crônica *Retrato de velho*; 10) atividade sobre *A última crônica*, que encerra o ciclo de atividades, objetivando avaliar o avanço dos alunos diante dos conteúdos ministrados na SD.

Desses dez instrumentos serão analisadas, na próxima sessão, as atividades de leitura de três crônicas, a saber: *A foto* (atividade diagnóstica) e *Retrato de velho*.

MATERIALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PRODUÇÃO DA SD COM FOCO NA LEITURA

A primeira atividade analisada e constituinte da SD produzida pelo aluno-colaborador da pesquisa foi realizada a partir da crônica *A foto* de Luís Fernando Veríssimo, contemplando dez perguntas discursivas de leitura relacionadas ao texto, conforme veremos a seguir:

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1- CRÔNICA “A FOTO”

1. Qual a situação do texto que dá início a todo o desenrolar dos acontecimentos?
2. Qual o conflito (a divergência, confusão entre os familiares) gerado a partir dessa situação inicial?
3. No trecho do texto: “A própria Bitinha fez a sugestão maldosa: - Acho que quem deve tirar é o Dudu...”, observe a palavra *maldosa* que vem acompanhando o substantivo *sugestão*. Você sabe a que classe gramatical pertence a palavra *maldosa*? Se sim, qual? Qual sentido a palavra *maldosa* atribui ao trecho?
4. O trecho “A ideia foi sepultada em protestos” traz a palavra *sepultada* (pertencente a mesma classe gramatical da palavra *maldosa*) que atribui um sentido à *ideia*. Qual é esse sentido? Por quê?
5. Qual o clímax (momento de maior tensão na narrativa, onde o leitor foca mais atenção) nesse texto? Traga trechos retirados do texto.
6. O desfecho de um texto de estrutura narrativa é a resolução do conflito que iniciou todos os acontecimentos do texto. Nesse texto, qual o desfecho? Traga trechos retirados do texto.

7. Existem desavenças entre esses familiares? Se sim, quais?
8. Justifique sua resposta da questão anterior (a questão 7).
9. O que você achou da atitude do bisavô Domício de ele próprio ir tirar a foto? A foto saiu com o propósito inicial? Justifique.
10. O texto que você leu é uma crônica. Esse gênero utiliza fatos do cotidiano para refletir sobre comportamentos, atitudes e maneiras sociais. O cronista (o escritor de crônicas) pode utilizar, para isso, tanto um *ar mais cômico* como um *olhar crítico e/ou reflexivo*. A crônica *A foto* provoca o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?.

Essa sondagem, denominada de atividade diagnóstica, é a primeira etapa para o processo de planejamento de atividades didáticas. Ela possibilita, a nosso ver, dados para que possamos planejar atividades didáticas de forma real e objetiva, isto é, planejar a partir do aluno e para o aluno, mediante as necessidades da turma e da faixa etária escolar.

Na disciplina *Planejamento e Avaliação*, tal atividade diagnóstica foi elaborada e aplicada em concordância com a concepção de sondagem de Menegolla e Sant'Anna (2014). Mesmo sem eliminar completamente a ficcionalização e a simulação, típicas de contextos de ensino e aprendizagem, a produção dessa atividade transcende no Curso de Letras o mero exercício mecânico de leitura, pois os graduandos constroem e aplicam o instrumento, geralmente, para/na mesma turma em que realizaram a aplicação da SD, focalizando as atividades que pretendem superar as dificuldades dos alunos.

A atividade diagnóstica acima apresentada teve como objetivo analisar as habilidades dos alunos na leitura do gênero crônica, seguindo uma gradação no conteúdo que destaca, inicialmente, a estrutura da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) no texto. Esta estrutura é observada na atividade proposta, a exemplo das questões 1, 2, 5, 6, 7, 8, bem como os conhecimentos sobre a classe dos adjetivos e sua respectiva função, conforme ilustram as questões (3) No trecho do texto: “A própria Bitinha fez a sugestão maldosa: - Acho que quem deve tirar é o Dudu...”, observe a palavra *maldosa* que vem acompanhando o substantivo *sugestão*. Você sabe a que classe gramatical pertence a palavra *maldosa*? Se sim, qual? Qual sentido a palavra *maldosa* atribui ao trecho? e (4) O trecho “A ideia foi sepultada em protestos” traz a palavra *sepultada* (pertencente a mesma classe gramatical da palavra *maldosa*) que atribui um sentido à *ideia*. Qual é esse sentido? Por quê?, uma vez que contemplam o nível

semântico do texto, uma vez que trabalham, respectivamente, o efeito de sentido das palavras *maldosa* e *sepultada* utilizadas pelo narrador.

As questões (9) O que você achou da atitude do bisavô Domício de ele próprio ir tirar a foto? A foto saiu com o propósito inicial? Justifique e (10) O texto que você leu é uma crônica. Esse gênero utiliza fatos do cotidiano para refletir sobre comportamentos, atitudes e maneiras sociais. O cronista (o escritor de crônicas) pode utilizar, para isso, tanto um *ar mais cômico* como um *olhar crítico e/ou reflexivo*. A crônica *A foto* provoca o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?, são de natureza inferencial, revelam a possibilidade de os alunos compreenderem globalmente o texto, fazendo assimilação de novos conhecimentos e apreciação valorativa. Na atividade, há também exploração dos conteúdos específicos do texto, com perguntas do tipo objetivas, subjetivas e interpretativas, além da exploração de características do gênero crônica. Entretanto, entendemos que outras perguntas poderiam ter sido contempladas na atividade diagnóstica, a exemplo da exploração do conhecimento prévio, a partir do título da crônica e de outros elementos que possibilitam o levantamento de hipóteses, bem como do contexto de produção conforme defende Alves (2010).

Considerando as etapas de leitura apresentadas por Leurquin (2014), como visto no referencial teórico, é possível observarmos que as questões (1) Qual a situação do texto que dá início a todo o desenrolar dos acontecimentos? (2) Qual o conflito (a divergência, confusão entre os familiares) gerado a partir dessa situação inicial? (5) Qual o clímax (momento de maior tensão na narrativa, onde o leitor foca mais atenção) nesse texto? Traga trechos retirados do texto e (6) O desfecho de um texto de estrutura narrativa é a resolução do conflito que iniciou todos os acontecimentos do texto. Nesse texto, qual o desfecho? Traga trechos retirados do texto., remetem ao nível organizacional do texto, seja pelo fato dos alunos inferirem ou identificarem elementos presentes no texto.

Também se observa na atividade, em análise, elementos para a construção de novos conhecimentos a partir do lido como revelam as questões as 9 e 10. A questão 9 solicita justificativa, por parte do leitor, em relação à atitude do bisavô Domício, no texto, de tirar a própria foto e a questão 10 requer do leitor a identificação da razão do efeito cômico ou risos provocados pelos leitores a partir do texto. Espera-se que os alunos sejam capazes de levantar hipóteses, opinar e refletir a partir do texto e de seus conhecimentos de mundo.

Um aspecto positivo dessa abordagem, que inclui no planejamento didático uma atividade diagnóstica, é que em meio às dificuldades dos professores em desenvolver atividades de ensino adequadas para suas aulas, faz-se necessário que antes de tudo eles sejam conhecedores de sua realidade em sala de aula, assim, a partir deste conhecimento, terão subsídios na escolha de métodos e recursos que realmente produzam o efeito desejado na prática docente.

Assim, concordamos com Bazarim (2019) no sentido de que a atividade diagnóstica, além de possibilitar a identificação do que os alunos *ainda-não-sabem*, pode também ajudá-los a aprimorar o uso de estratégias de leitura enquanto executam as tarefas. Dessa forma, a nosso ver, a atividade diagnóstica produzida pelo colaborador da pesquisa apresenta avanços em relação a muitas atividades de leitura planejadas no contexto escolar (ALVES, 2018), que na maioria das vezes explora apenas o que está explícito na superfície do texto.

Percebemos na atividade proposta pelo aluno-colaborador, a partir da crônica *A foto*, um conjunto de atividades capazes de contribuir para a formação do aluno-leitor, a exemplo da exploração do nível organizacional do texto, de aspectos semânticos, inferenciais, entre outros que são importantes para a construção de conhecimentos por parte do aluno/leitor, mas a atividade em análise deixa a desejar no que concerne à exploração de conhecimentos prévios dos alunos, bem como em relação à exploração do contexto de produção do gênero selecionado.

A segunda atividade analisada foi produzida sobre a crônica *Retrato de velho* de Carlos Drummond de Andrade, a qual teve como objetivo fazer uma revisão dos conteúdos linguísticos (adjetivos e locuções adjetivas) e dos aspectos estruturais e composicionais do gênero crônica. Vejamos a seguir:

ATIVIDADE 2 - CRÔNICA *RETRATO DE VELHO*

1. A partir do título *Retrato de velho*, explique a proposta do cronista com este texto.

a) Ainda diante do título da crônica, qual a função da locução adjetiva *de velho*? Por quê?

2. O pai/avô/sogro da narrativa, personagem principal na crônica, tem seu “retrato” construído durante o texto. Observe os adjetivos e as locuções adjetivas utilizadas para dar predicado à personagem e responda atentamente:
 - a) É dito na narrativa que o pai/avô/sogro possuía uma personalidade que foi se modificando com a idade. Quais os adjetivos utilizados pelo narrador para a predicação da personagem antes e quais os adjetivos utilizados para a predicação depois da mudança?
 - b) Como esses adjetivos, destacados na questão anterior, ajudam-nos a imaginar a personalidade do pai/avô/sogro?
 - c) As demais personagens (a nora, a neta, a filha) da crônica também utilizam adjetivos em suas falas para indicar a personalidade do pai/avô/sogro. Quais são esses adjetivos?
 - d) Como esses adjetivos, destacados na questão anterior, ajudam-nos a imaginar a personalidade do pai/avô/sogro?
 - e) O pai/avô/sogro também utiliza alguns adjetivos em suas falas como *mandriona* e *abodegado* que, de algum modo, nos diz algo sobre sua personalidade. Interprete o uso desses adjetivos e explique como eles auxiliam-nos na construção da personalidade da personagem.
3. Volte ao texto, nas falas que o pai/avô/sogro utiliza os adjetivos *mandriona* (5º parágrafo) e *abodegado* (16º parágrafo), observe o contexto de uso e diga quais os respectivos significados nesses adjetivos. Justifique.
4. Através dos adjetivos e locuções adjetivas utilizados, das falas das personagens e de toda a narrativa, além da construção de um senhor ranzinza, há algum conflito cultural, social? Se sim, qual?
5. Justifique a resposta da questão anterior (questão 5).
6. Observe a fala do pai/avô/sogro: “A senhora deixa suas filhas irem ao baile sozinhas com rapazes?”. Explique o porquê do adjetivo *sozinhas* está no feminino e plural.

Fonte: Acervo da autora.

Ao analisarmos as perguntas da atividade acima, é curioso perceber que embora a questão (1) contemple a exploração do título, ela requer conhecimentos dos alunos após a leitura do texto lido e não antes da leitura como geralmente ocorre na etapa de antecipação da leitura propriamente dita. Verificamos no item 1 da atividade, em análise, uma entrada pelo contexto de produção, visto que explora a questão da intencionalidade do autor ao escrever tal texto, fazendo o aluno refletir que para cada escolha linguística há uma intenção de sentido

objetivada pelo autor e que um texto sempre é escrito para o outro, para um leitor.

Entretanto, entendemos que apenas a leitura do título impossibilita que o leitor seja capaz de apresentar a proposta do autor. O título é uma entrada cognitiva para a exploração do texto. A partir do título é fundamental que sejam apresentadas questões que possibilitem ao aluno-leitor levantar hipóteses sobre a leitura a ser feita, acionando conhecimentos prévios. A exploração desses conhecimentos mobiliza o aluno a ler o texto (LEURQUIN, 2014).

As questões (2) que trabalha o uso dos adjetivos e as locuções adjetivas utilizadas para dar predicado às personagens, (3) e (4) que exploram o contexto de uso dos adjetivos estão relacionadas à entrada pelo nível semântico (LEURQUIN, 2014), pois trabalham com termos relacionados aos adjetivos e locuções adjetivas que auxiliam na construção de significados no texto. Assim, a análise sobre os efeitos de sentido dos adjetivos na construção da crônica compactua com a noção de que estudar gramática “[...] é conduzir o aluno à reflexão de como usar a língua – as escolhas e arranjos linguísticos – para obter os resultados de sentido desejados naquela determinada condição de produção” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.32). Em consonância com o estudo dos efeitos de sentido, possibilita também observar a concordância desta classe de palavras com os demais termos da oração, numa perspectiva de análise linguística, o que “implica em um aprofundamento reflexivo com relação ao modo de organização dos textos, sejam eles orais ou escritos” (*Ibidem*, p. 32). O que se pretende, portanto, é levar o aluno a reconhecer os efeitos de sentido dos usos linguísticos no texto, corroborando com o entendimento de que “os enunciados são marcados pelo *estilo* de seu(s) produtor(es) em função do(s) interlocutor(es)” (*Ibidem*, p. 32).

A segunda questão, por exemplo, que trabalha o uso dos adjetivos e locuções adverbiais através de expressões no texto, aborda além do nível semântico também explora o nível organizacional do texto através dos mecanismos de textualização a partir do uso dos adjetivos, no caso, os alunos deveriam inferir e identificar as funções deles na construção de sentido no texto. As questões (5) e (6) remetem à apreensão de novos conhecimentos, lembrando que esses novos conhecimentos são sempre adicionados aos antigos e assim transformados para a produção de novas aprendizagens (LEURQUIN, 2014). Então, espera-se que os alunos possam socializar através de seu conhecimento de mundo o conflito de gerações presente no texto.

A atividade também possibilitou levantamento de hipóteses, resgate de informações sobre o gênero explorado, proporcionando o uso de determinados conhecimentos capazes de construir interpretações sobre o texto, afastando-se de um modelo tradicional de leitura, cujo foco é a extração de conteúdos presentes na superfície do texto. É importante frisar que, do nosso ponto de vista, houve apropriação dos conhecimentos sobre diferentes etapas da leitura, por parte do aluno-colaborador da pesquisa, possibilitando-lhe autonomia para elaborar questões que propiciaram a interação do aluno com o texto e o desenvolvimento de sua competência leitora.

Percebemos dois aspectos nas duas atividades analisadas, em relação às etapas de leitura para uma aula interativa. O primeiro revela que nas atividades propostas há uma ordem conscientemente planejada para a sequência das perguntas, ou seja, seguem uma estrutura que parte de questões que exploram aspectos explícitos no texto, para posteriormente trabalhar questões que sejam de nível inferencial até chegar à construção de novos conhecimentos.

Em relação a esse aspecto, do ponto de vista de Hila (2009), com o qual concordamos, para o planejamento de uma aula de leitura não só importam os tipos de perguntas (a serem definidas pelos objetivos de leitura), mas também a sua ordem, visto que a leitura obedece a fases, as quais estabelecem uma ordem de processamento mais adequada à formação do leitor crítico. O segundo aspecto mostra que ambas atividades não contemplam todas as entradas constitutivas de uma aula interativa (entrada pelo contexto de produção, entrada pelo nível organizacional do texto, entrada pelo nível enunciativo e/ou semântico e entrada para a produção de novos conhecimentos), ocasionando, assim, certas lacunas em relação à compreensão e exploração do gênero selecionado.

Entretanto, se faz notório o avanço das atividades analisadas, se comparado a atividades tradicionais de ensino de leitura, pois como se sabe ainda está muito presente nas práticas de ensino de leitura a questão da cobrança da leitura como prática meramente avaliativa e/ou processo de extração de signos linguísticos explicitados no texto e não como forma de interação, reflexão e formação de opinião. Isso quando o texto não serve simplesmente como pretexto para estudar regras gramaticais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo assumimos que o planejamento é crucial para o trabalho com a leitura de forma bem sucedida e que esta trata-se de uma atividade interativa complexa de produção de sentido e que requer exploração de conhecimentos prévios, conhecimento do contexto de produção e de diversos fatores de natureza linguística discursiva, semântica, enunciativa. O planejamento de uma aula de leitura no contexto de uma sequência didática vai muito além da elaboração de perguntas espontaneístas para solicitar do aluno o que é explícito na superfície do texto.

Com base nos dados, acreditamos que aderir à concepção de leitura na perspectiva do ISD é um caminho promissor, uma vez que, a orientação para a exploração da leitura de gêneros textuais no contexto da SD, se constitui um “andaime” no desenvolvimento do conjunto de estratégias de ensino nas aulas de LP. Portanto, entendemos que o planejamento sistemático de atividades de leitura com foco na exploração dos gêneros textuais, atentando para atividades que desenvolvam a criticidade e que sejam condizentes com o contexto social da comunidade escolar e dos alunos, poderá reverter o quadro da realidade brasileira em relação ao desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos da Educação Básica.

Os dados analisados revelam que o curso de Letras-UFCG, em especial na disciplina *Planejamento e Avaliação*, orienta os graduandos para planejarem atividades de leitura à luz de novas perspectivas interacionista sociodiscursivas não de forma isolada, mas inseridas no contexto de uma SD.

Compreendemos que os resultados apresentados e discutidos neste trabalho são relevantes para alunos e professores da área de linguagem, bem como para pesquisadores da área da Educação e da Linguística, uma vez que traz uma reflexão importante sobre a forma como alunos em processo de formação inicial (no Curso de Letras) conseguem explorar a leitura de gêneros textuais no contexto de uma sequência didática, indo além de uma perspectiva tradicional, o que sem dúvida, contribui para formação do aluno-leitor na educação básica.

REFERÊNCIAS

BAZARIM, M. **O ato de avaliar como catalisador da inovação na formação de professores de Língua Portuguesa.** Revista Travessias Interativas / São Cristóvão (SE), N. 19 (Vol. 9), p. 230-258, jul-dez/2019.

BARROS, E.M.D. **A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (54.1): 109-136, jan/jun. 2015.

BARBOSA, L. P. L. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Fortaleza (CE), 2016.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

COSTA-HUBES, T.C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M.D. de; RIOS-REGISTRO, E. S (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** São Paulo: Pontes Editores, 2014.

CORDEIRO, G. S.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. Formação inicial: capacitação profissional para o ensino da escrita sob forma de ditado ao adulto. IN: CRISTOVÃO, V.L.F. (org.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio.** Campinas, SP, Mercado das Letras, 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O espaço da leitura e da escrita em situações de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira.** Pernambuco. Revista Eutomia, Revista de Literatura e Linguística, p. 167-187, Dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINO DE ARAÚJO, D. **O que é (e como se faz) sequência didática**. Entre palavras, Fortaleza – ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul., 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar currículo – área – aula**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L.P. Moita Lopes (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto pedagógico da escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SÁNCHEZ, Natalia Labella. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Fraga. **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

SILVA, A. B. E; ALVES, M. F. **Componente curricular “Planejamento e Avaliação” e suas contribuições para a formação docente**. Revista ProLíngua, Volume 13 -Número 2 -ago/dezde 2018.



RAFAEL, E. L. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, jan./mar. 2019.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M.A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. Revista Letras, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019.

Recebido em 16 de junho de 2020.

Aprovado em 28 de setembro de 2020.